

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

SIMONE BALLMANN DE CAMPOS

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI NO
CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1914-1952)**

Florianópolis, SC
2017

SIMONE BALLMANN DE CAMPOS

**A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI NO
CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO (1914-1952)**

Tese apresentada ao
Programa de Pós-
Graduação em Educação do
Centro de Ciências da
Educação, Linha de
Pesquisa História e
Sociologia da Educação,
como requisito para
obtenção do título de
Doutora em Educação

Orientador: Prof. Dr. Ademir Waldir dos Santos

Florianópolis, SC
2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Campos, Simone Ballmann de

A institucionalização do método Montessori no campo educacional brasileiro (1914-1952). / Simone Ballmann de Campos ; orientador, Ademir Waldir dos Santos, 2017.

398 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2017.

Inclui referências.

1. Educação. 2. História da Educação. 3. Educação da Criança. 4. Método Montessori. 5. Processo de Ensino aprendizagem. I. Santos, Ademir Waldir dos . II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

"A INSTITUCIONALIZAÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI NO CAMPO
EDUCACIONAL BRASILEIRO (1914-1952)"

Tese submetida ao Colegiado do Curso de Pós-
Graduação em Educação do Centro de Ciências da
Educação em cumprimento parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA em 23/06/2017

Dr. Ademir Valdir dos Santos (EED/CED/UFSC – Orientador)
Dr. Elison Antônio Paim (MEN/CED/UFSC – Co-Orientador)
Dr. Norberto Dallabrida (UDESC – Examinador)
Dra. Iêda Viana (UTP – Examinadora)
Dra. Leonete Luzia Schmidt (UNISUL – Examinadora)
Dra. Luciane Maria Schindwein (MEN/CED/UFSC – Examinadora)
Dra. Patrícia de Moraes Lima (MEN/CED/UFSC – Examinadora)
Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive (UDESC – Suplente)
Dr. Jaison José Bassani (CDS/UFSC – Suplente)

SIMONE BALLMANN DE CAMPOS
FLORIANÓPOLIS/SANTA CATARINA/JUNHO/2017

Prof. Elison Antonio Paim
Co-Orientador do PGE/CED/UFSC
Portaria nº 1934

AGRADECIMENTOS

Ao longo dos anos de caminhada que resultaram nesta tese, gostaria de agradecer a todos que me ensinaram e apoiaram.

Primeiramente, a minha família, sem a qual este estudo não teria a mesma dimensão que possui para mim. Sem a contribuição de todos vocêsno entendimento das minhas ausências, na divisão das tarefas do lar, nos cuidados uns com os outros, eu não conseguiria ter continuado. Crescemos juntos.

Ao Gilmar, companheiro em todas as situações, por ser meu porto seguro, pelo seu incentivo e confiança, por sua compreensão pelos distanciamentos em função das escritas e leituras realizadas, pela preocupação com a minha saúde, por assumir funções para me dar suporte e até por tirar férias para cuidar do Henrique, enquanto eu ia para a universidade durante a minha licença gestação. Amo você.

Aos meus filhos, Eduardo e Tiago, que dedicaram parte de sua adolescência para me ajudar. Foram digitadores, cuidadores, officeboys e, no finalizar deste trabalho, estão praticamente adultos. Que o tempo vão tenha sido compensado com as boas conversas que tivemos, com as discussões filosóficas ou sem propriedade que marcaram o vínculo de afeto firmado. Tenho orgulho e amo vocês.

Ao querido e amado Henrique, que com o seu sorriso e alegria nos torna a cada dia mais sensíveis e humanos. Obrigada por você existir e mostrar que a felicidade está ao nosso redor, basta usar os óculos adequados para percebê-la.

Aos meus pais, pelo amor que recebi e pelo incentivo aos estudos.

ÀMárcia, à Maria e à Amanda, pelo afeto, apoio e encorajamento recebido.

Às(os) amigas(os) do CEMJ, com as quais compartilho minhas alegrias e tristezas, obrigada pela torcida e paciência comigo. E, aqueles que também me ajudaram a melhorar a tese, Claudete, Diego e Maria Cristina, os meus sinceros agradecimentos. À Giane e à Raquel, por me ensinarem tanto, por juntas aprendermos a rir dos desafios da vida e pelo companheirismo de sempre.

À Ir. Marli e à Ir. Sandra, pelo carinho, pelas entusiasmadas discussões sobre o Método Montessori e pelas contribuições para que este estudo se efetivasse.

Aos meus amigos da Universidade de São José, pelo carinho, e ao Dr. Alaim pelas dicas preciosas para aprimorar a escrita do texto.

À Lapa, por sua amizade e paciência.

À Ângela, pela parceria na formatação do trabalho.

Ao Dr. João, que me atendeu quando eu soube que estava grávida, assim que passei no concurso de doutoramento, pelas luzes colocadas em meu caminho.

À Sônia, secretária do PPGGE, por sua prestimosa ajuda, e aos colegas e professores da UFSC, que entre estudos, choros e risadas me fortaleceram e ensinaram. Sobretudo, à Professora Ione Ribeiro, por sua nobreza, por me levar a acreditar em meu potencial e por mostrar que a maternidade e a pesquisa são passíveis de convivência. Às Professoras Isabel Serrão, Maria das Dores Darós e Marlene Dozol, pelo carinho e pela maestria.

À Cláudia, por não me deixar desistir, num momento difícil do percurso. À Alcione e ao Tiago Ribeiro que me apresentaram Paris de uma maneira inesquecível. Também às Professoras da *Casa dei Bambini* em Roma, por possibilitarem uma experiência extremamente significativa para a pesquisa.

Ao meu orientador, Professor Ademir Valdir dos Santos, pelas conversas instigantes, por suas indicações e intervenções pontuais e por tornar-se um companheiro no caminho tortuoso de construção da pesquisa.

Aos professores da banca, por aceitarem o desafio de ler o meu trabalho e pelas prestimosas contribuições para que se construa o conhecimento científico. Aos que participaram também da banca de qualificação, agradeço sobremaneira pelas cuidadosas observações e reflexões propostas para que a tese adquirisse qualidade.

Enfim, a todos que de uma forma ou de outra, interferiram para que eu levasse em frente a concretização de um sonho, que ora se materializa.

A escola de Maria

A vida na escola,
a escola para a vida.
Na escola de Maria,
espaço de liberdade,
experiências singulares,
livre escolha,
aprendizagem ativa,
protagonismo da criança.
Na escola de Maria,
respeito à individualidade,
participação, questionamento, compreensão,
autoeducação,
trabalho, independência, autonomia,
professor transformador,
ambiente preparado.
Na escola de Maria, cultiva-se
educação para a paz,
espírito cooperativo,
arte de viver em comunidade,
propósito de melhorar o mundo.
Na escola de Maria, floresce
homem novo,
mundo novo,
reverência à vida.

Lucimar Maria Rosa

RESUMO

Montessori constituiu, em 1907, em Roma, uma escola pública para crianças em situação de risco, *a Casa dei Bambini*, embasada numa educação integral alicerçada na liberdade, na atividade e na individualidade. Durante aproximadamente quatro décadas, Montessori realizou pesquisas sobre o desenvolvimento infantil, cujos resultados foram difundidos transnacionalmente, configurando práticas e pensamento educacional inovadores fundamentados na relação entre o professor, o aluno e um ambiente de aprendizagem promotor da paz, da autoeducação, da autonomia, do respeito ao outro e do espírito científico e crítico. Com isso, também empreendeu uma didática para professores e a venda em série dos materiais que idealizou. O objeto desta narrativa historiográfica respaldada em Certeau (2014), Chartier (2010) e Magalhães (2004) foi a institucionalização do Método Montessori no Brasil, no âmbito cronológico das cinco primeiras décadas do século passado. Objetivou: reconhecer as formulações teóricas que permitiram identificar a origem do Método Montessori e cotejá-las com os projetos brasileiros desenvolvidos entre 1914-1952 apontando permanências e contribuições à educação brasileira; historicizar o processo de institucionalização da Pedagogia montessoriana no Brasil; problematizar a sua forma de apropriação na Educação Infantil e Ensino Primário, identificando por que o método é relacionado principalmente ao uso de materiais didáticos específicos e de mobiliário adequado ao tamanho das crianças. Foi constatado que a primeira escola montessoriana no Brasil, proveniente da vertente educacional estadunidense, atendeu ao público infantil, em São Paulo, no ano de 1915, num investimento particular de Ciridião Buarque e Mary Buarque. Esta pedagogia se irradiou por intermédio das apropriações realizadas pelos docentes da Escola Normal da Praça, em São Paulo, estado que possuía, desde 1924, legislação que indicava o uso de materiais didáticos de Montessori e de Froebel, mas de forma desarticulada dos princípios pedagógicos. No Paraná, a educação montessoriana foi institucionalizada na legislação educacional da Pré-escola em 1915 e investimentos foram realizados em 1924, quando Lysímaco Costa adquiriu os “enxovais montessorianos” para quatro Jardins de Infância. Em Curitiba, em 1927, durante a Primeira Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE) foram apresentadas teses com base montessoriana. Ainda no Paraná, no final da década de 1940, a utilização do método ocorreu no ensino público no Programa da Pré-escola e do Ensino Primário e em 1952 foi inaugurada a Escola Experimental Montessoriana Rural para crianças do

Ensino Primário, por iniciativa de Eny Caldeira. Ela e Piper de Lacerda Borges, presidente da Associação Montessori do Brasil, fizeram curso com Montessori, na Itália, em 1951. Já na Bahia, em 1927, efetivaram-se cursos de férias para formação de professores durante os quais foram disseminadas pelos docentes da Escola Normal de Salvador concepções montessorianas e a ressignificação dos materiais, tanto para a Pré-escola como para o Ensino Primário. O teor destes cursos foi divulgado por revistas pedagógicas. No mesmo local, em 1924, Alípio Franca traduziu o Livro Pedagogia Científica. No Rio de Janeiro, materiais e frações do método montessoriano se disseminaram para a Educação Infantil por meio da legislação educacional, em 1921 e em 1929. Evidências da utilização do Método Montessori em perspectiva não restrita ao uso de materiais didáticos foram encontradas nos programas infantis radiofônicos realizados por Mary Buarque, em São Paulo, a partir de 1936; no vínculo do método com a assistência social e teosófica, na década de 1950, disseminado por Piper de Lacerda Borges; no reuso dado ao método pelo lusitano Agostinho da Silva, também nos anos 1950, na criação de algumas universidades. Conclui-se que, entre 1914 e 1952, o processo de institucionalização do método Montessori no Brasil foi capitaneado por diversos sujeitos, em diferentes lugares do país, com apropriações e representações.

Palavras-chave: História da Educação. Educação da Criança. Método Montessori. Institucionalização. Apropriação. Processo de Ensino-aprendizagem. Instituições Educativas Brasileiras.

ABSTRACT

Montessori established, in 1907, in Rome, a public school to children at risk, *The Casa dei Bambini*, which since then preserve the Montessori method characteristics, advocating the integral education based on freedom, action and on the individuality. For approximately four decades, Montessori researched about Children development, whose results were spread abroad, defining practices and innovative educational thoughts grounded on the relationship between teacher, the student and the learning environment advancing peace, self-education, self-correction with autonomy in sight, mutual respect, critic and the scientific spirit. The Objective of this study is the Montessori method establishment in Brazil, on the chronologic aspect along the first five decades from the last century. It's a biographical research and documentary with a historical focus. The analysis is grounded in Certeau (2014), Chartier(2010) e Magalhães(2004). Objective: Recognize the formulation of the Montessori method in projects of its establishment in Brazil between 1914-1952; To Problematize political conditions, social, economical and cultural to set up the Montessori method in Brazil and its Educational applicability, questioning the reductionist mode relating to its use as specific materials and its adequate child-sized furniture. It has been verified that The First Montessori-based in Brazil served the children's audience, in São Paulo, in the year of 1915, coming from the American strand, in a private enterprise of Ciridião Buarque e Mary Buarque. Such pedagogy irradiated by the mediation of these appropriation and representations made by teachers of the Escola Normal da Praça. São Paulo possessed, since 1924, laws that indicated the use of Montessori and Froebel's course-ware, mas in a inarticulate way to the pedagogical principles. In Paraná, the Montessori-based education was established in the child education legislation in 1915 and investments were performed in 1924, when Lysímaco Costa acquired the "montesorri layettes" to 4 Kindergarden. In Curitiba, in 1927, at the First National Conference of The Brazilian Association of Education (ABE), were presented thesis with Montessori bases. Still in Paraná, at the end of 40s, the method utilization occurred in the public education in the Preschool Program and Primary School and in 1952 was opened in Curitiba The Rural Montessori Experimental School to primary school, by the enterprise of Eny Caldeira.Piper Borges de Lacerda and Eny Caldeira speeches, whom realized in 1950 a course with Montessori in Perugia.In 1927, in Bahia, were realized vacation courses to teachers complementary

training which were disseminated by the teacher of the Normal School of Salvador the Montessori concepts and the course-ware new meanings to the child education such as primary education. The matters discussed in these courses were spread by pedagogical magazines. In 1924, Alípio Franca translated *The Method of Scientific Pedagogy applied to the Child Education at the Boys' House*. In Rio de Janeiro, course-wares and parts of Montessori method were spread to Children education by education law, in 1921 and in 1929. Evidences of the Montessori use in perspective non-restricted to materials were found in children radio shows performed by Mary Buarque, in São Paulo, from 1936, whereupon self-education, the independence, the knowledge of child development phases, the singers freedom movement and the minimal intervention of the adult tutor made part of the proposal. In a mystic perspective, there was a link with the method and the social and theosophic assistance, in the 50 decade, disseminating in Rio de Janeiro and Paraná, by Piper Lacerda Borges and his husband. In the reuse given to the Agostinho da Silva method, also in the 1950, were present in the some universities creations, such as the Federal University of Santa Catarina as well from Paraíba and The University of Brasilia. Concluded that between 1914 and 1952, the establishment process of the Montessori method in Brazil was lead by several different individuals, from different parts of the country, with appropriations and personal representations.

Key-words:History Educacion. Child Education. Montessori Method. Establishment. Appropriation. Learning-Teaching Process. Brazilian Educational Institutions.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Gráfico 1 - Total de publicações para o termo Montessori no período 1911-2015	33
Gráfico 2 - Número de publicações por área Educacional e Saúde	33
Tabela 1 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro	377

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Visita de Montessori à Argentina	93
Figura 2 – História do Universo	100
Figura 3 – Os quatro planos do desenvolvimento	107
Figura 4 - A matemática de Escobar	139
Figura 5 - Escola Montessori	146
Figura 6 - Terceiro Congresso Panamericano da Criança	148
Figura 7 - Barco a vela	162
Figura 8 - Escola montessoriana em Berlim, 1920	163
Figura 9 - Encaixes geométricos de metal como preparação muscular	224
Figura 10 - Desenhos com os encaixes de metal	225
Figura 11 - Alfabeto de lixa e de papel encerado	226
Figura 12 - Atividades multissensoriais	228
Figura 13– Teosofismo	234
Figura 14 - Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro	243
Figura 15 - Jardim de Infância Método Montessori	256
Figura 16 - Viajam para a Europa diretoras da Associação Montessori	262
Figura 17- Fachada da Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma	353
Figura 18 - Sala de aula na Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma	354
Figura 19 - Sala de entrada da escola	355
Figura 20– Lavabo	356
Figura 21 - Lar das crianças	357
Figura 22 - Liberdade de movimentação nos espaços da Casa dei Bambini	358
Figura 23 - Roupas de fantasias para uso comum	359
Figura 24 - Brincando de casinha	360
Figura 25 - Atividade de Matemática e Psicomotricidade	361
Figura 26 - Professoras em planejamento durante a atividade pedagógica dos alunos.....	362
Figura 27 – Desenho livre	363
Figura 28 - Bilhete para a professora	364
Figura 29 -Materiais de uso comum	364
Figura 30 - Habilidade nas mãos	365
Figura 31 – Atividade com mapas	366
Figura 32 –Jardinagem	367

Figura 33 - Parque da escola	368
Figura 34 – Atividade de vida prática: dobrar o guardanapo	369
Figura 35 – Pesquisa geográfica	370
Figura 36 - Atividade de vida prática: preparar a mesa	371
Figura 37 – Atividade coletiva de vida prática: cozinhar e servir aos colegas	372
Figura 38 - Dormir sem ser incomodado	373
Figura 39 - Peneirar farinha	374
Figura 40– Dobraduras	375
Figura 41 - da perspectiva montessoriana na constituição do campoeducacional brasileiro no período 1910-1920	389
Figura 42 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período1921-1930	390
Figura 43 – Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período1931-1940	391
Figura 44 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período1941-1950	392
Figura 45 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período1951-1960	393

LISTA DE SIGLAS

ABE - Associação Brasileira de Educação
AMI - Associação Internacional Montessoriana
BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior
CCED - Confederação Católica Brasileira de Educação
CEMJ - Centro Educacional Menino Jesus
CEPE - Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do INEP
CeSMon - *Centro di Studi Montessoriani*
EEGO - Eletroencefalografia
IECC - Instituto Estadual Caetano de Campos
IEP - Instituto de Educação do Paraná
IRM - Neuroimagem funcional
MEG - Magnetoencefalografia
MES - Ministério de Educação e Saúde
NAMTA - *North American Montessori Teachers Association*
OMG - Organização Montessori do Brasil
SEED PR - Secretaria de Educação do Estado do Paraná
SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UDESC - Universidade do Estado de Santa Catarina
Universidade de São Paulo USP
USJ - Centro Universitário Municipal de São José

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	21
1.1 TECENDO A MINHA IDENTIDADE.....	21
1.2 ENTRELACANDO PISTAS TEÓRICAS SOBRE O MÉTODO MONTESSORI NO BRASIL	30
1.3 DEMARCANDO OS NEXOS CAUSAIS E CONCEITUAIS	37
2 A GÊNESE DO MÉTODO MONTESSORI: DA CASA DEI BAMBINI AO MUNDO.....	53
2.1 POR UMA NOVA ESCOLA.....	53
2.1 PRIMEIRO PERCURSO (1870-1896): UMA MULHER INCOMUM.....	66
2.2 SEGUNDO PERCURSO (1897-1906): A EMANCIPAÇÃO E A FORÇA DE UMA IDENTIDADE FEMININA IRREVERENTE.....	67
2.3 TERCEIRO PERCURSO (1907-1915): A CASA DEI BAMBINI E A EXPANSÃO DAS IDEIAS PELO MUNDO.....	78
2.4 QUARTO PERCURSO (1915-1939): NOVOS HORIZONTES NA EXPANSÃO DO MÉTODO.....	88
2.5 QUINTO PERCURSO (1939-1946): ÍNDIA: DO MACRO AO MICROCOSMO, O MISTICISMO DA NATUREZA	99
2.6 SEXTO PERCURSO (1947-1952): POR UMA EDUCAÇÃO NA TOLERÂNCIA E PARA A PAZ.....	103
3 DESATANDO OS NÓS: AS PRIMEIRAS NOTÍCIAS SOBRE O MÉTODO MONTESSORI ENTRE BRASILEIROS.....	111
3.1 O MÉTODO MONTESSORI DIVULGADO NO ESTRANGEIRO POR UM BRASILEIRO: BASÍLIO DE MAGALHÃES	115
3.2 A OBRA DE MONTESSORI EDITADA NO BRASIL: QUAL HISTÓRIA OS LIVROS CONTAM?.....	121
3.3 UM LABORATÓRIO EXPERIMENTAL ÍTALO-TUPINIQUIM NA ESCOLA NORMAL DA PRAÇA: CLEMENTE QUAGLIO E UGO PIZZOLI E AS NOVAS RELAÇÕES COM O MÉTODO MONTESSORI EM SÃO PAULO	133
3.4 DA PROPOSTA DE USO DO MÉTODO MONTESSORI NO INQUÉRITO DE 1914 À MATEMÁTICA ESCOLAR: JOSÉ ESCOBAR RIBEIRO	136
4 A PRIMEIRA ESCOLA MONTESSORIANA DO PAÍS E UM EMARANHADO DE RELAÇÕES EDUCACIONAIS	142
4.1 O VIÉS AMERICANO DO MÉTODO MONTESSORI EM SÃO PAULO: CIRIDIÃO BUARQUE E MARY BUARQUE.....	142

4.2 UM “MODELO PÚBLICO ELITISTA” DE JARDIM DE INFÂNCIA: O ECLETISMO DOCENTE DE ALICE MEIRELLES DOS REIS	157
4.3 INTELIGÊNCIAS RECONHECIDAS INTERNACIONALMENTE: DEODATO DE MORAES E FERNANDO DE AZEVEDO	169
4.4 DA INSTITUIÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI NO PARANÁ ÀS RELAÇÕES COM A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: JOANNA FALCE SCALCO E LYSÍMACO FERREIRA DA COSTA	179
5 DESENHOS DIFERENTES NA EXPANSÃO DO MÉTODO MONTESSORI.....	209
5.1 PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS PARA SITUAÇÕES DESIGUAIS: ERASMO PILOTTO.....	209
5.2 UMA ASSOCIAÇÃO MONTESSORIANA NO BRASIL: PIPER DE LACERDA BORGES	231
5.3 UMA VISITA À MESTRA ITALIANA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EXPERIMENTAL EM CURITIBA: ENY CALDEIRA	258
5.4 UM ILUSTRE MONTESSORIANO LUSITANO EXILADO:AGOSTINHO DA SILVA	276
6 A TESSITURA DA RENDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	287
REFERENCIAS	304
APÊNDICE A – UMA ESCOLA NO MOVIMENTO DA VIDA .	352
APÊNDICE B -ABRANGÊNCIA DA PERSPECTIVA MONTESSORIANA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	375
APÊNDICE C– ABRANGÊNCIA DA PERSPECTIVA MONTESSORIANA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO 1910_1960.....	386
APÊNDICE D – ORIGINALIDADE DE MARIA MONTESSORI E DO MÉTODO QUE DESENVOLVEU	391

1.INTRODUÇÃO

1.1TECENDO A MINHA IDENTIDADE

Maria Montessori, nascida na Itália em 1870, questionou o que a sociedade de sua época considerava adequado para educar as crianças e investiu em outro viés que resultou em uma proposta de trabalho educacional que viria a ser reconhecida internacionalmente. A repercussão de seu pensamento sobre a infância e os impactos que geraram nas propostas de formação escolar, assim como por vinculações com a defesa de uma educação para a paz, fizeram com que fosse indicada três vezes para o prêmio Nobel. O escritor Hermann Rohrs destaca que Montessori “[...] é o movimento de proa da nova educação. Existem poucos exemplos de tal empreitada visando instaurar um conjunto de preceitos educativos de alcance universal.” (1994, p.173). Afirma também que na Alemanha, a reedição das obras completas de Montessori possibilitou uma apreciação coerente sobre o conjunto dos escritos. Em contrapartida, no Brasil prevalecem as referências acadêmicas que se referem à educação infantil (NUNES, 2011; LOPES, 2013).

A investigação em tela prevê a expansão da discussão das propostas teóricas e metodológicas de Maria Montessori. Mulher de destaque, foi matemática, psiquiatra, professora de Antropologia, participante de movimentos feministas e uma das primeiras a se formar em Medicina na Itália. Constituiu, em 1907, uma escola para crianças que viviam em situação de risco na periferia de Roma. Tal instituição, *a Casa dei Bambini*, desde a sua inauguração atende ao ensino público, preserva as características físicas do ambiente idealizado pela doutora que preconizava a educação integral do aluno.

Entre outros postulados elaborados, Montessori percebeu que as bases constituídas na primeira infância interferiam nas fases subsequentes do desenvolvimento. Ao buscar compreender a natureza humana, pretendia expandir o potencial inerente ao homem, pois entendia a educação como ajuda à vida e ensejo para que os seres humanos se tornassem mais cultos, independentes e responsáveis por suas ações. Assim, com o intuito de desvelar e propiciar a expansão do potencial humano, tais estudos do desenvolvimento ulterior do indivíduo possibilitaram que constituísse um plano de educação integral, a instauração de escola para os jovens, bem como a elaboração de um esquema das fases do processo de maturação do ser humano.

O meu interesse pelo chamado Método Montessori se desenvolveu ao trabalhar na função de professora e posteriormente coordenadora pedagógica em uma renomada escola montessoriana particular em Florianópolis, Santa Catarina, o Centro Educacional Menino Jesus (CEMJ), que em 2014 possuía em torno de 2000 alunos matriculados da Educação Infantil ao Ensino Fundamental em suas duas sedes, uma situada no Centro e outra no bairro Santa Mônica.

O Centro Educacional Menino Jesus é uma escola católica particular, de Educação Infantil e de Ensino Fundamental, que pertence à Associação das Irmãs Franciscanas de São José. A Congregação nasceu na Alemanha, em 1867. Emigrou para a Holanda, em 1875, de onde veio para o Brasil em 1926, estabelecendo-se em Angelina/SC. Em 1955, as Irmãs abriram uma casa no centro de Florianópolis e, para se manterem, começaram a dar aulas particulares. Inicialmente com 11 alunos, no ano seguinte com 88 e, desta forma, nasceu o Curso Elementar Menino Jesus em 15 de outubro de 1955. [...] O Sistema Montessori de Educação foi adotado oficialmente no Menino Jesus em 1973. (CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS, 2013,p.4).

De acordo com a dissertação de mestrado de Holfstatter (2012), os jornais catarinenses de 1973 noticiaram que um novo método seria utilizado pelo referido estabelecimento de ensino, fato que atraiu para a escola mais alunos do que o esperado e gerou a necessidade de sua expansão física. Ao analisar a utilização do método no CEMJ durante o período 1973-2006, a autora identificou elementos significativos na apropriação do mesmo: primeiramente em 1973, quando foi adotado oficialmente o método Lubienska-Montessori, após uma das irmãs da congregação franciscana, responsável pela escola, realizar um curso em São Paulo; posteriormente em 2006, quando alguns professores realizaram um curso nos Estados Unidos e lá apreenderam a perspectiva montessoriana sob outro prisma, coerente com a cultura estadunidense, e que não fazia alusão à influência de Lubienska de Lernal¹.

¹ Discípula de Montessori que desenvolveu seu método enfatizando a dimensão espiritual.

Entretanto, na história do CEMJ outras abordagens teóricas influenciaram no direcionamento pedagógico da Instituição. Uma delas proveniente dos estudos que enfatizaram a cultura organizacional da escola, durante a década de 1990, sob o prisma da diretora Irmã Walburga Back e da, então, coordenadora Edite Barbosa Guilhon, as quais colaboraram para que houvesse a implantação dos Anos Finais do Ensino Fundamental na mesma Instituição Escolar (GUILHON, 2002). A outra abordagem foi acrescentada com a realização do curso de especialização Montessori e Perspectivas Educacionais Contemporâneas, que ocorreu em parceria com uma universidade catarinense, de 2007 a 2010, sob minha coordenação. Por meio deste curso se pretendia, entre outras questões, que as diretrizes montessorianas fossem atualizadas na comparação com outras teorias educacionais. Os ensejos iniciados por tal especialização direcionaram-se à fundação, em 2012, do Centro de Estudos Montessorianos do CEMJ.

Tais considerações possibilitam perceber que a cultura escolar dessa Instituição de ensino infantil e fundamental é entremeada por concepções montessorianas, ao mesmo tempo convergentes e divergentes que se entrelaçam, como foi anunciado por uma das entrevistadas por Holfstatter (2012) ao afirmar que “a influência de Lubienska nunca foi suprimida do sistema educacional adotado pelo Menino Jesus. Talvez a sua influência esteja tão impressa em todo o sistema que o mérito de Lubienska tenha sido esquecido”. O exposto propicia evidências de que a cultura escolar que se constitui em cada instituição escolar interfere na apropriação da metodologia montessoriana por ele adotada. Essa cultura, que se erige no seio das instituições de ensino, “ultrapassa os documentos escritos e vai além dos conteúdos e do currículo real, englobando o jogo de intercâmbios e interações presentes na dinâmica escolar.” (CAMPOS, 2006, p.54). Julia (2001, p. 11), por sua vez, descreve a cultura escolar como

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Nesse afã, as discussões sobre o método se ampliaram no CEMJ nos últimos anos e foram cotejadas com aquelas de outros pensadores. Mas, auferir sobre as matrizes epistemológicas e as conexões estabelecidas por Montessori, identificar se as críticas à proposta montessoriana possuíam consistência – tudo isto ainda me aguçava, diante dos estudos presentes na área.

Outrossim, considerando aspectos de subjetividade imbricados na minha vivência, erigi questionamentos diversos. Primeiramente, o meu interesse pelo método se justifica por constatar que a educação de meus filhos que frequentaram o CEMJ lhes proporcionou desenvolver o potencial cognitivo de forma simultânea à sociabilidade, à criticidade, à autonomia em suas ações; elementos que considero essenciais na educação atual e que poderiam ser expandidos a outros contextos educativos por se fundamentarem no respeito ao outro, em suas singularidades. Mas, quais apropriações do método o fazer revela? De onde vem as suas críticas? Qual foi o diferencial da teoria proposta por Maria Montessori?

Em continuidade, durante o Mestrado em Educação, ao abordar a função da escola na sociedade atual, acredito que estava inconscientemente me preparando para enfrentar também estas e outras questões que me inquietaram desde a graduação: por que em nosso país eu não conhecia escolas públicas montessorianas? Qual o motivo de eu não ter estudado no curso de Pedagogia a proposta montessoriana mesmo que na prática eu a considerasse consoante com os anseios atuais de educação? Por que no Brasil as referências teóricas ao método faziam alusão sobretudo ao uso de materiais didáticos e à mobília adequada ao tamanho das crianças, numa espécie de redução aos propósitos da pedagogia montessoriana?

Historicamente, foram inquietações pessoais que canalizaram as energias das pesquisas em torno de novos conhecimentos. A inscrição no Oráculo de Delfos, na Grécia, atribuída aos Sete Sábios (c. 650a.C.-550a.C.), “Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”, afirma que os gregos identificavam a relação entre o ser individual e o ser social, discussão sociológica que se perpetua e cuja dialética estabelecida entre o Eu-Nós permite perceber o quanto ambos os polos interferem na constituição do indivíduo e que a identidade provém de um conceito aberto de negociação com o outro. Assim como afirmou Goffman (1985), nessa negociação há possibilidade para que outros grupos se constituam.

No que tange à identidade como conceito, foi a lógica da mesmidade que ao alicerçar-se como instrumento intelectual levou

Freud a interessar-se pelo mecanismo psíquico da identificação. Mas coube a Erik Erikson introduzir o conceito de identidade nas ciências humanas em 1950, fundamentado “numa real estima de si mesmo não narcísica, no seio duma realidade social” (KAUFMANN, 2005, p.25) em que o indivíduo mantém uma continuidade da experiência de si. Mead, em contrapartida, historicizou a identidade ao conceber que “o indivíduo é um vasto sistema de interações internas em ação sobre um ambiente social, ele próprio profundamente marcado por um contexto histórico preciso. Nenhum dos três elementos (indivíduo, sociedade, história) deve ser separado na análise” (KAUFMANN, 2005, p.30) da relação social. Assim, a identidade é definida pelo empenho do indivíduo em dar sentido à sua vida, num envolvimento que confere a visibilidade de si. Nesta acepção, enaltecendo que o indivíduo constitui-se sobre o paradoxo de sua singularidade cruzada com o coletivo (KAUFMANN, 2005), em breves linhas tentarei expressar meu percurso educacional e social de forma a contribuir para a compreensão de como este estudo adquiriu congraçamento.

Minha mãe era professora e meu pai mestre de obras. Recebi de ambos uma educação de qualidade, dentro de suas possibilidades, e o incentivo para estudar, mas ser ótima aluna era indispensável na visão deles e eu cumpria tal expectativa. Ingressei no curso de Pedagogia aos 17 anos, entretanto já integrava o mercado de trabalho desde os 14, como telefonista, e concomitantemente realizava o curso de magistério. Porém, se tivesse realizado vestibular para arquitetura, como era meu desejo, também teria adentrado ao mundo acadêmico em meu primeiro vestibular. Tenho fascínio pela área lógico-espacial, mas trancar um curso superior para realizar um novo exame, na época em que o realizei e num meio cultural de ascendência alemã, não era algo que eu pudesse cogitar em função da formação que tive e que, à época, eu também considerava incontestável. Essas características de naturalidade na relação com a cultura atestam os sinais de pertencimento à mesma. Assim, o acesso ao ensino superior pode ser percebido como resultado de uma seleção que se efetua ao longo do percurso escolar que, por sua vez, interfere nas escolhas profissionais.

Identifiquei-me com o curso de Pedagogia e assim que completei 18 anos assumi a docência de uma turma de alfabetização. A possibilidade de aumentar meu rendimento me direcionou a realizar um curso no Centro Educacional Menino Jesus, onde comecei a lecionar e a estudar a obra de Maria Montessori. Logo, minha relação com o Método Montessori se estabeleceu, intensificou-se crioulaços apertados com o tempo.

Ainda durante a faculdade optei por realizar o estágio obrigatório no Morro do Horácio, comunidade que aloja a Penitenciária de Florianópolis, a fim de constituir vínculos com oportunidades educacionais diferentes. Desde então, o contato permanente estabelecido com a educação pública, atrelado ao meu trabalho numa escola montessoriana privada, colocou-me diante de uma miríade de possibilidades e interrogações sobre como concretizar uma educação que desafiasse constantemente o aluno a ampliar o seu conhecimento e a poder ser feliz no espaço acadêmico. Assim, meu foco de estudo ao final da Graduação, no TCC, foi o fracasso escolar; e na Especialização em Psicopedagogia foi a relação entre a aprendizagem e o lúdico, por crianças de 9-10 anos, em uma escola montessoriana.

Já possuía um bebê quando realizei a especialização e as relações com a maternidade ampliaram as minhas indagações e referências sobre a infância para atuar como professora. Como mulher, mãe e estudante constatei a complexidade de uma jornada intensa, mas que não me assustava. No Mestrado, todavia, já com dois filhos (um de 5 e outro de 2 anos), meus esforços foram sobre-humanos para conseguir realizar os estudos sem ter a opção de parar de trabalhar. Meu projeto adquiriu qualidade e fui convidada pelo Professor José Pacheco a realizar parte de minha pesquisa de campo na Escola da Ponte, em Portugal. Infelizmente a indisponibilidade de bolsa e de condições financeiras favoráveis me impediu de realizar minha investigação naquele campo. A dissertação intitulada “A escola como tecnologia social” teve como objetivo estudar a função da escola, observando como o processo escolar interfere na gestão dos indivíduos.

Ao finalizar a dissertação, os professores enfatizaram que meu estudo tinha qualidade superior ao de pesquisadores que não trabalhavam ou tampouco possuíam filhos pequenos. Foi isso que me incentivou a pleitear o Doutorado e a iniciar minha carreira como docente do ensino superior, após realizar concurso para me efetivar no Centro Universitário Municipal de São José (USJ), onde as relações com o ensino público de qualidade se intensificaram.

Outrossim, enquanto meus meninos afloravam para a adolescência e meu marido me instigava a dar continuidade aos estudos, ao mesmo tempo em que eu estava me liberando para alçar voos mais ousados no campo da formação acadêmica, nos deparamos com uma situação no mínimo inusitada: recebi praticamente ao mesmo tempo a notícia de que estava grávida, mesmo com método contraceptivo cirúrgico realizado, e que havia sido selecionada para o Curso de Doutorado em Educação na Linha História e Sociologia. E mudanças

nos meus planos se tornaram necessárias, mas não quis desistir do doutoramento, ciente do certame *a posteriori* e de que não poderia optar pela bolsa de estudos para elaborar a tese.

Maria Ester de Freitas (2012) define a tese como um projeto,

[...] que mobiliza todas as forças do sujeito, pois trata-se de uma tarefa antissocial e excludente, desestabilizadora de incertezas intelectuais, comportamentais, emocionais, desenvolvidas a longo prazo. [...] consome e produz uma grande dose de energia psíquica e exige enorme tolerância à ausência de *feedbacks* imediatos, além de impor uma severa cobrança de exclusividade, difíceis de suportar por tempo tão longo (FREITAS, 2012, p. 224).

Mesmo assim, empolgada com o início do Doutorado e acreditando em meu potencial físico e psíquico, iniciei meus estudos quando o bebê possuía 25 dias, para poder aproveitar a licença gestação. Mas foi um esforço homérico realizar três disciplinas de doutoramento concomitantes, principalmente em função do raciocínio lento e debilitado que me impedia de produzir e de participar das discussões como outrora. Patine e Furlan (2006, p.204), ao analisarem o período pós-parto, constataram que as parturientes comumente apresentavam “[...] medo; privação de sono; volume de líquido excessivo; desempenho de papel ineficaz; denteição, mobilidade física e memória prejudicados”.

Nesse íterim, quando uma professora afirmou que na academia não deveria haver incompatibilidade entre ser mãe e pesquisadora, percebi que tanto a universidade como o mercado de trabalho estavam se adaptando a uma configuração social feminina com múltiplas funções nem sempre sensíveis à condição materna. De modo semelhante ao estrangeirismo apresentado por Bourdieu (2014), que lhe permitiu ver e sentir aquilo que outros ainda não haviam visto ou percebido nas relações sociológicas, a apreciação às práticas dos alunos permite observá-los em sua singularidade, num aceno para a dinâmica social e estudantil, visto que a maternidade, assim como os alunos deficientes, de nacionalidades diversas, entre outras especificidades, podem propiciar que os obstáculos encontrados no cotidiano possibilitem que uma ótica distinta, inclusiva e humana se incorpore ao mesmo.

As identidades profissionais, também fundamentadas na relação Eu-Nós, são resultado da socialização do sujeito em diferentes espaços e tempos e o avanço das mesmas, por ocorrer na interação com grupos

diversos, alcança configurações nem sempre previstas (DUBAR, 2008). Dessa forma, o eu constituído na confluência da interação estudante/mãe/esposa/profissional da educação exigiu uma re-elaboração permanente dessa relação identitária e que, conforme as necessidades, um ou outro papel se enaltecesse. Nessa circunstância, diante do rigor, da disciplina e do afincamento indispensáveis à formulação da tese, os caminhos foram redirecionados constantemente para que o meu desafio fosse erigido com prazer. Vibrei com as conquistas realizadas e otimizei cada minuto do dia.

Mas, por que após indagações pessoais e questões sobre o Método Montessori estudar a institucionalização do mesmo no Brasil? Reavendo a inscrição no Oráculo de Delfos “Ó homem, conhece-te a ti mesmo e conhecerás os deuses e o universo”, acredito que retomar os ensejos de Montessori no contexto europeu e a sua relação com a educação brasileira promoveria maior clareza sobre o que se pode afirmar atualmente ser decorrência das aspirações da médica ou apropriações que se revelaram durante a utilização de seu método, num processo de ressignificação.

Nesse sentido, Certeau (2011), identificou na historiografia a articulação entre um lugar, uma prática e uma escrita e Frago (2008), na mesma esteira, iniciou um de seus escritos alertando ao leitor e, sobretudo ao historiador, que perspectivas diferentes podem significar o mesmo objeto de maneiras diversas, ou seja, a ótica do sujeito interfere no ângulo do objeto que ganha visibilidade: “Tudo depende, pois, da posição que adota aquele que olha. O lugar de onde se olha condiciona não somente o que vê, mas também como se vê o que se vê.” (FRAGO, 2008, p. 15).

As contribuições de Certeau e de Frago possibilitaram questionamentos com base nas pistas encontradas e não evidenciadas anteriormente sobre as relações teóricas e sociais estabelecidas por Montessori, no contexto em que foi elaborado o seu método de educação e sobre a apropriação que dele foi feita no Brasil, principalmente na utilização dos materiais didáticos. Estes fatos estão vinculados à forma como o saber histórico se constituiu ao longo do tempo. Sobretudo a partir do final do século XX, os procedimentos de “fazer a história” foram interrogados pelos historiadores, que inquiriram sobre o seu lugar de produção, as práticas que o disciplinavam e o seu modo de registro. Redirecionaram, assim, a visão nostálgica, objetiva e imparcial em que alguns momentos eram especialmente glorificados em detrimento de outros temas considerados marginais, a exemplo da

feitiçaria, da loucura, da literatura popular, dos relegados ao silêncio, do não-dito.

E tudo isso se inicia com “[...] o gesto de separar, de reunir, de transformar em documentos certos objetos distribuídos de outra maneira” (CERTEAU, 2014, p. 81). Esse ato historiográfico de organizar o material segundo um critério estabelecido pelo pesquisador precede a problematização dessas fontes para que por meio delas se possa avançar na investigação daquilo que estava oculto sobre a estruturação do passado ou nos julgamentos do especialista. O mesmo autor afirma ainda que “[...] existe, oculto em tal passado, certa estruturação que nos oferece resistência; e, por outro lado, oculto em meus preconceitos ou nas nossas intenções presentes, um tipo de estruturação que determinava o primeiro olhar da curiosidade focalizada neles.” (CERTEAU, 2011, p.165). Alcançar distanciamento como pesquisadora, ao estar imersa em uma ótica montessoriana, é um exercício complexo e improvável. Porém, como cientista da educação, pretendo promover outras apreciações do mesmo objeto e sobre o que foi instituído.

Na história da educação o uso de um novo *corpus* documental proveniente de fontes diversas, como os cadernos, livros escolares ou mídia impressa, possibilitou um redimensionamento na pesquisa educacional.

A imprensa pedagógica – instrumento privilegiado para construção do conhecimento, constitui-se em um guia prático do cotidiano educacional e escolar, permitindo ao pesquisador estudar o pensamento pedagógico de um determinado setor ou grupo social, a partir da análise do discurso veiculado e a ressonância dos temas debatidos, dentro e fora do universo escolar. (CATANI; BASTOS, 1997, apud CARVALHO et al., 2002, p. 74-75).

O que as indagações realizadas sobre o passado ajudam na compreensão a respeito do método organizado pela médica italiana? Interrogar “[...] o já-dito no nível de sua existência, da função enunciativa que nele se exerce, da formação discursiva a que pertence, do sistema geral de arquivo de que faz parte” (FOUCAULT, 1995, p.151) é o que pode auxiliar nesta trama que se estabeleceu em uma época diferente cujos entrelaçamentos refletem nos paradigmas contemporâneos e que, por isso, exigem erudição e distância temporal.

Com isso, não se pretende considerar o pensamento de Montessori como um todo fechado, mas avaliar também os caminhos abandonados, as noções tornadas mais precisas, a emergência de novas temáticas.

A profundidade da interrogação diferencia passado e presente. O olhar que se estabelece sobre a educação e o seu objetivo diante da sociedade em que ela se constitui diferencia também os alunos, percebendo-os como sujeitos que antes viviam num tempo que passava devagar enquanto hoje se convive com a ultravelocidade.

1.2 ENTRELAÇANDO PISTAS TEÓRICAS SOBRE O MÉTODO MONTESSORI NO BRASIL

Apesar do correspondente ideário chegar ao nosso país durante a Primeira República (1889-1930), a Associação Montessori do Brasil (AMB) foi fundada no Rio de Janeiro apenas em 12 de junho de 1950, por Piper de Lacerda Borges. Em 1974, porém, a pedido da presidente vitalícia que assumiu tal entidade, Theresita M. P. Silveira, “[...] devido ao fato de ser maior o movimento montessoriano em São Paulo” (AVELAR, 1978, p.74), em assembleia se decidiu transferir a sede e fórum da associação para a capital paulista. Contudo, cabe dizer que, atualmente, as diretrizes montessorianas no país são externadas pela Organização Montessori do Brasil (OMB), instituída em 1990, a qual conta com 39 escolas particulares associadas. (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2013). Daí se deprende que sob a perspectiva histórica, desde que o método Montessori adentrou a educação brasileira teve-se conhecimento de poucas escolas públicas que o utilizaram.

Hodiernamente, a Associação Internacional Montessoriana (AMI), fundada por Montessori, em 1929, na Holanda, e que permanece ativa desde então, disseminando os pressupostos montessorianos por meio dos centros de formação localizados em várias nações, congrega escolas de 85 países. Nos Estados Unidos, nação com maior número de escolas montessorianas, na atualidade, encontram-se cursos de formação montessoriana e escolas associadas à AMI, como a NAMTA (*North American Montessori Teachers Association*), e outras sem tal vínculo, como a MECA (*Seton Montessori Institute*), entidades que foram criadas em 1970 e são referências na formação de professores. De acordo com a NAMTA (2013), existem cerca de 4000 escolas particulares e 200 públicas que adotam o programa Montessori naquele país.

Se do ponto de vista do associativismo o quadro é espelhado, em parte, pelo que anteriormente se expôs, um mapeamento do termo Montessori nos repositórios de produções científicas nacionais e internacionais realizado no período de 2013 a 2015 identificou o estado da arte das contribuições teóricas relativas à área montessoriana.

Assim, no recolhimento de dados da base BVS Internacional (LILACS, IBECs, MEDLINE, COCHRANE e SCIELO), encontrei 117 estudos para o termo Montessori, dos quais o tema mais recorrente foi a demência, com 16 artigos. Percebi que a partir dos anos 2000 intensificaram-se os estudos que envolvem o Método Montessori em experiências com a referida enfermidade, especificamente com o Alzheimer.

A mesma pesquisa foi realizada na base de dados BVS Brasil que comportava oito trabalhos em português, um relativo à área de saúde e sete referentes à educação, dos quais duas teses e uma dissertação faziam alusão às experiências escolares com o uso do Método Montessori, respectivamente os estudos de Lagoa (1972), Lamy (1991) e Júlio (1997), o que denota que nos estudos montessorianos brasileiros sobressai a perspectiva educacional. Destes, o trabalho apresentado pela professora Vera Lagoa em 1972, que culminou no livro *Estudo do Sistema Montessori*, fundamentado na análise experimental do comportamento (1981), teve como objetivo explicar os resultados obtidos pelo Sistema à luz dos princípios de aprendizagem. Para tanto, por meio de observações e intervenções em uma classe experimental montada e oferecida pelo Colégio Sion de São Paulo, prestando-se a laboratório para a disciplina de Didática Geral e Especial da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba, de 1961 a 1964, assim como a bolsa de estudos que lhe possibilitou estagiar em Perugia, Bérnago e Londres, permitiram-lhe descrever os elementos essenciais de tal metodologia de ensino e instrumentalizar a capacitação de professores na sua aplicação.

Já a professora Gersolina Avelar Lamy (1991), com a tese *A alfabetização montessoriana face à teoria construtivista-interacionista de alfabetização*, preconizou o intuito de refletir sobre os pressupostos montessorianos à luz do construtivismo-interacionismo, visando retomar a proposta montessoriana. Para tanto, realizou uma análise histórico-filosófica da Escola em si e das diversas tendências pedagógicas existentes (Tradicional/Liberal/Progressista); efetivou uma análise das fundamentações teóricas do construtivismo-interacionismo com base em Piaget, Vigotski, Ferreiro e Teberosky, focalizando o ensino da leitura-escrita no processo de alfabetização; realizou uma comparação entre a

proposta de alfabetização escolar construtivista-interacionista e a proposta montessoriana. Assim, confrontando características básicas tais quais ideário pedagógico, concepção de leitura-escrita e concepção de alfabetização, entre outras, e analisando as propostas didáticas de cada corrente teórica, a autora concluiu que, na área de alfabetização escolar, os fundamentos Associacionista-montessorianos se distanciam sobremaneira das posições construtivistas de Piaget, o que resulta em diferentes concepções de leitura e escrita nas duas abordagens. Por outro lado, identificou proximidade nas duas concepções teóricas no não uso de cartilha, intervenção centrada em atividades, avaliação formativa, entre outros. Anteriormente, essa mesma professora, de quem tive o privilégio de receber orientações durante o meu mestrado na Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), escreveu o livro *Renovação educacional católica: Lubienska e sua influência no Brasil*, uma das referências mais utilizadas no país em relação ao histórico da institucionalização do método montessoriano e às características do mesmo. (LAMY, 1991).

Na continuidade, em uma perspectiva diversa, a dissertação da professora Ana Angélica Julio (1997), cujo título “O Método Montessori: estudo de representações de professoras utilizadoras do método” abordou o mesmo como “objeto de oposto”, o que gerou adeptos incondicionais e críticos fervorosos, seja no meio acadêmico ou na sociedade. A fim de explorar o entendimento que os utilizadores do mesmo possuíam acerca desta metodologia, a autora realizou uma pesquisa com 34 professores de uma escola montessoriana de Ensino Fundamental. Os resultados mostraram que a maioria dos professores que atuavam com o método o faziam desde a sua formação inicial e também detectou a capacidade insuficiente dos mesmos em analisar ou classificar os fundamentos a partir dos quais exerciam a docência.

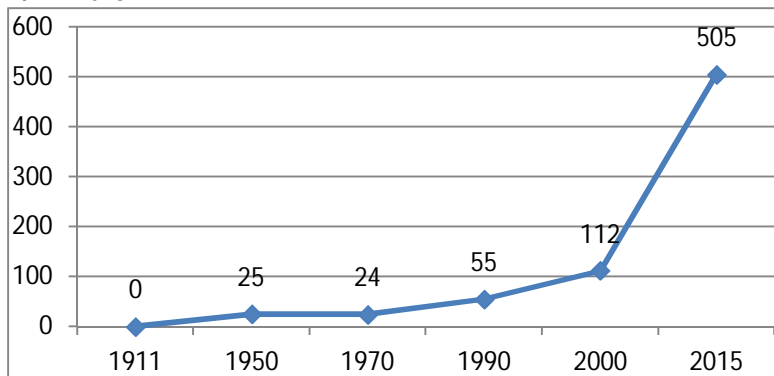
Além disso, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), até julho de 2015, foram encontrados 28 trabalhos a partir da palavra-chave Montessori. Destes, as dissertações de mestrado realizadas por Guilhon (2002), Nunes (2011) e Holfstater (2012) contribuíram na elaboração desta tese por aludirem a temáticas pertinentes ao estudo em pauta.

Entretanto, em pesquisa ao portal internacional de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (CAPES)² encontrei um total de 721 referências para o assunto

² O portal de periódico da Capes congrega e disponibiliza em sua biblioteca virtual financiada pelo Ministério da Educação a produção científica

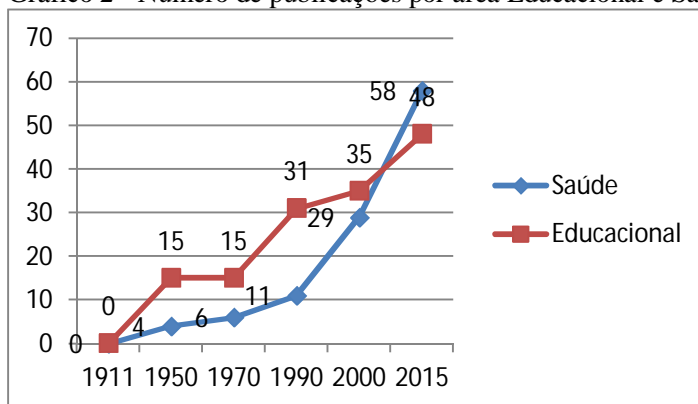
Montessori, de 1911 a 2015, que incluem assuntos diversos (Gráfico 1). Já na especificidade das áreas Educação e Saúde os números foram menores (Gráfico 2), conforme abaixo:

Gráfico 1 - Total de publicações para o termo Montessori no período 1911-2015



Fonte: Capes Internacional, 2015.

Gráfico 2 - Número de publicações por área Educacional e Saúde



Fonte: Capes Internacional, 2015.

internacional proeminente, baseado em critérios de excelência acadêmica. Por meio da Portaria n.13 da Capes, de 15/fev/2006, instituiu-se que os programas de pós-graduação reconhecidos teriam a obrigatoriedade de manter em tal repositório uma cópia online das teses e dissertações apresentadas. Além do portal Capes, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) mantida pelo IBICT (Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia) reúne em seu portal os textos completos das teses e dissertações defendidas no país.

Os gráficos evidenciam a ampliação do número de publicações a respeito do Método Montessori, sobretudo a partir do ano 2000, quando o interesse por tal assunto cresceu acentuadamente em todas as áreas averiguadas.

Nesta perspectiva, Montessori Jr. (1975), há décadas identificara um movimento cultural desenvolvido com base no legado de Montessori que se instituiu em três vertentes. A primeira, de cunho horizontal, denotava o crescimento do número de escolas e de centros de treinamento montessorianos por todo o mundo, como também a expansão da filosofia montessoriana em áreas além da educacional propriamente dita, até então não contempladas pelo método. Tal fato pode ser averiguado por meio do Gráfico 2, no que se refere à área da saúde. A segunda dimensão apresentada pelo autor identificava um crescimento vertical ao possibilitar a utilização do método da educação infantil à universitária, por todas as classes sociais e por instituições públicas e privadas. Contudo, os gráficos não abordam essa idiosincrasia. Já a terceira dimensão apresentada destacava que o Método Montessori permaneceu através do tempo. Nesse afã, Montessori Jr. (1975) identificou a espontaneidade, a atualidade e a força com que as características do mesmo se mantiveram desde a sua origem. Assim, fica indicado que em nível mundial o crescimento dos estudos educacionais na ótica montessoriana foi menor proporcionalmente que os da área da saúde, um campo cujas descobertas da medicina geriátrica influencia na apropriação, circulação e em novas representações dos princípios montessorianos.

Entretantes, não sendo possível nesta pesquisa contemplar todas as diretrizes e vertentes da Pedagogia Científica³ desenvolvida por Maria Montessori, delimitamos o recorte temporal ao aporte educacional produzido no período 1914 a 1952, especificamente ao que alude à institucionalização do seu método ou sistema de ensino no Brasil. Tal espaço de tempo tem como marco inicial o ano no qual as primeiras referências ao trabalho da médica italiana foram evidenciadas neste país e como corte final o falecimento de Maria Montessori, em 1952.

Nessa esteira, se epistemologicamente as palavras Método e Sistema não são análogas, coube buscar elucidar a origem deste amálgama que costuma evidenciá-las como sinônimas na pedagogia montessoriana. Maria Montessori era uma pesquisadora e cientista envolvida com o que estava no ápice do conhecimento científico na

³ Nome da primeira obra sobre educação publicada pela doutora italiana, na qual institui a sua pedagogia.

primeira década da centúria passada, mas costumava afirmar que não havia criado nenhum método, fato abordado por seu filho Mário Montessori Jr. (1975, p.23) ao destacar que se constatavam certas deturpações das ideias de sua progenitora em função de esta não haver construído uma estrutura teórica “[...] que pudesse servir de base a seu método. Ao contrário, em sua batalha para explicar os fenômenos que não eram descritos em nenhuma teoria existente na época, ela frequentemente fez uso de termos utilizados por teóricos, usando-os em um contexto próprio.” Todavia, se os principais livros de Montessori empregam o vocábulo Método, algumas obras sobre a temática empregam a expressão Sistema Montessori (HELMING, 1970). A identificação dos traços epistêmicos que marcam tais conceitos contribui na interpretação da evolução científica e do lugar ocupado pelo Método Montessori nessa relação.

Desse modo, no Dicionário de Filosofia (JAPIASSU, 2016, p.130), o termo método é conceituado como,

Método: conjunto de procedimentos racionais, baseados em regras, que visam atingir um objetivo determinado. Por exemplo, na ciência, o estabelecimento e a demonstração de uma verdade científica. “Por método, entendendo as regras certas e fáceis, graças às quais todos os que as observam exatamente jamais tomarão como verdadeiro aquilo que é falso e chegarão, sem se cansar com esforços inúteis, ao conhecimento verdadeiro do que pretendem alcançar. (Descartes).

Já o conceito de sistema aparece definido assim:

Sistema, do latim *tardio* e do grego *systema*: juntar. Conjunto de elementos relacionados entre si, ordenados de acordo com determinados princípios, formando um todo ou uma unidade; é um termo mais amplo que teoria: o sistema de um autor é o conjunto de suas teorias, na medida em que elas se ligam entre si e remetem uma à outra. (JAPIASSU, 2016, p.176).

Contudo, um dos contemporâneos de Montessori, o poeta espanhol Antonio Machado (1875-1939), ao proclamar “[...] caminhante

não há caminho, faz-se o caminho ao andar” sintetizou a perspectiva adotada pela médica italiana que ao mesmo tempo em que se servia do associacionismo⁴, também comungava com outras perspectivas, como o intuicionismo e vitalismo, de natureza sistêmica, do filósofo francês Henri Bergson (1859-1941). Com isso, o seu caminho como pesquisadora prosseguiu por um trajeto ainda não trilhado, tal qual enfatizou o poeta coevo, feito no devir, no andar. Porém, fundamentou-se no ritmo do andar da criança.

Assim, mesmo que recorra constantemente a outros teóricos, a presença da ótica bergsoniana é essencial na obra de Montessori, mas paradoxalmente, não é habitualmente a mais enfatizada. É por meio dela que a doutora declina do positivismo e estreita os laços com uma concepção de totalidade da natureza e da vida como um movimento contínuo e próprio na ordem geral. Bergson possuía um projeto de evolução criativa, na interação e no movimento, num exercício sistêmico, no qual o “elã vital é um movimento e [...] a vida é um projetar-se ininterrupto, é sempre um fazer-se que se constitui mediante suas experiências. Não há um fim a atingir que dê o termo final de sua evolução.” (RIO, 2007, p.63). É esse impulso que leva o sujeito a se constituir de forma cada vez mais elaborada, tornando tal elaboração o sustentáculo de suas ações. Este entendimento leva Montessori a investir avidamente em, por meio da educação, construir maneiras de no devir elevar o potencial humano. Para tanto, o contato com a Antropologia pedagógica, enquanto fora professora na universidade de Roma, permitiu a ela o uso de novos óculos, aquele do observador participante que mergulha diretamente na “coisa em si”, transgredindo os limites do entendimento matemático e promovendo dignidade à criança como pessoa.

Considerando a originalidade de Montessori ao instaurar uma forma ímpar de fazer ciência, observando o movimento da criança na interação com o seu objeto de conhecimento, a fim de captar também as regularidades no desenvolvimento infantil, de forma que “os princípios do Método Montessori se fundam diretamente nas leis da vida” (STANDING, 1974, p.7), ela fez uso do método de cunho etnográfico.

Diante do exposto, mesmo detectando que as expressões Método Montessori, Sistema Montessori, Pedagogia Montessoriana ou práticas pedagógicas montessorianas não sejam sinônimas, as mesmas são

⁴Teoria de base empirista e positivista, que se origina da concepção de que a aprendizagem ocorre por meio de um processo de associação de ideias, das mais simples para as mais complexas, principalmente na manipulação dos materiais.

utilizadas neste estudo de maneira concomitante por se identificar que o Método Montessori evidenciou desde o início de sua aplicação na primeira *Casa dei Bambini*, em 1907, até o falecimento de Maria Montessori em 1952, aspectos de evolução e de sistematização do processo educativo e de sua relação com o mundo físico e social, caminhando em torno de uma abordagem sistêmica.

1.3 DEMARCANDO OS NEXOS CAUSAIS E CONCEITUAIS

Meu projeto inicial, ao entrar no Doutorado, tinha como intuito popularizar em nosso país a amplitude do Método Montessori, debruçando-me particularmente sobre seu plano de ensino das ciências humanas e da natureza, denominado de Educação Cósmica. Todavia, certamente a trajetória nesta pesquisa não foi retilínea, nem uniforme, uma vez que o movimento dialético na imersão teórica não permite ao pesquisador sair de um processo de doutoramento de maneira idêntica a que nele entrou, tanto no que se refere ao pré-projeto de tese como aos valores sobre a vida.

Dessa forma, ao realizar uma busca nos bancos de dados internacionais e em locais onde eu havia descoberto que se recolhiam uma maior quantidade de documentos sobre a doutora italiana e sobre a sua obra, como a Associação Montessori Internacional (AMI), em Amsterdã, o *Centro di Studi Montessoriani* (CeSMon), na Universidade de Roma *Tre*, na Itália, e a Associação Montessori (NAMTA) e, concomitantemente, ao compará-los com o que eu encontrara nos arquivos nacionais, aos poucos o projeto de pesquisa foi adquirindo outra configuração, pois senti a necessidade de verificar a origem do método citado e, paralelamente, identificar como ocorreu a sua expansão, circulação, utilização e apropriação no território nacional brasileiro. Entrementes, pesquisar sobre o Método Montessori em nosso país requisitaria o entrelaçamento do mesmo à História da Educação do Brasil, visto que até então não havia bibliografia abrangente neste sentido, o que contribuíra para o seu entendimento de uma forma parcial e descontínua.

O pensamento renovador e a pedagogia científica como característicos do início do século passado, principalmente na Europa, quando comparados com o ideário montessoriano, levaram-me a identificar certas incongruências que requisitam o desvelamento de facetas do processo de apropriação e institucionalização do Método Montessori no nosso país. Foi também em função disto que a escrita de meu texto e o direcionamento da pesquisa trouxe à cena a sua difusão no

Brasil, embora nem sempre como aspecto principal do enredo textual, das descrições e proposições analítico-interpretativas. Em certos momentos, aparece como coadjuvante em um campo complexo de jogos de poder. A escrita, por vezes num tom prolixo, teve por fim tanto auxiliar na estruturação do meu pensamento como no do leitor, buscando identificar um ou vários dos fios condutores da problemática em apreço no cenário nacional ou da episteme que o enredo historiográfico da pesquisa conseguiu evidenciar.

No primeiro ano de doutoramento, enquanto verificava o estado da arte em relação aos estudos já concretizados sobre a obra montessoriana e ampliava os subsídios teóricos, realizei uma oficina com meu orientador, Professor Ademir Valdir dos Santos, na qual aprendi a trabalhar com as pistas indicadas pelas fontes para a investigação em História de Instituições Escolares. Esses novos “óculos” direcionaram-me a atentar aos detalhes, por vezes marginais, nas leituras realizadas. E, como com o fio de Ariadne, o caminho trilhado possibilitou alcançar a luz no fim do labirinto, aclarando as diretrizes a escolher durante o estudo.

Assim, um indício encontrado no livro de Tisuko Morchida (1988) elaborado com base na sua tese a respeito das pré-escolas paulistas direcionou-me a uma vasta pesquisa na Hemeroteca Nacional, local onde estão armazenadas as imagens dos jornais brasileiros, alguns com mais de um século. Nela encontrei material extenso e relevante que certamente pode auxiliar na construção da História da Educação em nosso país. Entrementes, a falta de experiência com a montagem de um arquivo pessoal a partir de tal base de dados levou-me a um exaustivo trabalho físico e intelectual, de dias em frente ao computador que, contudo, precisou ser refeito. Ao final dele percebi certas precariedades nas anotações das referências de algumas notícias, já que, para minha surpresa, cada jornal usava um só *link* digital para todos os exemplares, o que me fez usar outras estratégias para posterior retorno à fonte; a palavra-chave da procura foi uma delas. A socialização desses percalços permite, espero, indicar uma caminhada mais tênue para outros pesquisadores.

Ainda no que se refere ao ato de pesquisa pela internet, na transitoriedade da *web*, o uso de palavras-chave adequadas tornou-se passaporte para viagens relevantes durante a pesquisa que, por seu turno, permitiu transitar por territórios estrangeiros, por vezes sinuosos. Nessa relação de ubiquidade, anotar, por data e sequência, o que já havia sido pesquisado e o caminho transcorrido com determinadas palavras-chave, auxiliou-me a desemaranhar os nós do percurso e facilitou o meu

retorno às fontes quando necessário. Assim, diante dos caminhos labirínticos da *web* e também dos impressos sem sequência, desenvolvi um princípio de inteligibilidade que facilitasse o meu ato de pesquisar. Como afirma Chartier (1991, p.178), “[...] toda reflexão metodológica enraíza-se, com efeito, numa prática histórica particular, num espaço de trabalho específico.” Deste modo, organizei o trabalho de maneira a analisar de forma crítica o que os impressos sobre o assunto abordavam, compará-los com a bibliografia existente, já inventariada, e com as fontes encontradas nos jornais da época e, ainda, concomitantemente, com os escritos de Montessori. Neste exercício de cotejamento, busquei dar ênfase às práticas pedagógicas montessorianas anunciadas no material pesquisado.

Finda a organização dos dados provenientes da hemeroteca e de outros suportes de pesquisa, percebi a necessidade de fazer opções e um novo e criterioso cruzamento de dados diante do corpo documental encontrado, escolhendo as informações e eixos significativos diante do objeto em estudo na tese. Nesse aspecto, Magalhães (2004, p.155) alerta que uma hermenêutica cruzada com o arquivo, “[...] contextualizando a produção dos documentos, descrevendo de forma integrada a materialidade e a gênese dos incidentes críticos, relativizando o papel dos órgãos e dos atores, diversificando as ações simultâneas”, o que constitui uma preocupação metodológica fundamental.

Na mesma esteira, de acordo com Gatti Jr. (2008), a pesquisa historiográfica efetiva-se por meio de materiais diversos como bibliografia variada, impressos, manuscritos, fontes orais ou iconográficas. Cita o mesmo autor (2008, p.9) que “[...] o empreendimento da pesquisa sobre o ensino de História da Educação tem um amplo espectro ainda a realizar”. Neste sentido, os suportes utilizados ampliam o cabedal geralmente utilizado na História da Educação por associarem as facilidades apresentadas pelos arquivos digitais à pesquisa, que pode ser realizada em qualquer local que tenha acesso à internet. Com isso, a costumeira prevalência da fonte escrita pode desabrochar, de forma interdisciplinar, para outras áreas marcadas pela história cultural, procurando superar limitações metodológicas resultantes de uma análise estrutural estreita e permitir “articular, de forma substantiva, e integrar, de forma intelectual, os processos de institucionalização e de inovação educacional” (MAGALHÃES, 2004, p.92).

E desse modo, diferentemente da renda de bilro tecida sobre um desenho numa almofada, a imagem composta constituiu-se dos nós que aos poucos foram desamarrados e entremeados por outros fios. Nessa

tessitura mesclada por informações alusivas ao Brasil e às outras nações veiculadas pela mídia impressa, os fios que compunham a trama provinham de áreas associadas e interferentes na educação, como a política, a economia, a medicina, a psicologia ou, ainda, a geografia. Mesmo com os obstáculos à saúde que me afligiam à época, a pesquisa não esmoreceu, mas requisitou nova organização e adaptações em seu ritmo de trabalho que estivera muito intenso. Entendi o verso melancólico de Fernando Pessoa de que “há barcos para muitos portos, mas nenhum para [...] não doer”. E aprendi a navegar para não me deixar abater. Navegar era preciso. E principalmente nos finais de semana, nas madrugadas e feriados o barco seguia, independente de qual vento o guiasse. Se nas viagens apareceram as dores, o prazer em pesquisar, escrever e em conhecer mais as superou e me acalentou. E a esperança de o vento levá-las para sempre fez e faz o sol brilhar mais forte.

Nesse entremeio, as fontes utilizadas possibilitaram descortinar a presença de outros personagens, reconhecidos ou não no cenário historiográfico, e o acesso a algumas informações e relações com o contexto educacional vivenciado entre o princípio e meados do século passado, com as quais a perspectiva montessoriana interagiu e se alicerçou. Esses dados coletados contribuíram para a construção de novos vieses historiográficos que ajudaram a compor contextos e a (re)_desenhar os caminhos traçados na apropriação e utilização das propostas educativo-pedagógicas citadas, trazendo ao palco alguns dos interessados pelas inovações que tais pressupostos suscitaram à educação brasileira. Neste íterim, ocupam este cenário Basílio de Magalhães, Ciridião e Mary Buarque, Deodato de Moraes, Eny Caldeira e Piper de Lacerda. “Como outrora os filósofos e os poetas mortos habitavam os cantos de Dante” (CERTEAU, 2014, p.29), muitos outros, como Jean Piaget, Armanda Alberto, Anísio Teixeira e Agostinho da Silva povoam também estas páginas. Figuras-arquetípicas e indivíduos quase anônimos, juntos.

Entretanto, mesmo ciente da importância de Armanda Álvaro Alberto, denominada por Lourenço Filho de “Montessori Brasileira”, para a pesquisa em questão, precisei realizar escolhas durante a trajetória da mesma. A experiência de ensino em Meriti foi o foco da tese da professora carioca Ana Crystina Mignot (1997) com o título “Baú de Memórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto”. Mesmo com a ida ao Museu Imperial em Petrópolis (2016) não consegui acesso à documentação primária do acervo sobre Armanda Álvaro

Alberto, fato que me levou a optar por não dar continuidade a este viés de estudo.

Contudo, a apreensão de outros textos primários ocorreu aos poucos durante a investigação. Na pesquisa biográfica sobre os personagens nacionais que contribuíram para a circulação da proposta montessoriana, usei como fonte primeira os jornais e revistas da época e, na sequência, os livros que de alguma forma convergiam com o assunto em pauta. Grosso modo, por serem antigas e específicas, a maioria das obras impressas vistoriadas foi adquirida em sebos do Brasil e exterior, com custos por vezes elevados.

Nesses trajetos de pesquisa, o inesperado é capaz de abrilhantar a rota. Ao perscrutar os arquivos das reuniões da ANPEd, encontrei um artigo escrito por João Paulo de Souza da Silva sobre Eny Caldeira (SOUZA SILVA, 2013), com algumas menções à Montessori. Entrei em contato com o autor paranaense, doutorando à época, que gentilmente me cedeu duas imagens com notícias sobre Eny Caldeira e Erasmo Pilotto. Como uma trama puxa a outra, foi a partir deste material de base que a urdidura montessoriana no Paraná foi se estabelecendo e outros fios foram entrelaçados e amarrados.

Nesse interregno, entre os avanços e remições teóricas, a pesquisa em torno do que havia levado Piper de Lacerda a fundar a Associação Montessori do Brasil em 1950 foi uma das partes mais desgastantes da investigação, pois inicialmente não havia indícios sobre o assunto, a não ser a menção realizada no livro de Avelar (1978) e uma referência à fundação da Escola Experimental Montessoriana numa linha do tempo da cidade do Rio de Janeiro (PAIVA BELLO, 2010).

Após mais de um ano de buscas sem sucesso, foi com o retorno ao nome de solteira de Piper Borges de Lacerda que consegui pistas em jornais sobre o seu casamento e, ao identificar a família de seu esposo, constatei a relação dos cônjuges com a Sociedade Teosófica. E com um fio pronto para tecer, novas laçadas na agulha levaram à sua relação com Eny Caldeira e com Érika Mayer, cujas amarrações congçam uma rica tessitura, com um viés ímpar na educação brasileira dos anos cinquenta, por associar educação, serviço social, formação de professores e de pais. Isto ilustra a afirmação de Magalhães (2004, p.98) de que “[...] toda a investigação historiográfica é metanarrativa, pelo que o processo investigativo é simultaneamente progressivo e regressivo, ou seja, o momento da narrativa é, ele mesmo, de investigação e de retroação”.

Tal qual Piper de Lacerda e Eny Caldeira, consegui realizar uma viagem à Europa em 2015 e em Roma conheci a *Casa dei Bambini* de *San Lorenzo*, uma experiência de encantamento e de possibilidades de

aclarar antigas inquietações. Mas foi na Espanha, tanto na biblioteca de Barcelona como na de Salamanca, que me surpreendi com o acervo existente sobre Maria Montessori, pois naquele período eu ainda não possuía a dimensão da extensa relação estabelecida entre a médica italiana e o solo catalão. Este fato oportunizou novos direcionamentos para o estudo em pauta.

A biografia comentada de Maria Montessori não era foco do projeto de tese, mas tornou-se necessária para recompor a vida e obra da médica italiana, realçando o intrincado entre ambas, além de estabelecer as congruências entre o que fora vivenciado por ela, como isso repercutira em seu trabalho e, em continuidade, relacionar com o feixe seletivo de sua obra que chegou ao Brasil por interlocutores diversos. Para tanto, o texto foi dividido em percursos que definem rupturas em sua trajetória. Para redigi-los, além dos livros de Montessori publicados ou não em português e das fontes já citadas, utilizei as obras da alemã Helene Helming, da polonesa Lubienska de Lenval, da italiana Ana Maccheroni e de Eduard Standing, partícipes de certa fase ou de longos períodos da vida da doutora Montessori.

Entrementes, já em direção à qualificação, deparava-me com uma textura cujos nós me davam a impressão de haver pontos ainda a desatar. De acordo com e com o site da Organização Montessori do Brasil havia sido Miguel Calmon que pedira à Montessori autorização para que o livro *Pedagogia Científica* fosse traduzido para o português. A informação possuía coerência por Miguel ter sido ministro da Agricultura, Indústria e Comércio no período 1922 a 1926. Contudo, por meio da releitura das notas de jornal do Rio de Janeiro, encontrei um comentário relativo a Anísio Teixeira (*JORNAL DO BRASIL*, 1927), que ao atuar como diretor de instrução pública da Bahia, fazia menção ao uso do Método Montessori e de Decroly. E foi com a revisão da biografia de Anísio que desatei um nó interessante, pois identifiquei a relação próxima entre ele e o irmão de Miguel de Calmon, Góis Calmon, que ocupou o posto de Governador do Estado baiano no período 1924-1928. Conjecturei, dessa forma, a possibilidade de Góis Calmon ter realizado o pedido de tradução do livro *Pedagogia Científica*, pois havia sido professor e possuía maior aproximação com o meio educativo, ou mesmo, de ter intermediado tal ação junto ao seu irmão que ocupava o ministério. De toda forma, a inserção de Anísio Teixeira como coadjuvante nessa malha pedagógica denota que o Método Montessori esteve no seio dos processos renovadores da educação do Brasil, mesmo que nem sempre de maneira explícita, o que por vezes indica deslocamentos que levam algo específico para o lugar

comum onde “não importa quem enfim se cala, a não ser repetindo (mas de outro jeito).”(CERTEAU, 2014, p.61).

Desta feita, para a qualificação do texto da tese, a pesquisa bibliográfica estava avançada, mas as insinuações teóricas necessitavam de maior consistência, já que a pedra bruta precisava ser lapidada. Diante das sugestões realizadas pela banca para que eu explorasse o cunho autoral, levando todo o escrito para a primeira pessoa, e que houvesse intensificação na utilização dos conceitos propostos de autores alinhados à História Cultural e, além disso, também de meu orientador para que eu trouxesse à cena referências ao livro *Tecendo Nexos: História das instituições educativas*, de Justino Magalhães (2004), a fim de evidenciar e aprofundar o conceito de instituição, optei por me apropriar de ambos os arcabouços, já que percebi diálogo entre tais autores. Neste afã, junto a Magalhães, o texto conta com os contributos de Cerneau (2014), Chartier (1991) e Bourdieu (2014), além de outros, como Trindade (2003) e Weber (2011), que auxiliaram no refinamento do objeto de pesquisa. E, dessa forma, aos poucos procurei encontrar “a superação da abordagem descritiva mediante uma historiografia problematizante, interpretativa, conceitual” (MAGALHÃES, 2004, p.136), em um estudo de História da Educação, cujo método de análise crítica, interpreta, contextualiza e coteja documentos e fontes abordados.

Assim, a estrutura textual apresentada foi reorganizada sob a modalidade de uma narrativa historiográfica, que corresponda “à construção de um sentido e de uma identidade, periodizando e mapeando as coordenadas histórico-geográficas de tempo e espaço, compreendendo e interpretando os contextos” (MAGALHÃES, 2004, p.160). E, também, biografando e dispondo os sujeitos conforme suas ações e as circunstâncias. “A narrativa, correspondendo à estruturação e à apresentação da ideia/síntese, é uma sistematização dos elementos contexto, ação e personagens, articulados por um enredo, cuja temporalização é simultaneamente desenvolvimento e fio condutor” (MAGALHÃES, 2004, p.135), permitindo com isso uma construção historiográfica relacional e o aprofundamento da análise estrutural, na qual a argumentação requer anotações e remissões constantes.

A institucionalização corresponde, nesse afã, a uma disposição de perspectivas estruturadas e convertidas em fatores instituintes, no âmbito legal, social, cultural ou pedagógico, de acordo com as circunstâncias históricas e com a especificidade de cada território educativo que se instaura na tensão macro-micro. Para Magalhães (2004, p.163), o paradigma institucional, “[...] traduzindo-se pela combinatória instituído/institucionalização/instituição, é uma

representação rigorosa de uma racionalidade integrada e interativa da educação como meio, meta e prerrogativa exclusivamente humana, no sentido da autonomização e da subjetivação.”

Assim, a institucionalização, na comparação com o anteriormente instituído, apresenta-se como uma abstração de uma nova forma de ser/estar de um conceito, no caso, a educação escolar montessoriana nas interações com o Método Montessori, que se manifesta na realidade sociocultural e geográfica envolvida, num processo relacional entre os desejos dos sujeitos e o preceito tradicional. Ela envolve, entre outros aspectos, “os contextos socioculturais e os processos de definição e de negociação/homologação e a realização didática e pedagógica.” (MAGALHÃES, 2004, p.131).

O processo de **institucionalização** se reifica na **reciprocidade** com um eixo epistêmico constituído pela **materialidade, representação e apropriação**, num determinado momento da história. Se a materialidade se refere às condições materiais e de funcionamento, tempos, espaços, meios didáticos, a representação, por sua vez, ancora-se nas memórias, nos estatutos, na aplicação e mobilização dos agentes. Já a apropriação faz alusão às aprendizagens, ao ideário, à assimilação de um conceito/teoria, na interação com determinadas representações sociais. Por se constituir num fenômeno psíquico social, a apropriação pode ocorrer de maneira diversa para os diferentes sujeitos.

Desse modo, “a configuração da apropriação na história de uma instituição educativa traduz-se, no curto e médio prazos, pelo conceito de aprendizagem e [firma-se], a longo prazo, por um quadro mais amplo e subjetivo de integração e apropriação – *habitus*” (MAGALHÃES, 2004, p.115). Nesta suposição de realidade, o *habitus* adquire o patamar de uma estrutura estável, mas invisível e inconsciente (CERTEAU, 2014), cuja configuração estabelece um estilo específico ao momento educativo, conferindo-lhe identidade. Doravante, “a casa dá ao *habitus* a sua forma” (CERTEAU, 2014, p.118).

Nesse estudo, à luz principalmente de Certeau (2014), o retrato do *modus operandi* da sala de aula montessoriana acena também para as situações ordinárias instituintes de novas maneiras de uso que as práticas revelam. Certeau (2014, p.126), afirma que Durkheim e Freud construíram “[...] a teoria das práticas, situando-as num espaço primitivo e fechado comparando-as com a sociedade esclarecida e reconhecem a fórmula teórica de sua análise, as práticas portadoras do segredo de nossa razão estão hoje instaladas dentro do sistema”. Seguindo tal esteira, Certeau (2014, p.127) reitera que “[...] mais perto que esteja o seu conteúdo, sua forma etnológica subsiste.” O uso de lentes

etnográficas para compreender a dinâmica da criança que vivia próxima de si e também em outras sociedades foi o que proporcionou que Montessori identificasse as invariantes apresentadas por todas elas.

Nas práticas inferem duas lógicas da ação (uma tática e outra estratégica) que caracterizam as maneiras de fazer ou agir, constituindo-se paralelamente como uma arte de burlar ou de estabelecer outra ordem de relações. “As táticas são procedimentos que valem pela pertinência que dão ao tempo, às circunstâncias que um instante preciso de uma intervenção transforma em situação favorável.”(CERTEAU, 2014, p.96). Já as estratégias apontam para a resistência que o estabelecimento de um lugar, denominado de “próprio”, oferece como base diante das relações. Ou seja: “Comandada pelos acasos do tempo, a tática é determinada pela ausência de poder, assim como a estratégia é organizada pelo postulado de um poder”. (CERTEAU, 2014, p.95).

Ao observar o desenvolvimento infantil, Maria Montessori instituiu um formato escolar diferente, baseado na liberdade, na atividade e na individualidade do aluno. Com a expansão de seu projeto, a médica italiana concebeu um lugar social a preservar. Diante das questões cotidianas da época, usou tanto táticas como estratégias nas vivências, transformando-se em uma das maiores educadoras do século XX (SEBARROJA, 2003). O equilíbrio entre o aluno possuir liberdade, ser autônomo, autêntico, crítico e viver harmoniosamente no meio social sugere uma modelagem de comportamento, conforme anunciado na tese de Vera Lagôa (1981) e descrito por Montessori como parte do processo de normalização do ser, vislumbrando um sujeito ideal para a aprendizagem.

Os tipos ideais correspondem a instrumentos de análise. Nosso compatriota, o historiador Sergio Buarque de Holanda, em *Raízes do Brasil* (1936), desenvolveu um tipo ideal, um estereótipo de homem cordial baseando-se na sociologia weberiana. Em tal produção escrita, diferentemente da polidez ou da civilidade, o “jeitinho brasileiro” deu espaço para que a falta de limites estanques entre o público e o privado possibilitassem a passionalidade nas relações, navegando emocionalmente por uma ética disforme, de acordo com os interesses envolvidos. Já Bourdieu e Passeron na obra *Os herdeiros* (1964; 2014), inspirados naquele que herda bens culturais e, com isso, garante privilégios escolares, também se basearam em Weber (2011), ao referirem-se a um “tipo ideal estudantil”. Desta forma, afirmaram que a origem social e, em consequência, a herança cultural, determinam escolhas em relação ao processo de escolarização.

Também numa acepção ao tipo ideal, a criança idealizada e descrita por Montessori seria uma forma retórica utilizada pela doutora para compor em seus escritos um cenário ideal a ser enfatizado na formação de novos professores, de maneira coerente com o seu ensino de escola e de docência. Com esse método/categoria de análise, Montessori também validou cientificamente o seu trabalho ao apresentar de forma racional as características do objeto de estudo, no caso, a criança normalizada ou em processo de normalização, por meio da liberdade, atividade e individualidade.

Ou seja, esse ideal educativo proclamado pela doutora em suas obras, serve para destacar um esquema de pensamento, de maneira que a realidade empírica apresentada seja apreendida e, a partir dela, se atue; torna-se assim um modelo de comparação, um instrumento científico. Nesse afã, ao servir como ferramenta de raciocínio e ponderação, não pode ser utilizado como padrão de comportamento a ser seguido *ipsis litteris*, porque na trajetória temporal as circunstâncias mudam e a fluência do tempo, modo e lugar produzem novos contextos. Se “Max Weber refere-se a uma construção parcial da realidade em que o pesquisador seleciona um certo número de características, ressalta um ou vários elementos observados e constrói um todo inteligível, entre outros vários possíveis”(ALVES, 2006, p.1), na obra de Maria Montessori pode-se identificar com nitidez nesse todo inteligível, o constructo de criança, professor e de ambiente adequado, por ela idealizados, para que por meio dele haja uma criança normalizada e se desenvolva o potencial humano. Assim, “[...] a história narrada cria um espaço de ficção. Ela se afasta do real - ou melhor, aparenta subtrair-se à conjuntura “era uma vez [...]”. Deste modo, precisamente, mais que descrever um golpe, ela o faz. [...] É uma questão de tato.” (CERTEAU, 2014, p.142). Neste discurso em histórias, a narração torna-se um procedimento tático.

Rui Trindade (2003), em sua tese “Escola e influência educativa em Portugal” evidenciou a atitude e o discurso de Maria Montessori, que ao manifestar-se em favor da criança, acusou de maneira vigorosa a sociedade de seu tempo por não ter se preocupado até então com aquela que, segundo ela, vivia na posição de “um ser a margem da sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar, espancar e castigar.” (MONTESSORI, 1965, p.13). Numa exaltação aos petizes como redutores da humanidade, Montessori destacou que “a criança é o progenitor do homem” (MONTESSORI, 1965, p.338) e que, para se legitimar de tal modo, a mesma necessitava de condições dignas de saúde, alimentação e educação.

No que se refere ao espaço escolar, o ambiente deveria ser convidativo à aprendizagem; um local organizado, acolhedor, científico e colaborativo. A criança deveria interagir e aprender a aprender; conforme o seu ritmo, vontade e individualidade desenvolveria a autonomia, a criatividade, a responsabilidade e a civilidade. Já o professor, como observador atento em um ambiente científico, harmônico, preparado para favorecer e deixar fluir as oportunidades e interesses de aprendizagem, teria que facilitar tal processo realizando intervenções na dinâmica de atividade do aluno somente quando necessário. Nesse ensejo, Magalhães (2004, p.51) afirmou que:

Com Maria Montessori, a pedagogia valorizou, entre outras dimensões, a da observação crítica por parte do educador e a da contextualização como condição educativa; paralelamente, sob a modalidade de pedagogia da circunstância, vieram sendo rentabilizadas a componente intuitiva do educador e a negociação, sob forma de pedagogia de projeto; para, por fim, sob uma modalidade cruzada entre plano e projeto, a pedagogia de infância evoluir por uma componente de experimentação para o fomento e a integração da participação dos sujeitos educacionais nas opções pedagógicas.

Todavia, o autor português não identificou o movimento instituinte apresentado durante as reformulações constantes ocorridas no processo de instituição do próprio Método Montessori. Prova disso é que cada nova edição do livro *Pedagogia Científica* contou com alterações em função de vicissitudes cotidianas (SCOCHERA, 2002). Nesse ensejo em que o fator temporal e social influenciou na alusão a outras instâncias de enquadramento e orientação da pedagogia montessoriana, algumas tensões foram instituídas, dentre as quais dou relevância às mutações nas relações estabelecidas na organização do espaço escolar com características que facilitassem ao aluno o acesso ao conhecimento e, na mesma perspectiva, na produção de um espaço escolar colaborativo, atento às individualidades em detrimento da aprendizagem passiva; entre professor e aluno, que reelaboraram o ofício docente ao deslocar o poder do autoritarismo magistrocêntrico para a construção de uma autoridade e, em contrapartida, concederam à criança um espaço social; entre o movimento de uma pedagogia científica com o foco biológico e o intuito de revelar racionalidades e

uma pedagogia humanística voltada para a paz, a ciência e o potencial humano de um ser integral; da organização do espaço escolar que enclausurava os alunos nas carteiras para um espaço no qual o movimento é permitido e necessário para a aprendizagem. Em meio a essas tensões, nas salas montessorianas, o paradoxo “Ajuda-me a fazer isso sozinho” trouxe à cena a possibilidade da escola preparar-se para a autoeducação do aluno.

Ainda nessa esteira, como a educação reifica-se num tempo, num espaço e numa ação, Merieu enfatiza a sutileza da relação educativa ao se referir à importância do encontro pedagógico, no qual a oposição sujeito/objeto é assumida como alteridade. Desta forma, se o “encontro pedagógico corresponde à dialética assistida pela teoria e pelo professor” (MERIEU apud MAGALHÃES, 2004, p.35), a complexidade da relação de elementos e de fatores que interagem por formas diversas com o ambiente, com o professor e com o aluno, durante a construção do conhecimento, necessita ser revista por novos ângulos. Uma pedagogia autônômica “[...] desenvolve-se pela reflexão partilhada, combinando dimensões institucionais e dimensões biográficas.” (MAGALHÃES, 2004, p.37). Nessa via, Certeau anima a arte de fazer ao proclamar poeticamente que:

Dançar sobre a corda é de momento em momento manter um equilíbrio, recriando-o cada passo graças a novas intervenções; significa conservar uma relação nunca de todo adquirida e que por uma incessante invenção se renova com a aparência de conservá-la. A arte de fazer fica assim admiravelmente definida ainda mais que efetivamente o próprio praticante faz parte do equilíbrio que ele modifica sem comprometê-lo. (CERTEAU, 2014, p.136).

Nesse sentido, se andar na corda bamba, ou *slackline*, não é mais atividade de circo, há invariantes que denotam o que permaneceu do método, tal qual a corda que, independente do tempo, de quem passou por ela ou da arte que usou para atravessá-la, esteve esticada à espera do próximo equilibrista.

Durante o seu percurso pedagógico, Maria Montessori distendeu a corda para chegar a caminhos inusitados, aproveitando ou redirecionando as oportunidades que a ocasião lhe concedera, em sua arte de fazer, caminhar ou ousar. Com isso, taticamente converteu o seu método de ensino em uma didática para professores: uma evolução da

sala de aula para a formação docente, algo tão inovador quanto a atenção que deu à individualidade da criança.

E é com o objetivo de contribuir na historiografia dedicada ao Método Montessori, notadamente quanto ao percurso histórico para sua institucionalização no ambiente da educação escolar no Brasil, que a tese em apreço foi elaborada. Um exercício teórico-metodológico que me envolve, atrevidamente, como sujeito de táticas, estratégias, apropriações e atos instituintes. E que, igualmente, ousa propor uma narrativa.

Nesse ínterim, acredito que o estudo das formulações teóricas desenvolvidas no passado possa contribuir para melhor compreender o movimento da renovação escolar e a origem de dilemas educacionais contemporâneos. Sendo assim, em relação especificamente ao Método Montessori, ao mapear impressos e percorrer acervos educacionais, percebi que há um *corpus* documental em circulação no Brasil que associei à premissa de que a sua apropriação ocorreu de maneira fragmentada, levando o Método Montessori a ser habitualmente relacionado à educação infantil e ao uso de materiais didáticos específicos e mobiliário adequado ao tamanho das crianças. Conjecturo que tal fato provenha em função de algumas situações, que convergem em maior ou menor grau para as hipóteses que nucleiam esta tese: a inserção do Método Montessori na legislação paulista e carioca fazer referência ao uso do material montessoriano na Educação Infantil; a compra de materiais montessorianos da Itália por alguns estados brasileiros, cujas escolas e professores não se apropriaram da teoria montessoriana; pela divulgação de críticas ao método realizadas pela imprensa nacional e internacional. Neste caminho, a ênfase ao uso de materiais didáticos elitizou a prática do Método Montessori no Brasil e contribuiu para que a formação humana proposta pelo mesmo não se disseminasse em seus princípios filosóficos e psicopedagógicos fundantes primordiais que se referem ao aperfeiçoamento do potencial humano.

Neste escopo, surge, respectivamente, a questão de pesquisa seguinte:

Como ocorreu o processo de institucionalização da Pedagogia Montessoriana no Brasil e como se caracteriza a sua aplicabilidade e finalidade social no período 1914-1952?

Com base neste arcabouço teórico-metodológico, bem como nos elementos históricos expostos, o presente estudo tem por objetivos:

a) reconhecer as formulações teóricas que permitem identificar a origem do Método Montessori e cotejá-las com os projetos brasileiros

desenvolvidos no período escolhido apontando permanências e contribuições à educação brasileira;

b) historicizar o processo de institucionalização da Pedagogia montessoriana no Brasil;

c) problematizar a forma de apropriação da Pedagogia montessoriana no Brasil, na Educação Infantil e Ensino Primário, sobretudo na primeira metade do século XX, identificando por que o método é relacionado principalmente ao uso de materiais didáticos específicos e de mobiliário adequado ao tamanho das crianças.

Diante desse *corpus* teórico, a fim de que se possa compreender como surgiu o interesse pela temática tratada, apresento na arquitetura de estruturação desse relatório de tese um capítulo inicial com o percurso no qual constituí a minha identidade estudantil e profissional. No mesmo capítulo, ao evidenciar o estado da arte sobre o Método Montessori, principalmente no Brasil, contextualizo o tema a ser desenvolvido e indico o problema, os objetivos da pesquisa, bem como a estruturação dos capítulos, esboçando-os resumidamente. Além disto, aponto a ótica historiográfica sobre o *corpus* documental apresentado no trabalho e, diante da multiplicidade de suportes, como o mesmo foi erigido.

No segundo capítulo, “A gênese do Método Montessori: da *Casa dei Bambini* ao mundo”, lanço um olhar genealógico sobre a emergência de tal método na Itália, interpelando o contexto teórico italiano da época em que Montessori iniciou seus estudos e as interlocuções desenvolvidas por ela, naquele período. A partir da constituição da *Casa dei Bambini*, em 1907, em Roma, tendo como base as observações realizadas por Maria Montessori na área da medicina, da psiquiatria, da psicopedagogia, da antropologia e da matemática, busco descrever aspectos teóricos e metodológicos que alicerçam o seu projeto de escola, momento em que redimensiona o papel do professor e do aluno no contexto educativo. Ademais, identifico as principais proposições educacionais elaboradas pela médica italiana com base na interação que estabeleceu com outros pensadores, seus contemporâneos ou não.

Já o terceiro, quarto e quintocapítulo tratam da efetiva institucionalização do Método Montessori no Brasil e de relações, algumas delas até então obscuras, entre tal abordagem e a constituição de um campo de educação pública e privada nacional. Apresentam estudos e produções sobre diversos intelectuais que tiveram histórico envolvimento com o processo de institucionalização da pedagogia montessoriana, observadas diferentes iniciativas distribuídas dentro do território brasileiro e em contextos díspares. Nesse ínterim, ocupam este

cenário atores com relações também consoantes com projetos distintos em circulação em nosso país.

Nesse contexto, com o título “Desatando os nós: as primeiras notícias sobre o Método Montessori”, o terceiro capítulo aduz à exposição e circulação da novidade educacional montessoriana ensejada por Basílio de Magalhães, Miguel Calmon Du Pin e Almeida, Alípio Franca, Maria Lacerda de Moura, Clemente Quaglio e José Escobar Ribeiro que foram alguns dos primeiros apresentadores em nossa pátria e na América Latina da proposta de ensino que se irradiava pela Europa e América do Norte, desde antes da primeira grande guerra.

Já no quarto capítulo, denominado “A primeira escola montessoriana do país e um emaranhado de relações educacionais”, apresento a maneira como o viés americano chegou em São Paulo e sob os auspícios do trabalho desenvolvido sobretudo pelos educadores Ciridião e Mary Buarque, Alice Meirelles dos Reis e Deodato de Moraes configurou-se a consolidação da prática montessoriana em escolas privadas e públicas daquele Estado, em contextos sociais diversos. Nessa perspectiva, ao apresentar a primeira escola montessoriana faço menção à interferência e utilização dos materiais montessorianos como suporte pedagógico no âmbito das reformas de ensino, sobretudo a do Estado paulista. Para além delas, as reformas ocorridas na legislação da Educação Infantil no Rio de Janeiro (Distrito Federal), também evidenciaram a utilização dos materiais montessorianos como recurso didático

Em seguimento, na seção “Paladinos paranaenses em busca de uma nova escola” abordo a implantação da metodologia montessoriana no Jardim de Infância Emília Ericksen em Curitiba por intermédio da professora Joanna Scalco e do interventor estadual Lysímaco Ferreira, que em 1924 encomendou e recebeu os materiais montessorianos da Itália para utilização dos mesmos nos jardins de infância paranaenses. Concomitantemente à utilização do método montessoriano é possível identificar algumas características da educação infantil da época em que os jardins de infância começam a se disseminar para acolher as crianças provenientes de uma nova estratificação social que emergiu no Brasil em função da industrialização dos centros maiores do país.

Foi no Paraná, estado desmembrado de São Paulo e considerado a “Canaã brasileira”, que se configurou em 1927 a 1ª Conferência Nacional da Associação Brasileira de Educação (ABE), entidade recém-formada por intelectuais envolvidos com a educação. Em tal conferência, organizada por Lysímaco Ferreira, foram apresentadas, principalmente por Pedro Deodato de Moraes, teses com base

montessoriana decorrentes do repertório de ensino do período, que ao comemorar o centenário da Independência do Brasil intensificou a discussão sobre melhorias educacionais.

Na sequência, o capítulo 5 “Desenhos diferentes na expansão do Método Montessori” aborda a implantação da Associação Montessori do Brasil, em 1950, por Piper de Lacerda Borges, assim como a expansão do método organizada pela teósofa diretora de tal entidade. Em continuidade ao estudo, destaco a utilização da proposta montessoriana por Erasmo Pilotto nos programas para a Educação Infantil e para o Ensino Primário no Paraná, e ademais, o trabalho desenvolvido pela professora Eny Caldeira que após realizar curso com a própria Maria Montessori inaugurou em Curitiba uma escola experimental montessoriana para crianças do Ensino Primário. Já o tópico Agostinho Silva: um ilustre lusitano no Brasil interpela a atuação desse português cuja apropriação da obra montessoriana pode ter refletido na educação de adultos em nosso país.

Contiguamente, as considerações finais “A tessitura da renda” trazem à tona os fragmentos relacionados à institucionalização da Pedagogia Montessoriana no Brasil, emendados na tecitura do campo educacional que se construía durante o período investigado nesta tese. Eles denotam a circulação de ideias, as apropriações relevantes ou os interesses que constituíram as relações político-educacionais vigentes.

Como em 2015, durante a trajetória de pesquisa, pude visitar e observar por alguns dias a *Casa dei Bambini* de Roma, acrescentei a referida experiência ao apêndice a fim de compartilhar com o leitor as minhas impressões sobre a prática do Método Montessori na mesma. Embora a experiência realizada não seja objetivo do estudo, considerei-a importante no direcionamento da tese e na compreensão da prática pedagógica montessoriana.

Um quadro com um resumo elucidativo da colaboração de diversas pessoas na institucionalização do Método Montessori em nosso país, assim como os mapas que retratam tal expansão, de acordo com a evolução das décadas de 1910 a 1960, também se encontram nos apêndices.

2 A GÊNESE DO MÉTODO MONTESSORI: DA CASA DEI BAMBINI AO MUNDO

2.1POR UMA NOVA ESCOLA

A obra de Maria Montessori adentrou ao cenário educacional brasileiro durante a Primeira República, época em que nosso país almejava renovações no ensino. As ideias da médica italiana se consolidaram no Brasil e no mundo como expoentes do movimento escolanovista, sobre o qual alguns esclarecimentos facilitarão a apreensão do contexto em que a instituição do método montessoriano se assentou.

Nesse capítulo, numa perspectiva genealógica, que busca compreender “a definição da filiação de certas ideias” (JAPIASSU et al., 2016, p.84), pretendo alcançar a proveniência da perspectiva montessoriana diante da evolução das ciências e da educação das massas que fez eclodir, no final dos anos 1800, certos problemas cuja solução aludiam a um outro tipo de escola.

Foi Nietzsche que por meio de sua “Genealogia da Moral” proporcionou que o conceito de genealogia despontasse na filosofia como uma forma crítica sobre a origem dos valores morais e das categorias filosóficas que encobrem esses valores a serviço de interesses particulares. Nessa acepção, “[...] o empreendimento genealógico supõe que valores ou verdades não devam ser considerados em si mesmos, pois só possuem sentido quando ligados à sua origem. Essa origem é derivada”. (JAPIASSU et al., 2016, p.84). Contemporaneamente, Michel Foucault retomou o método inaugurado por Nietzsche para investigar o processo de formação dos discursos.

Doravante, entendendo a obra de Maria Montessori como oriunda de sua relação com um tempo e contexto específicos, neste estudoretomo a sua vida em percursos, não com o intuito da linearidade, mas do entrelaçamento de sua existência com a sua obra, pois a identidade e os saberes da Doutora foram construídos no caminhar.

Cada pessoa constitui sua identidade na relação com o conhecimento existente, com seus semelhantes e com a pluralidade de conexões estabelecidas com o mundo. Tal pluralidade, porém, anuncia um tipo de sociedade ou de educação. Nesse ínterim, a compreensão da formação humana e da ação de educar requer o entendimento das relações entre as pessoas e grupos de pessoas que, por sua vez, congregam também a interação do indivíduo com seu ambiente. Cada ser humano relaciona-se com um ambiente físico onde organiza, junto a

seus pares, experiências comuns e a partir delas constituem-se os comportamentos simbólicos que regulam o seu modo de sentir, pensar e agir.

De acordo com Lourenço Filho (1978), o vértice da compreensão das formas sociais é a natureza da interação entre os indivíduos. Neste sentido, certas formas duradouras de agrupamento com conceitos claros e regulados dos fins a que se dispõem são denominadas de instituições. Algumas dessas instituições são consideradas básicas, como a família, a igreja, a escola, as forças armadas, as corporações de trabalho. Outras possuem caráter prescindível, pois a adesão individual não é obrigatória. Nas sociedades mais rudimentares é menor o número de instituições e o controle social exercido por elas é maior. Já nas sociedades mais evoluídas, as instituições secundárias se multiplicam e a autoridade passa a ser exercida também pelas mesmas. Desta forma, nos grupos primários a família é o núcleo educativo fundamental, enquanto que nas sociedades mais complexas o número extenso de grupos secundários e de interesses diversificados a cada nova geração enfraquece o papel da família.

A maneira como as influências familiares atuam na educação auxilia na compreensão da interferência das mudanças sociais que se refletem nas teorias e práticas educativas de cada sociedade. Baseando-se em Durkheim, Lourenço Filho (1978) também identificou na educação a função de homogeneização, em que na vida social as crianças se tornam, por interação simbólica, pessoas de seu meio, semelhantes aos mais velhos. Além dessa transmissão cultural, geral e difusa, há outra regulada, correspondente a partes selecionadas da herança social, realizada por instituições de ensino.

Nessa esteira, o autor referendou que quando a mobilidade dos indivíduos de forma ascendente ou descendente na hierarquia sócio-econômica era exígua, aceitava-se a estratificação social fundada na origem familiar ou na posse de recursos, de forma que as instituições educativas não se atinham a tal assunto. Assim, as primeiras escolas foram criadas em sociedades em que a atuação da família, da igreja e da comunidade não dependia da instituição de ensino para a manutenção da estrutura social. Tampouco, a maioria das atividades profissionais dependia de formação escolar. Todavia, no século XIX, com a expansão das ideias democráticas, de teorias para realçar o primado dos valores sociais e a emergência do modo de produção industrial, sobretudo na Europa e alguns países da América e da Ásia, que deslocava as pessoas do campo para as cidades, houve a necessidade de formação escolar para

as massas e coube ao governo a obrigação de disseminar a instrução pública.

Foi no fim do século XIX e princípio do século XX que, em consequência, o conhecimento escolar adquiriu o status de bem a ser conquistado, instrumento de construção política e social e, concomitantemente, a criança tornou-se atrativo científico, a partir de pesquisas sobre as condições efetivas de seu desenvolvimento biológico e social. Há precursores em épocas anteriores em relação a tais estudos, mas a investigação sistemática sobre a criança, amparada pela organização conceitual de diferentes ramos da ciência aí se solidificou (LOURENÇO FILHO, 1978). E, a partir dela, intervenções escolares chamadas de renovadoras propuseram mudanças. A adequação escolar requerida interferia fundamentos gerais da escola, inclusive no papel desempenhado tanto pelo sujeito estudante como pelo professor, no universo escolar que se instituía. Por meio dele pretendia-se formar um homem novo: trabalhador, disciplinado e escolarizado para que se adequasse ao mundo industrial em ascensão.

Em continuidade, com a ampliação da matrícula e a diversidade do alunado, os procedimentos didáticos adotados que alcançavam sucesso com alguns acarretavam o infortúnio de outros. E a investigação sobre o ato de aprender e as condições que o favoreciam tornaram-se foco de uma nova ciência, a pedologia, que procurava considerar simultaneamente os aspectos biológicos, psicológicos e educativos. “Maior análise os desmembraria depois em dois campos: o da chamada antropologia pedagógica, mais tarde biologia educacional, e o da psicopedagogia, psicologia da educação ou psicologia educacional.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.22). E, assim, uma inédita percepção da educação confluiu na criação de uma pedagogia experimental cujos efeitos promissores resultaram na publicação de obras e revistas especializadas, na criação de instituições e na disseminação da “pedagogia científica”. Deste modo, essas experiências pedagógicas e científicas se expandiram de forma coadjuvante.

Esse ângulo permite identificar que a escola no século XX precisou reconfigurar-se para atender às massas, antes sem direito à educação, que se instalavam nos centros urbanos para trabalhar. Além disto, os estabelecimentos de ensino constituíram-se como uma oportunidade de ascensão social dos que não haviam nascido em família com capital cultural ou econômico propício a condições favoráveis de vida; contudo, mesmo tornado direito de todos, o acesso ou a manutenção dos alunos na escola ainda é assimétrico.

Nessa lógica, desde os últimos anos do século XIX e princípio do século XX, em vários países, investiu-se em diferentes procedimentos de ensino, buscando modificar as práticas tradicionais da organização escolar, com isto ensejando uma escola nova, na acepção de uma escola diferente das que existiam e então denominada de Tradicional. A Escola Nova, de acordo com Lourenço Filho (1978, p.17), foi adotada por alguns

[...] para a caracterização do trabalho em estabelecimentos que dirigiam e, logo também, por agremiações criadas para permuta de informações e de reforma escolar. Mais tarde, passou a qualificar reuniões nacionais e internacionais, bem como a figurar no título de revistas e série de publicações consagradas ao assunto. Dessa forma, a expressão escola nova adquiriu mais amplo sentido, ligado ao de um novo tratamento dos problemas da educação, em geral. [...] Não se refere a um só tipo de escola, ou sistema didático determinado, mas a todo um conjunto de princípios tendentes a rever as formas tradicionais do ensino. Inicialmente, esses princípios derivaram de uma nova compreensão das necessidades da infância, inspirada em conclusões de estudos da biologia e da psicologia. Mas, alargaram-se depois, relacionando-se com outros muito numerosos, relativos às funções da escola em face de novas exigências da vida social.

Em decorrência, Lourenço Filho (1978) denominou como estudo da escola nova o exame de ensaios que pretendiam rever e alterar o trabalho escolar. Destarte, de acordo com este autor brasileiro, referendado internacionalmente pela análise deste campo, as primeiras escolas novas manifestaram-se a partir de 1880, em instituições privadas na Inglaterra, França, Suíça, Polônia e Hungria. A partir disto, foram publicados ensaios sobre observação experimental da aprendizagem e medidas de capacidade mentais, culminando, em 1889, na constituição de uma entidade de caráter internacional, o *Bureau Internationaldes Écoles Nouvelles*, dirigido por Adolphe Ferrière⁵. Esse afluxo logo se

⁵ Adolphe Ferrière (1879-1960): escritor, político e educador de Genebra. Tornou-se surdo muito cedo e também sensível às questões de aprendizagem e educação. Criou o Instituto Internacional das Escolas Novas, tornando-se

expandiu promovendo, em torno dos 1900, na Bélgica um serviço de pedologia, na França a criação da *Société libre pour l'étude de l'Enfant* e na Inglaterra a *Child Study Society*. Na Itália, em 1903, implementaram-se as primeiras Escolas Serenas, e, pouco depois as *Case dei Bambini*. Na Alemanha, em 1910, um grupo de escolas públicas se transformava em centro de renovação e, em 1911, em Genebra, inaugurava-se o Instituto Jean-Jacques Rousseau, que passou a sistematizar os ensaios produzidos e contou com o trabalho de Adolphe Ferrière, Eduard Claparède e Pierre Bovet, e de outros mais jovens, como Jean Piaget e Robert Dottrens. Nos Estados Unidos, por sua vez, em 1893 instituiu-se em Washington a Associação Nacional para o Estudo da Criança e, em 1896, instalara-se a primeira escola experimental junto à Universidade de Chicago. Nela John Dewey desenvolveu seu trabalho e, em 1914, contava-se mais de 300 centros de pesquisa da infância naquele país.

O Brasil, por sua vez, não esteve alheio a essas novidades científicas e duas tentativas de sistematização dessa concepção podem ser citadas, a do Pedagogium, que em 1897, no Rio de Janeiro, estabelecia um laboratório de psicologia, e a da Escola Normal de São Paulo que, em 1914, inaugurava um laboratório de pedagogia experimental e trouxe ao Brasil o médico italiano Ugo Pizzoli. Entretanto, em nosso país, de uma maneira singular em relação a quase todos os outros citados, cujo lastro relacional com o saber considerado culto era milenar, muitos obstáculos sociais e econômicos necessitavam ser transpostos para que todos os brasileiros alcançassem a decência e a dignidade em sua forma de viver.

Nesse interregno, cientes das contrariedades sociais, o processo de renovação educacional em solo tupiniquim, ensejado por alguns intelectuais e políticos, acompanhou os estudos e experiências educativas internacionais que, numa primeira fase, que se estende até a primeira grande guerra ou alguns anos após, teve como princípio fundante o desenvolvimento individual de capacidades e aptidões cujo enfoque experimental se alicerçava na observação de estimulações sensoriais. Para Lourenço Filho (1978, p. 188), “[...] atraente por sua singeleza, tal esquema excluía, no entanto, os resultados dinâmicos, pelos quais, e unicamente pelos quais, chegamos a apreciar a organização da experiência do homem.” Mas, a quais resultados dinâmicos ele se refere? Seria a interação entre pares? Estaria o autor afirmando que métodos, como o montessoriano, não propiciavam o

presidente da Liga Internacional para a Nova Educação, que se expandiu pela Europa.

desenvolvimento social dos alunos? São questões a responder durante este estudo.

Doravante, a eclosão da Primeira Guerra Mundial, ao desestabilizar as nações envolvidas, imprimiu maior velocidade ao processo de mudança social. As condições sociais, políticas e econômicas entreguerras expuseram elementos antes não estudados e que interferiram nas mudanças educativas, o que efetivou uma segunda fase de renovação educacional. E, conforme os conhecimentos biológicos e psicológicos se aperfeiçoavam, percebia-se que os elementos da formação humana não eram libertos de influências da organização da vida social. Neste sentido, assim como Maria Montessori havia afirmado que “[...] toda proposta educativa deixa de ser válida se permanecer tal e qual seus primórdios” (SEBARROJA, et al., 2007, p. 12), outros pensadores sociais infundiram à escola a necessidade de revisão dos seus fundamentos e ações com o intuito de por meio dela preservar a paz entre os povos. Montessori, de uma maneira prática, alterou o vértice educacional ao tirar o professor de um local de destaque na sala de aula, dando oportunidade para a autonomia dos alunos. Com isto, desfigurou a estrutura institucional proposta pela educação da época.

De mais a mais, os anais da V Conferência Mundial da Escola Nova da Educação, realizada em 1929 na Dinamarca, resumiram dois momentos vivenciados pelo movimento escolanovista:

Certo sentido vitalista dominava o primeiro; entendia-se que o desenvolvimento natural dos discípulos devesse orientar os rumos da escola. Resumia-o a fórmula escola centrada na criança, que aos mestres impunha uma nova compreensão das necessidades e capacidades dos alunos. Mas já se percebia também que a evolução deles não se processava no vazio, pelo que se deveria ter em vista as condições do ambiente, inclusive da vida social de cada localidade. A escola centrada na comunidade era novo lema a ser aprofundado, sem prejuízo dos elementos técnicos já conhecidos quanto à vida infantil e juvenil, mas a exigir dos mestres maior compreensão da interdependência entre indivíduos e grupos. (LOURENÇO FILHO, 1978, p.26-27).

Para tanto, muitas soluções com o intuito de oferecer mais oportunidades educacionais ao povo foram implantadas. Países em que governos de cunho totalitário se instituíram após a Primeira Guerra Mundial, e que as energias focaram na coesão nacional, baseada na crença da raça superior, também mantiveram por algum tempo os procedimentos técnicos da educação renovada.

Enquanto o movimento renovador inspirou-se em uma exaltação individualista fundamentada pelo livre desenvolvimento de cada ser, acreditou-se que o ensino pudesse bastar a uma compreensão da paz independente dos sistemas político-sociais. Norte-americanos, neste sentido, acreditavam que tal ação “regularizaria” tanto as relações entre as pessoas da mesma pátria como as relações entre os povos. Assim, seguindo as capacidades naturais de desenvolvimento infantil, buscou-se uma escola “purificada” das influências externas e a autonomia do processo educativo, o que caracterizou a primeira fase da proposta da escola nova, com experiências realizadas na Rússia, após a Revolução de 1917 e na Alemanha de Weimar. Estes princípios escolanovistas se renovaram já que também se evidenciou que os regimes totalitários igualaram ou ultrapassaram as democracias no incentivo à educação organizada, visto que perceberam nela um instrumento de poder. A Alemanha nazista e o Japão sob a casta militar “estavam entre os países mais alfabetizados e mais bem servidos de escolas de todo o mundo” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.29) durante o período em que não contemplaram a premissa de coexistência pacífica com outros povos.

Todavia, o projeto educacional configurado por Maria Montessori teria sido confundido com o individualismo quando a individualidade da criança é que foi destacada pela Doutora a fim de observar a singularidade da mesma que, por sua vez, também se manifesta nas relações entre pares. Individualidade e individualismo são conceitos diferentes. Individualidade é entendida como “aquilo que caracteriza o indivíduo, que o distingue dos demais. Característica pessoal, aquilo que é próprio de alguém como indivíduo.” (JAPIASSU, 2016, p.103). Já o individualismo consiste “[...] em valorizar o indivíduo acima de tudo, especialmente em relação à sociedade ou à comunidade a que pertence” (JAPIASSU et al., 2016, p.103).

Mesmo que as questões políticas e sociais não estivessem à parte de seus projetos educativos, visto que foi o seu envolvimento com o coletivo infantil e com a paz entre os povos que referendaram a sua obra e a sua indicação ao Prêmio Nobel no pós-guerra, Montessori enaltecia a individualidade de cada ser, o respeito às características que compunham a personalidade de cada um. Neste afã, o livro escrito por

Lourenço Filho, *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, considerado por Paul Fauconnet, da Universidade de Sorbonne em Paris, “a melhor obra sobre escola nova até então publicada em qualquer língua⁶”, foi disseminado no Brasil em 1929 e na década subsequente contou com várias reimpressões. Ao mesmo tempo em que nele o autor (1978) divulgou em nosso país o Método Montessori, também enfatizou as críticas à rotina didática, que contrariava os princípios de liberdade e atividade, ou ainda ao uso constante dos materiais didáticos preestabelecidos.

Todavia, Montessori coadunava com Piaget e Freud na luta pela paz. Em 1932 a doutora proclamou-se em favor da Paz e da Educação no Segundo Congresso Internacional em Nice, na França. Tal palestra foi publicada pelo *Bureau International d'Education* de Genebra. No período entre 1932 e 1939 ela realizou palestras sobre o mesmo tema em Genebra, Bruxelas, Copenhague e Utrecht, as quais deram origem ao livro *Educação e Paz*. Em função do trabalho educacional realizado com as crianças no qual buscou estabelecer na prática uma cultura de paz, em 1949, 1950 e 1951 Montessori foi indicada para o Prêmio Nobel da Paz.

Segundo a Doutora (MONTESSORI, 2004), a paz é uma construção, uma ciência, uma arte, uma cultura.

A tolerância, a capacidade de reconhecer que o outro é, ao mesmo tempo parecido comigo e digno de minha consideração e radicalmente diferente e digno do meu respeito, coloca-se na escala das referências interindividuais assim como na escala entre civilizações e religiões. (MONTESSORI, 2004, p.9)

De acordo com Kramer (1988, p.311), Sigmund Freud, Jean Piaget e Rabindranath Tagore⁷ foram patronos da Associação

⁶ Prólogo à 12ª edição, de 1978.

⁷ Poeta, romancista e músico hindu (1861-1941), chamado por Gandhi de “grande mestre”. Foi o primeiro não europeu a conquistar o Prêmio Nobel de Literatura, em 1913, mas renunciou a ele em 1919 como protesto contra a política britânica em seu país. Fundou, próximo a Calcutá, a escola de Santiniketan, ou Casa da Paz. “O ensino nela se inspirava em ideias similares às que pregou São João Bosco, em relação aos jovens desvalidos, e próximas de Tolstoi, quanto à mudança social. Tagore via no regime das castas, vigorante na Índia, como que a projeção, em âmbito restrito, dos preconceitos que dividem os povos, as raças e as religiões.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.156).

Montessori Internacional (AMI) consolidada durante a V Conferência Mundial da Escola Nova, realizada na Dinamarca, em 1929, em concomitância ao Primeiro Congresso Internacional Montessori. Nesta época, a *Maison des Petits* (Casa das crianças pequenas), anexa ao Instituto Jean Jaques Rousseau, fundado por Claparède em 1911, possuía notoriedade internacional como escola-laboratório para estudos sobre o pensamento infantil, realizados por Piaget e seus colaboradores. Conforme o relato de Gerda Alexander (GAINZA, 1997, p.33), “a Conferência Internacional de Elsinore⁸ foi presidida por Rabindranath Tagore. Maria Montessori pronunciou ali várias conferências e estavam presentes muitas personalidades internacionais”.

No evento, com novas perspectivas apropriadas durante duas décadas de experiência, Maria e seu filho Mário instituíram a Associação Montessori Internacional (AMI) com o intuito de garantir em nível internacional a coerência e a preservação de seu método, além de supervisionarem a formação de professores. Com esta estratégia a AMI também garantiria à família Montessori os direitos sobre publicações e produção de materiais. Esta astuciosa inovação pedagógica patenteava a circulação transnacional do Método Montessori e vinculava a mesma aos padrões estabelecidos pela entidade criada e à circulação capitalista do Método que se disseminara em instituições privadas europeias (POLLARD, 1993).

A partir da conferência da Dinamarca e com o término da segunda guerra, a renovação educativa havia incorporado aspectos dantes não observados pelas instituições escolares. Continuou-se acreditando no potencial da escola para a preservação da paz, contudo, verificou-se que a concepção autônoma de sistema educativo em relação aos sistemas políticos e sociais era incompatível⁹.

No que se refere a uma educação pela paz e às propostas efetivadas no decorrer de sua experiência pedagógica, Montessori rompeu com paradigmas anunciados em sua época ao deslocar o foco educacional para a criança e ao colocar a educação como

⁸Castelo dinamarquês. O nome foi dado por Shakespeare ao local onde situou a trama de uma de suas peças mais famosas: Hamlet.

⁹Com a criação da Organização das Nações Unidas e da UNESCO, esses organismos propuseram associar os sistemas educativos a uma filosofia política em que a cultura da paz e da educação tornaram-se dever e responsabilidade de todas as nações. O programa da UNESCO, por sua vez, resumia os propósitos gerais da educação renovada em seu projeto. (LOURENÇO FILHO, 1978).

direcionamento da ciência e do humanismo, de forma que o potencial humano latente pudesse indicar caminhos a pesquisar. Nem Rousseau havia percebido isso na educação natural de Emílio.

Apesar de anunciar não possuir vínculo com os princípios escolanovistas, fez parte do movimento por instituir um novo formato de escola. Scochera (2002, p.285), neste sentido, assinalou que se existe a dificuldade para classificar Montessori “é da investigação/classificação, sem dúvida, no fato que o seu discurso não inicia nem procede de qualquer uma doutrina ou especulação filosófica ou pedagógica, nem da inspiração ideológica ou social, nem da teoria psicológica ou do desenvolvimento”. Quer afirmar com isto que Maria Montessori era uma mulher que não seguia doutrinas, mas as indagava e se apropriava daquiloque lhe interessava. Acima de tudo, continuava investigando sobre a condição humana, sobre a essência e a existência do ser e, neste aspecto, identificava-se com a perspectiva bergsoniana.

Nessa acepção original e ousada de pesquisadora associada às concepções diversas, após participar de reuniões com os operários socialistas ingleses na década de 1920, em seu discurso em Londres, em 1936, Montessori proclamou que “a criança é a grande trabalhadora da vida e enquanto constrói-se como ser produz o homem” (SCOCCHERA, 2002, p.261, tradução nossa). Assim, ao apresentar em sua obra uma concepção de trabalho mais próxima de realização pessoal, num aceno ao que Arendt (1995) entende por labor, como uma atividade correspondente ao processo biológico do corpo humano, deu ênfase antropológica ao “instinto de trabalho que é presente e visível na criança”, numa compreensão que também pode ser correlacionada ao *homo ludens*, mais tarde enfatizado por Huizinga, em 1938.

Todavia, ao perpassar os dois períodos de guerra mundial e outras intempéries pessoais, continuidades e rupturas podem ser averiguadas tanto em sala de aula como fora dela, durante a evolução do sistema educativo que Maria Montessori vislumbrou e consolidou. O mesmo, entretanto, encontra ecos e reflexos nem sempre mencionados.

No Brasil, enquanto o Jornal Correio Paulistano de 13 de maio de 1920 divulgara que o novo diretor de instrução pública, Sampaio Dória, era conhecedor das modernas pedagogias, como a de Montessori e Claparède, na mesma década e no mesmo periódico, em 1925, o Método Montessori foi proclamado como diretriz fundante da Reforma de Instrução Pública paulista. Em 1927, por sua vez, com o título “A educação estética na infância”, idealizou-se um novo prisma educacional, por meio das Pré-escolas e Escolas montessorianas. Simultaneamente, porém, os métodos Froebel, Montessori e Pestalozzi

foram denominados como “pedantes” e pediu-se uma escola disciplinadora em nome da defesa nacional, conforme o artigo “Defesa nacional”, assinado pelo sargento Castello Branco, em 1928.

Esses reverses denotam que a instituição do Método Montessori não foi linear e que a causa das discrepâncias de opiniões sobre ele no Brasil podem indicar vestígios ou fragmentos a serem investigados na tensão com as relações educativas estabelecidas ou idealizadas em nosso país. Nesta interpretação, destituir princípios ou juízos sobre a autora e a obra provocará novas discussões sobre o tema.

Maria Montessori pertencia à elite científica italiana reconhecida internacionalmente no princípio do século passado. A inovação por ela proposta no campo educativo alterou as concepções vigentes, ao destacar e investir em um potencial até então pouco percebido nas crianças, em uma forma diferente de preparar o ambiente escolar, de abordar o ensino e investir na formação de professores. A doutora colocou a educação em sintonia com os avanços das demais ciências humanas e sociais, mesmo lidando inicialmente com poucos recursos humanos e materiais para desenvolver a sua experiência pedagógica com crianças em risco social. Baseou suas ideias no respeito que possuía à impressionante capacidade infantil de aprendizagem e acreditava que as crianças seriam a esperança da humanidade, se recebessem um meio de vida adequado, ferramentas disponíveis e liberdade. Com isto, sua pedagogia e suas escolas tiveram uma grande circulação em todo o mundo. Algumas de suas idealizações hoje incorporadas e naturalizadas, como a adequação do mobiliário de acordo com o tamanho das crianças, e que por isto parecem simples e evidentes, não denotam o impacto causado durante a sua utilização inicial, sendo consideradas renovações escolares extremas (SANCHEZ, 2016).

Por outro lado, a pesquisa histórica em torno da sua biografia ampliou-se nas últimas décadas, realçando aspectos pouco notabilizados, tanto em seu percurso acadêmico e científico como em sua vida privada. Da reconstrução histórica da cultura científica e dos acontecimentos políticos e sociais do contexto em que viveu, surgiu a rota incomum de uma mulher médica, figura de liderança no feminismo nacional e internacional; envolvida em atividades sociais junto com os nobres romanos, num período em que, segundo as representações preponderantes, a ocupação do espaço público competia aos homens ao passo que à mulher destinavam-se as tarefas de ordem doméstica (VIEIRA, 2015); próxima do mundo político e maçônico; corajosa e ousada, mesmo na vida íntima. Tais facetas lapidaram a formação de Maria Montessori, que durante a era Giolitti na Itália (1904-1914) foi

reverenciada como a mulher mais interessante da Europa (BABINI; LAMA, 2010).

Dentre as considerações diante da obra da doutora italiana também irrompem críticas, como a realizada por Rita Kramer (1988), ao destacar que Maria Montessori é muito mais complicada e interessante do que o santo de gesso que os seus seguidores fizeram dela. Assim, trazer à cena algumas relações da mulher Maria e do seu contexto privado auxiliará na interpretação dos pressupostos que embasaram os conceitos que constitui a respeito da educação.

Uma parábola que retrata o preconceito desenvolvido ante o conhecimento da obra de Lima Barreto e de Machado de Assis, dois notáveis literatos brasileiros, pode esclarecer como se constitui um santo de gesso:

Diz-se que um velho funcionário público carioca, ante a mínima menção à literatura brasileira, teimosamente afirmava a superioridade de Lima Barreto sobre Machado de Assis. Acintosamente desafiava quem dissesse o contrário, disparando que somente um débil, um estúpido, não reconheceria a superioridade de Lima sobre Machado, o qual cobria de impropérios, bem como aquele que ousasse defendê-lo, por mais discreta que fosse essa defesa. Os anos passaram, o funcionário público cada vez mais se indispunha com as pessoas que o rodeavam e cada vez mais se isolava. Diz-se que as últimas palavras, à beira da morte, doente e cansado, foram uma espécie de murmúrio, dizendo algo como: que Lima é maior que Machado; ninguém duvida, [...] no entanto, não li nenhum dos dois [...]. (MERCHIOR, 1990, p.343).

Essa parábola bem-humorada faz um convite ao embasamento teórico ante aos juízos de valor. Para discutir é preciso conhecer, estudar, procurando refinar o olhar para que não se torne anacrônico, enaltecedor ou injusto. Compreender o contexto em que viveu Montessori para que possa ser vista como humana facilitará a compreensão de sua obra, tanto na academia, quanto nas instituições que usam o seu método. A postura similar a do rabugento funcionário público quanto à classificação pertencer/não pertencer, ser/não ser, desautoriza avanços científicos. Além disso, dicotomias à parte, numa

paráfrase à Cecília Meireles (2012), o isto ou aquilo pode ser, muitas vezes, isto e aquilo.

Nessa acepção, Talita Almeida (1979), uma das estudiosas montessorianas brasileiras de maior vulto, no início do seu livro “Maria Montessori: uma história no tempo e no espaço”, ressaltou que mesmo que estudar a vida de Maria Montessori não fosse considerado importante, decidiu destacar fatos do itinerário da educadora. Pressupunha, dessa maneira, a articulação entre autor e obra quando um excesso de adjetivação remetia a biografia de Maria Montessori para representações já instituídas, produzidas por matrizes interpretativas de várias ordens que não favoreceram a compreensão de Maria enquanto sujeito. O crédito da pesquisa realizada por Almeida (1979), redigida em outro momento científico, também permite evidenciar algumas lentes sob as quais os estudos educacionais montessorianos se edificaram. Doravante, a história cultural urdida neste princípio de século XXI embasa-se em um contexto no qual o sujeito e suas ações estão imbricados na constituição de toda obra.

De forma correlata, em alusão à pesquisa científica, Vigotski (2009, p.32) nos ampara ao afirmar que,

[...] qualquer inventor, mesmo um gênio, é sempre fruto de seu tempo e de seu meio. Sua criação surge de necessidades que foram criadas antes dele e, igualmente, apóia-se em possibilidades que existem além dele. Eis por que percebemos uma coerência rigorosa no desenvolvimento da histórica da técnica e da ciência. Nenhuma invenção ou descoberta científica pode emergir antes que aconteçam as condições materiais e psicológicas necessárias para seu surgimento.

Ao indagar-me sobre as influências para que a médica italiana fosse considerada a maior educadora do século XX ou, se a sua constituição como pessoa e como profissional foi refinada na vivência com estudos e contatos com célebres contemporâneos, e com produções que a antecederam, em que ela foi inovadora? E ainda, quais são as permanências do que propôs para as escolas? Resolvi selecionar alguns caminhos pelos quais, na interação de forças vivas, pode-se projetar luz sobre momentos de ruptura em seu percurso.

Em meio às vivências de Maria Montessori, há períodos de tribulação que redefiniram parcialmente sua trajetória e evidenciaram novos trajetos trilhados e, também, tensões entre a liberdade e a

possibilidade; o almejado e o exequível; a tradição e a inovação; o conflito e a paz; o manifestar e o calar.

Todavia, a menção ao caminho percorrido e algumas cenas e reflexões a partir do mesmo não pretende ser extremamente linear, tampouco dar conta do arcabouço histórico e político da época, mas ornar o percurso para que adquira sentido e para aguçar outras investigações. Esses momentos de adversidade e reestruturação podem ser considerados “[...] constelações de sentido, repuxadas pelo elástico da tensão que, habitando o sujeito, se alonga no seu arco máximo, e obriga à opção entre render-se ao mundo ou afirmar-se em sua diferença no mundo.” (NUNES, 2001, p.6). Nesta direção, Maria Montessori foi autora de uma trajetória de vida ímpar. No movimento havido entre os projetos que idealizou e as adversidades do caminho fez com que as últimas se tornassem oportunidades de restituir o vigor, dar novo alento à vida. Para cada parada/interrupção encontrou um desvio, um contorno inaudito, uma nova rota traçada e um sequente período de revivificação. Assim, sua biografia está intrincada com o contexto em que se constituiu como mãe, mulher e em que produziu sua obra e além dela foi.

2.1 PRIMEIRO PERCURSO (1870-1896): UMA MULHER INCOMUM

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em Chiaravalle, Itália, em 31 de agosto de 1870, filha de Alessandro e Renilde Stoppani (AMI, 2016). Seu pai era servidor público e sua mãe, que era sobrinha-neta do sacerdote, geólogo e paleontólogo Antonio Stoppani, havia recebido boa educação. Após a família mudar-se para Florença em 1873 e para Roma em 1875, em 1876 Maria ingressou na escola *Via di San Nicolo Tolentino* e “não era uma aluna notável” (TRABALZINI, 2011, p.7). Aos treze anos frequentou a Escola Técnica Secundária Michelangelo Buonarroti e, ao concluir o curso, em 1886, continuou seus estudos com o intuito de se tornar uma engenheira. Para tanto, mesmo contra a vontade de seu pai, até 1890 foi aluna no Régio Instituto Técnico Leonardo da Vinci; algo incomum, pois as moças de sua idade que iam à escola buscavam o ensino clássico. Concluído o curso aos vinte anos de vida, obteve destaque em Matemática e Ciências ao receber o certificado em Física e Matemática, formação que lhe concedeu o acesso ao conhecimento específico em Matemática, Desenho Geométrico e Ornamentado, Física, Química, Botânica, Zoologia e duas línguas estrangeiras além do italiano. Diante do incentivo de seus pais para que

ingressasse na carreira docente, Maria estava determinada a tornar-se médica. (AMI, 2016).

Com a oposição de seu progenitor a tal ideia e diante da recusa de seu aceite na faculdade ocupada por homens, usou como tática recorrer ao Papa Leão XIII que, por sua vez, intercedeu em seu favor para que ainda em 1890 ela se matriculasse em um curso de licenciatura em Ciências Naturais na Universidade de Roma, no qual ampliou seus conhecimentos em Botânica, Zoologia, Física Experimental, Histologia, Anatomia e Química Geral Orgânica, recebendo o seu diploma dois anos mais tarde. O grau alcançado e estudos adicionais a qualificaram para ingressar no programa de Medicina em 1893 (KRAMER, 1988), onde enfrentou o preconceito relativo ao gênero, trabalhando sozinha nas dissecções e nas situações em que não recebia autorização para estar junto aos alunos do sexo oposto.

Contudo, em 1895 recebeu um prêmio acadêmico que lhe proporcionou atuar como assistente em Clínica Geral. Posteriormente, investiu na especialização em Pediatria e Psiquiatria e, em 10 de julho de 1896 recebeu o seu diploma¹⁰. Logo o utilizou para clinicar no Hospital San Giovanni, ligado à Universidade de Roma. Ainda no mesmo ano foi convidada a representar a Itália no Congresso Internacional para os direitos das mulheres, em Berlim. Em seu discurso, no evento, desenvolveu a tese de reforma social, já que acreditava que as mulheres tinham direito a salários idênticos aos dos homens. Na ocasião, inquirida por um repórter sobre como os pacientes respondiam ao serem atendidos por uma médica, ela respondeu que “eles sabem intuitivamente quando alguém realmente se preocupa com eles. Apenas as classes altas possuem preconceitos contra as mulheres que levam uma existência útil.” (KRAMER, 1988, p.52).

Obstinada, Maria Montessori enfrentou o universo masculino e tornou-se médica. Sua irreverência no interesse pelas causas sociais lhe possibilitou compor uma ótica peculiar sobre as relações humanas, principalmente no que se refere às relações de poder alusivas ao gênero e à infância.

2.2 SEGUNDO PERCURSO (1897-1906): A EMANCIPAÇÃO E A FORÇA DE UMA IDENTIDADE FEMININA IRREVERENTE

¹⁰De acordo com Trabalzini (2011, p.14), “[...] a primeira médica italiana foi Ernestina Papel que se formou na Universidade de Florença, em 1877”.

Ao se integrar ao corpo clínico de outro hospital romano e atender pacientes pobres verificou que não bastava tratar suas doenças se os mesmos não estivessem agasalhados e bem alimentados. Era preciso cuidar do ser integral. Em 1897, a Dra. Montessori iniciou um trabalho voluntário em um programa de pesquisa na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma.

Como parte de seu trabalho na clínica, ela buscava pacientes insanos nos asilos. Nestas visitas percebeu que as crianças estavam alojadas em quartos sem mobília e que não possuíam nenhum tipo de estimulação, o que contribuía para a sua condição de doença. A partir de então, ao estudar sobre crianças deficientes mentais traduziu as obras inovadoras desenvolvidas por dois franceses do início do século XIX, Jean Marc Itard, que estudou o menino selvagem de Aveyron, e Edouard Séguin, seu discípulo, apropriando-se das mesmas. Itard tinha elaborado uma técnica de educação por meio do uso dos sentidos e Séguin tentara adaptá-la enfatizando, além disto, o respeito e a compreensão que se deveria ter com cada criança individualmente. Para tanto, o médico criou materiais para desenvolver a percepção sensorial e habilidades motoras e cognitivas das crianças, os quais mais tarde Montessori organizou e reconfigurou em um sistema mais específico, conforme seus objetivos na escola regular. Foi também no período de 1897-1898 que ela expandiu seu conhecimento educacional frequentando como ouvinte um curso de Pedagogia e estudando as obras de teorias educacionais como as de Rousseau, Pestalozzi e Froebel.

Em 1897, o trabalho da doutora realizado com as crianças do manicômio recebeu destaque e ela foi convidada a participar do Congresso Nacional de Medicina, em Turim, onde defendeu a tese de que a falta de provisão adequada às crianças retardadas lhes causava danos maiores e que havia responsabilidade social sobre a delinquência juvenil. No ano seguinte, apresentou um trabalho similar no Congresso Nacional Pedagógico na mesma cidade e pediu a criação de classes especiais e instituições para as crianças com deficiência mental e para a preparação dos respectivos professores (KRAMER, 1988). Estrategicamente, a sua intervenção sobre o tema da escolarização das crianças deficientes suscitou alarde, porque na escola era definitiva a exclusão das mesmas e também das crianças normais que fossem reincidentes em comportamentos inadequados. Montessori, em seu ponto de vista, “reiterava interessantissimamente, que o retardo mental e psíquico dos mesmos era associado ao contexto cultural que as tornou primitivas e não modelou seu comportamento aos ambientes educativos” (SCOCHEA, 2002, p. 291, tradução). Esta premissa de

mudanças sociais por meio da educação foram amadurecidas pela doutora durante toda a sua vida.

Entretanto, de um romance com Giuseppe Montesano, psiquiatra e seu professor, em 31 de março de 1898 nasceu seu filho Mário (1898-1982), que foi criado por uma família em um sítio na zona rural de Roma e, posteriormente, em um colégio interno. Maria o visitou várias vezes e com ele estabeleceu vínculo afetivo, mas só na adolescência é que Mario soube quem era sua verdadeira mãe e que foi viver com ela, pois se Montessori assumisse seu filho não conseguiria seguir profissionalmente. Contudo, a desilusão que lhe causou o abandono de Montesano, com quem havia estabelecido um pacto de fidelidade mesmo sem o casamento oficial, intensificou a sua luta no movimento feminista, do qual foi representante da Itália em nível internacional, no Congresso de Londres em 1899 (SANCHEZ, 2016).

Todavia, mesmo que de maneira incompatível à perspectiva hodierna sobre a função maternal por não assumir seu filho, Maria dedicou-se em desvelar os segredos da infância e do desenvolvimento humano, pois pressupunha que para haver um adulto melhor era preciso investir na criança. Assim, a obra de Maria Montessori circunda a tentativa de defender a criança do instinto milenar de padronizá-la (SCOCHERA, 2002) e de conceder-lhe direitos cívicos e um ambiente próprio (MONTESSORI, 1965; TRINDADE, 2003). Não quis, com isto, defender de modo utópico o infante, para preservar nele a sua pureza e felicidade, numa acepção rousseaniana, mas ajudou a consolidar uma reversão científica que deu expressão ao século da criança, no sentido de percebê-la e tratá-la como sujeito, numa sociedade em larga expansão industrial, tecnológica e de acesso diferenciado à oportunidade de educação. Seu intuito era uma educação para a vida, na qual a criança seria protagonista.

Nessa esteira, em seu livro “L’Enfant “([1936], p.196), em português “A criança”, Montessori afirma:

A sociedade até há pouco tempo, ou para precisar melhor, até o limiar do nosso século, não se preocupou com a criança. Ignorava-a deixando-a exclusivamente ao cuidado da família. A única proteção e defesa da criança residia na autoridade paterna, resíduo de normas do direito romano que remontavam há dois mil anos. Em tão longo período de tempo a civilização progrediu consideravelmente nas leis a favor do adulto, deixando completamente indefesa a criança.

Apenas lhe foram dados os meios materiais, morais e intelectuais da família em que nascia. Se esta não tivesse meios, a criança tinha que viver em meio de miséria material, moral e intelectual, sem que a sociedade sentisse a menor responsabilidade a seu respeito. Até agora a sociedade não exigiu qualquer preparação ou garantia à família em que pode nascer a criança. O Estado, tão rigoroso quando se trata de documentos oficiais, tão amigo de minuciosos formalismos e habituado a regulamentar tudo o que possa envolver a mínima responsabilidade social, não se preocupa nada em informar-se sobre as capacidades dos futuros pais.

Ao vislumbrar que nem toda criança vivesse em uma família que dispusesse de afetividade, alimentação, despertasse o interesse e o acesso ao conhecimento e também expusesse regras claras para proporcionar o seu desenvolvimento com vistas à evolução do potencial humano, no sentido de investir em sua educação, para que fosse uma pessoa autônoma e culta (entendida como acesso à cultura desenvolvida pela humanidade), Maria Montessori trouxe à cena a proposta de um Estado regulador que interferisse no âmbito privado. Esse tipo de relação entre família-sociedade ou entre indivíduo e sociedade, o *welfare state*, ou estado de bem-estar social, consolidou-se sobretudo no norte da Europa a partir dos anos 1930 argumentando que a cidadania deveria abranger o acesso aos direitos sociais acompanhados dos direitos civis e políticos¹¹.

Porém, ao criticar o Estado por não estender seu poder sobre a família, interferindo diretamente nas decisões da mesma, Montessori contrapôs-se ao livre arbítrio característico de suas ações; seu intuito parece ter sido o acesso às condições de vida que permitissem à criança se desenvolver integralmente e, para tanto, o Estado deveria se assegurar que os pais teriam tais possibilidades.

No que se refere ao envolvimento de Montessori com a Liga Nacional para a Educação de Crianças Retardadas, o mesmo culminara com a sua nomeação como vice-diretora, com Giuseppe Montesano como diretor, da recém fundada Escola Ortofrênica. A escola permitiu que a doutora colocasse em prática as suas teorias sobre o

¹¹ O sociólogo britânico T. H. Marshal aborda o assunto em Cidadania e classe social (1949).

desenvolvimento infantil, experimentando e refinando os materiais concebidos por Itard e Séguin. Trabalhava com as crianças durante o dia e à noite escrevia sobre as observações realizadas. Em 1899, Montessori foi convidada para uma série de palestras sobre métodos especiais de educação para crianças retardadas, na escola de formação de professores da faculdade de Roma e, na sequência, assumiu a docência da cadeira de Antropologia, na primeira turma do curso com 64 alunos que estudariam causas e características da deficiência mental. O trabalho com as crianças deficientes marcou, assim, uma mudança na sua identidade profissional, de médica para professora, tanto de crianças como de adultos. A escola Ortofrênica tornou-se um sucesso por possibilitar que muitos dos alunos considerados deficientes conseguissem ser alfabetizados e participassem com êxito dos exames regulares promovidos pelo governo. (KRAMER, 1988; TRABALZINI, 2011).

Por outro lado, foi a privação cultural, social e afetiva de tais crianças que permitiu a específica observação experimental acerca do modo como estabeleciam estratégias de aproximação ao entorno e, em consequência, se comprovasse a tese de que o investimento e as oportunidades para as mesmas poderiam alterar o seu potencial cognitivo e relacional.

Em 1901 Montessori deixou a Escola Ortofrênica e, em consequência, o trabalho que desenvolvia com Montesano. Passou a dedicar-se aos estudos de Filosofia Educacional (que na época incluía o que atualmente se considera como campo da Psicologia) e Antropologia. Realizou também pesquisas experimentais em escolas de Ensino Primário, apresentando os resultados de seus estudos em artigos e congressos.

Em conjunto com outros médicos, como Ugo Pizzoli¹², fez parte de um movimento denominado Pedagogia Científica. No final do século XIX, Ugo Pizzoli elaborou um Curso de Pedagogia Científica, autorizado pelo Ministério da Instrução Pública, e que funcionava em Crecovale, Itália, no laboratório construído por ele. Conforme Centofanti (2006), Maria Montessori era a única mulher do corpo docente. Este movimento científico teve o evolucionismo spenceriano como modelo para a regeneração da raça, a fim de resolver os problemas sociais como fome, analfabetismo, doenças, alcoolismo e outros. Sob a influência de Cesare Lombroso, os procedimentos e instrumentos da

¹²Médico da Universidade de Modena, Itália, que chefiou o Laboratório da Escola Normal da Praça, atual Instituto Estadual Caetano de Campos, em São Paulo, em 1914.

Antropometria e da Psicometria seriam usados para classificar as pessoas e àquelas consideradas inferiores, ou com degenerações, foram propostas medidas regeneradoras capazes de corrigir o homem na direção do progresso.

Na perspectiva spenceriana as convicções são adquiridas e os desejos herdados, e como a inteligência é produto de refinamento decorrente da sensação, a educação dos sentidos torna-se essencial para o desenvolvimento intelectual do indivíduo. A coincidência dessa psicologia com fenômenos privilegiados pela investigação em laboratórios no final do século XIX e início do século XX, facilitou aos antropólogos e psicólogos de matriz evolucionista o emprego de aparelhos e instrumentos dos laboratórios para avaliação física e mental dos indivíduos na perspectiva da aplicação, inclusive como recursos para educação dos sentidos. (CENTOFANI, 2006, p.1).

Entretantes, Maria Montessori (1910) ao relatar como eram registradas as mensurações dos indivíduos, evidenciou que diferentemente dos outros cientistas que destinavam as fichas ao governo, ela entregava a folha biográfica com as anotações dos sujeitos a cada um deles, para que se conhecessem, acompanhassem a sua evolução e para que desenvolvessem a autoeducação. (CENTOFANI, 2006).

Em 1904, a Doutora assumiu o cargo de professora de Antropologia Pedagógica na Escola Pedagógica da Universidade de Roma, onde atuou até 1906 (AMI, 1970, p.13). Em uma de suas aulas disse aos alunos que o tema de “nosso estudo é a humanidade. O nosso objetivo é formar professores. Mas, o que realmente torna um professor um ser mais humano é o seu amor pela criança, pois é o amor que transforma o dever social do docente em sua missão” (KRAMER, 1988, p.98). Suas aulas e palestras na época foram impressas e formaram o livro *Antropologia Pedagógica*, publicado em 1910.

Montessori havia percebido um limiar da mente humana ao qual Jean Piaget se referiu posteriormente:

Maria Montessori, encarregada na Itália da educação dos retardados, consagrou-se na análise

dos mesmos. Descobriu que as disfunções apresentadas eram quase mais de ordem psicológica que médica. Ela pesquisou de frente as questões de fundo do desenvolvimento intelectual e da pedagogia infantil. Com uma habilíssima generalização, Montessori aplicou imediatamente aos anormais aquilo que ensinava aos débeis mentais: no primeiro estágio do desenvolvimento a criança aprende mais com a ação que com o pensamento; um oportuno material, que serviria para alimentar a ação, conduziria a consciência muito mais rapidamente do que bons livros e o uso da linguagem especificamente. Em tal modo, a sábia observação de uma assistente de psiquiatria sobre o mecanismo mental dos retardados constituiu o ponto de partida de um método geral com repercussão incalculável no mundo inteiro. (PIAGET, 1969, p.151).

O estudo da criança não era outro que a observação direta de sua natureza. Argumentara a Doutora que apenas por meio da observação é possível libertar-se do preconceito e buscar novas rotas; portanto, diante das manifestações mais simples ou obscuras e delicadas da vida o observador deveria ser “paciente, humilde e discreto aguardando as manifestações psíquicas da criança, os seus comportamentos, suas perguntas escondidas e as suas novas formas proporcionadas pelo desenvolvimento contínuo” (SCOCHERA, 2002, p. 295, tradução nossa). E, para isto, era preciso despir-se de tudo beneficiando-se da habilidade de observar ao invés de se apegar à leitura de livros de Pedagogia ou ensino.

Se, por um lado, Montessori investiu na observação de cada aluno, por outro, a afirmação de que “[...] é necessário renunciar à Filosofia ou à Pedagogia dos livros” precisa ser lida dentro de um contexto, pois a mesma pode se tornar ponto discrepante da maneira como se deve preparar um professor, além de divergir da formação docente como “chave-mestra do método montessoriano” (MONTESSORI, 1965, p.32). Se a doutora interessou-se pelos avanços tecnológicos e científicos e os utilizou ou adaptou-os ao seu projeto educativo, como o uso das Tábuas de Pitágoras, das venezianas¹³

¹³ “Existiram, ao longo dos séculos, muitos processos para multiplicar dois números. Um dos mais populares ficou conhecido com o nome de gelosia, ou

transformadas em Tabuleiro Xadrez, as Tábuas de Séguin e o seu alfabeto de madeira, a tecelagem de Froebel, e outros, a renúncia à Filosofia ou à Pedagogia seria, provavelmente, àquela em que os alunos não possuíam vez nem voz. Ou, àquela que não desse liberdade para que as crianças agissem naturalmente para que pudessem ser observadas. Ademais, quando Montessori afirmou que “a origem da sua preparação é prática” (SCOCHERA, 2002, p. 293), que é no exercício da profissão de médico próximo à criança doente que se deve curar e restabelecer a saúde física da mesma, pode-se entender que quis salientar a importância da anamnese e da sensibilidade profissional no trato com o paciente, que se aprimora no devir.

De forma análoga, o professor também aguçava a sua sensibilidade ao observar durante a prática. Porém, tanto o médico quanto o professor necessitam de embasamento teórico para exercerem suas profissões. Se o mestre não estiver bem preparado, de maneira semelhante a que o médico estudou para exercer sua profissão, qualquer um poderá exercê-la. O que Montessori preconizava é que há momentos em que o observador precisa se despir de todos os preconceitos, soltar as amarras, para dar vazão a uma nova forma de olhar. Esse seria o espírito científico da observação. Assim, segundo ela:

Senhores, quando nós nos colocamos diante de um idiota, compreendemos como um mestre deve se despojar de todos os seus preconceitos porque não podemos pensar um programa para seguir. Diante destas crianças, que coisas poderemos fazer se não apresentarem um mínimo de desejo, de vontade? O conceito de ensinar cede seu posto a outro de ajudar a vida. A forma de partir se apresenta de um modo original porque não se pode mais partir de nós mesmos, da nossa cultura, mas da criança. Muitos fatos psicológicos destas crianças se demonstraram quase como um símbolo que o mestre depende do aluno em vez do aluno do mestre. (LIÇÃO INÉDITA, 1926, apudSCOCHERA, 2002, p. 293, tradução nossa).

veneziana, por assemelhar-se a um tipo de janela bastante comum nas ruas de Veneza” (GUELLI, 2000, p.21). O Tabuleiro Xadrez fundamenta-se na veneziana.

Essa originalidade de Montessori não exige a influência de Rousseau em sua obra¹⁴. Fazendo-se valer de recursos literários, musicais e pela via filosófica, o genebrino atingiu a ideia de que a “infância pode ser útil, porque é natural, e o desenvolvimento pode ser regulado por leis constantes. A educação deveria, portanto, utilizar este mecanismo ao invés de contrariar a sua marcha”. (PIAGET, 1969, p.143). Rousseau percebeu que cada idade tem suas capacidades, que a criança tem sua maneira de ver, de pensar e de sentir que lhe são próprias; aconselhou os professores a observar e estudar os alunos para que os conhecessem, mas dissociou a evolução individual do meio social. A percepção da significação funcional da infância, das etapas do desenvolvimento intelectual e moral, do interesse e da atividade estão em seus escritos. De forma teórica elas inspiram os métodos novos.

Rousseau se referiu à observação do desenvolvimento humano ante suas reflexões sobre o homem originário, da infância à idade adulta. O quem sou eu ou o quanto posso eu, foram indagações que frequentemente nortearam essas reflexões. Surpreendentemente, a resposta ao questionamento em pauta dada pela narrativa rousseuniana da origem estabeleceu elos com a ficção, a imaginação e com a metafísica “no rio do devir”. Ele foi um homem de paradoxos que usou a capacidade racional e a emocional com singularidade e, por meio da linguagem, da persuasão e da sedução, fabricou uma imagem que leva o leitor a crer que existe o homem natural. Enquanto isso procurou a regularidade presente naquilo que é humano.

Para Rousseau havia que se buscar no homem o homem e na criança a criança. Com maneiras próprias de olhar e de sentir, a infância seria, ainda, objeto a ser descortinado. Substituir o olhar infantil pela razão adulta seria perturbar a maturação natural exigida pela ordem no tempo. (BOTO, 1996, p.28).

O genebrino percebeu na natureza, além de um refúgio ao convívio social, a possibilidade de acesso à real natureza humana e, ademais, um encontro entre o homem e a criação. Este estádio de

¹⁴Enquanto esteve na capital francesa, em 1896, Montessori acessou “as obras dos médicos franceses Bourneville, Itard, Séguin e as de Pereira, espanhol que viveu em Paris e conheceu Rousseau e Diderot.” (ROHRS, 2010, p.13). [...] “Várias passagens de seus livros parecem variações sobre temas de Rousseau” (ROHRS, 2010, p.15).

contemplação seria uma espécie de convergência com o Criador. Por meio das narrativas de viagem que começam a surgir desde o final do século XVII, enfatizou a felicidade do homem primitivo, opondo-a às consequências danosas da propriedade e da sociedade civil.

As árvores, os arbustos e as plantas são o adereço e a vestimenta da terra. Não existe nada mais triste que o aspecto de um campo nu e vazio que oferece aos olhos apenas pedras, limo e areia. Revivificada pela natureza e coberta com seu vestido de núpcias em meio ao curso das águas e ao canto dos pássaros, a terra oferece ao homem, com a harmonia dos três reinos, um espetáculo cheio de vida, de interesse e de encanto, o único espetáculo no mundo que nunca se cansa seus olhos e seu coração. Quanto mais o contemplador tiver a alma sensível, mais se entregará aos êxtases que essa harmonia lhe provoca. Um devaneio doce e profundo se apodera de seus sentidos, e ele se perde com deliciosa embriaguez na imensidão desse belo sistema com o qual se sente identificado. Todos os objetos particulares lhe escapam; ele nada vê e nada sente senão no todo. É preciso que alguma circunstância específica restrinja suas ideias e circunscreva sua imaginação para que possa ver em partes esse universo que se esforçava por abarcar. (ROUSSEAU, 2008, p. 89).

A essência da aproximação de Rousseau com a natureza não estava em entendê-la, mas em senti-la. Entrementes, o homem natural é uma composição retórica, um artifício linguístico e filosófico do astuto escritor para oportunizar a quem lê construir pictoricamente um cenário e estabelecer proximidade com o texto de forma a levá-lo a vivenciar a situação descrita. Para tanto, ele usou como recurso o controle de variáveis e a fusão entre experiências reais, a ficção e a imaginação. A arte da escrita de Rousseau conduz o leitor ao afresco, é a retórica como obra de arte. Ao trabalhar com ideias reguladoras, com experimentos mentais, o autor compôs em termos de representação; projetou um imaginário social para que se chegasse perto do constructo por ele idealizado.

Montessori, por sua vez, também se utilizou de recursos linguísticos na elaboração de cenários que pictoricamente conduzem o

leitor a identificar-se com a situação descrita. Assemelha-se a Rousseau, sobretudo em algumas obras, como no livro “Para educar o potencial humano” que revela a interdependência entre os elementos da natureza, num sentido sistêmico, também coincidente com a elaboração proposta por Bergson. Ou ainda, na descrição de situações cotidianas que impelem o leitor a imaginar cenas baseadas em fatos reais que, por sua vez, fabricam modos de agir socialmente.

A arte de cultivar jardins que se mantém contemporaneamente, possibilita ao estudioso do pensamento de Rousseau e, por decorrência também o de Montessori, perceber que a especificidade da própria natureza transformada em obra de arte é capaz de refletir a relação entre homem e natureza e a própria concepção de natureza no Século XVIII na França e na Inglaterra. Ao elaborar o jardim, o jardineiro deixa a sua marca no mesmo. Neste sentido, a analogia existente entre os dois modelos de jardim, o francês, clássico e formal, e o inglês, ou jardim do homem sensível, possibilita observar tanto o processo de construção do mesmo quanto o resultado obtido. Diferentemente do modelo francês, no qual a intenção do artista é perceptível em cada detalhe, no jardim inglês a mão do artista desaparece. As estratégias usadas no jardim inglês para apagar as marcas da interferência humana na natureza, criando-se a ilusão de uma natureza guiada por si mesma, sem necessidade do homem, nem sempre são visíveis ao primeiro olhar. (PACAGNELLA, 2011). Assim, o jardim inglês, aparentemente natural, aproxima-se da forma de utilização do princípio de natureza guiada por si mesma, utilizado por Rousseau na educação do homem e do cidadão. As orientações de Montessori para deixar o desenvolvimento infantil fluir de acordo com o ritmo e interesse da criança condizem, neste aspecto, com a perspectiva rousseaniana.

O texto de Emílio, que se passa numa confusão de personagens entre o autor e o protagonista, conduz o leitor à ilusão de que o herói é a criança, mas é o mestre que possibilita a ela um ambiente adequado para o seu desenvolvimento. Dozol (2003), nesta esteira, em “Da figura do mestre” provoca esta reflexão. Assim, se Montessori concebe a relação tríade professor facilitador, aluno protagonista e ambiente preparado como elementos ideais para que a aprendizagem do aluno se consolide, a lógica de dar autoria ao aluno também se prolonga ao professor, que precisa ser preparado para realizar as intervenções pontuais e mediar a conflitualidade existente nas relações de aprendizagem e interpessoais.

2.3 TERCEIRO PERCURSO (1907-1915): A CASA DEI BAMBINI E A EXPANSÃO DAS IDEIAS PELO MUNDO

No princípio dos anos 1900, Roma estava crescendo rapidamente e, com a especulação imobiliária, projetos prediais inacabados foram ocupados por posseiros. Um desses empreendimentos, situado no distrito de San Lorenzo, foi retomado para conclusão. Com os pais trabalhando fora, as crianças estavam causando estragos na obra, fato que levou os responsáveis a se aproximarem da Dra. Montessori para que ela implantasse maneiras de evitar mais danos. Como estava interessada em aplicar o seu método com crianças “normais” e de uma maneira diferente da tradicional, a Doutora aceitou a proposta e instalou uma pequena escola. Nela empregou alguns dos materiais educativos que havia utilizado na Escola Ortofrênica, de onde havia se afastado há cerca de cinco anos.

Nesse período, como se nutriu luto por sua desilusão amorosa com o Dr. Montesano, com quem estabelecera um pacto de fidelidade, passou a usar vestimentas escuras. Num percurso de solidão, conforme afirma Ribeiro (1987, p.241), “[...] nem toda confissão é uma vitória da tortura; porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada”. A omissão pública sobre a existência de um filho de uma ativista feminista merece ser analisada sob as lentes do período histórico vivido. Neste sentido, o trabalho com os infantes revivaria suas forças. Ao estudar a condição humana, Maria percebeu a criança como ser capaz de melhorar o adulto e com isso fez alusão a ela como o pai do homem, no sentido de que por meio de sua educação fosse possível haver pessoas melhores.

Assim, a primeira *Casa dei Bambini*, ou Lar das Crianças, em San Lorenzo, foi inaugurada no dia 6 de janeiro de 1907, registrando entre 50 e 60 alunos, de três a seis anos. O ambiente escolar foi organizado e equipado com mesa para o professor, quadro negro, um fogão, pequenas poltronas, mesas e cadeiras em tamanho adequado para que as crianças sentassem em grupo, e um armário fechado para os materiais que a doutora havia utilizado ou desenvolvido na Escola Ortofrênica. Montessori, ocupada com o ensino, pesquisa e outras atividades profissionais, supervisionou e observou o trabalho em sala de aula, mas a assistência às crianças era dada pela filha do porteiro do edifício, que fora orientada por ela sobre a atividade pedagógica a realizar. (KRAMER, 1988).

Conforme Scochera (2002), em 1907 Montessori deu início a uma experiência na qual pretendia que a inteira personalidade humana se exprimisse, sem impedimentos. Um experimento no qual a criança

reagisse dependendo exclusivamente de si, das diretrizes de sua natureza, das formas psíquicas presentes no estado atual de seu desenvolvimento. A criança, como qualquer organismo vivente, precisa de condições para o seu crescimento, um processo que não se obtém em uma condição caótica. “O experimento é, portanto, a criação de um novo tipo de existência para a criança: a livre escolha associada a uma livre adaptação em um ambiente compatível com suas características naturais de indivíduo em formação” (SCOCHERA, 2002, p. 294, tradução nossa).

As observações efetuadas na sala de aula sobre a maneira como as crianças realizavam as atividades para elas elaboradas formaram a base de seu método educativo. Ela constatou episódios de profunda atenção e repetição, uma sensibilidade para a ordem, a execução de múltiplas reiterações em exercícios, assim como a preferência por atividades práticas por livre escolha, sem o desejo de recompensas. Assim, considerando os centros de interesse, como o fizeram outros expoentes da Escola Nova, encorajava nas crianças o senso de responsabilidade. Com isto, aos poucos emergia uma autodisciplina (KRAMER, 1988) na tensão entre liberdade e disciplina. Ambas se equilibravam e o “princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra. Considerada sob este ângulo, a disciplina não era imposta do exterior, era antes um desafio a ultrapassar para se tornar digno da liberdade” (ROHRS, 2010, p.19). Nesta ideia de autonomia moral, a criança tornava-se “senhora de si” (MONTESSORI, 1936), ao exercer “tarefas verdadeiras”, de vida prática, que ao desenvolverem a paciência, a exatidão, a concentração, a paz, fortaleciam atitudes e gestos de civilidade.

A partir de suas observações, a Doutora implementou a identidade das salas montessorianas, com a mobília adequada ao tamanho dos alunos e os materiais em prateleiras acessíveis ao manejo infantil. Além disto, ampliou a gama de exercícios, incluindo cuidados com a higiene pessoal ou com o ambiente escolar, jardinagem nas áreas externas, trabalhos ao ar livre, cuidados com animais de estimação, auxílio na cozinha, ginástica e outras tarefas que potencializavam o movimento das crianças e sua liberdade de ir e vir (MONTESSORI, 1965; KRAMER, 1988).

O projeto encetado ocorreu em um contexto em que as crianças possuíam pouco acesso a estímulos visuais. No livro *Pedagogia Científica* (1965), ela descreve um dia de aula durante o inverno, com início às 9h e término às 16h, com os horários determinados para cada

atividade. Silva (2000, p.221), ao se referir à dinâmica numa sala de aula montessoriana e à função docente neste ensino, afirmou que:

Se numa escola regida pelas normas de liberdade montessoriana as crianças podem manifestar a sua predileção por tal ou tal trabalho, solicitando os estímulos que mais lhes convêm, fazendo uma escolha do material que lhes oferecem, é evidente que a professora não tem apenas um papel de observação; à sua actividade de observadora tem de juntar a de experimentadora, exatamente ainda como um homem de ciência; é a estas experiências que nas escolas Montessori chamaremos lição. (SILVA, 2000, p. 218).

Em 1908 havia quatro Casas dei Bambini em Roma e uma em Milão e, em função da alfabetização rápida apresentada pelas crianças em torno dos cinco anos, a notícia se espalhou e, após receber inúmeras visitas para comprovar os resultados, a proposta se disseminou pelo continente europeu e fora dele, transnacionalmente e de forma meteórica. A parte de língua italiana da Suíça transformou seus jardins de infância froebelianos em *Casas dei Bambini* e o mesmo ocorreu na Argentina, em 1910. Em 1911, todavia, em função do esforço de Maria Maraini Guerrieri, o Método Montessori foi adotado nas escolas primárias da Itália.

Porém, ainda em 1909, ela investira em seu primeiro curso de formação de professores, de acordo com a nova prática educativa que instituíra nas *Casa dei Bambini*. As anotações deste curso e de outro realizado na Cidade de Castelo¹⁵ resultaram no livro *Pedagogia Científica*¹⁶, publicado no mesmo ano na Itália e, em 1912 nos Estados Unidos, onde se tornou *Best seller*, sendo o segundo livro não literário

¹⁵O barão Leopoldo Franchetti e sua esposa Alicia fundaram, em 1901, a escola de Montesca em sua casa de campo para oferecer instrução livre aos seus filhos. Esta escola foi a experiência inicial em educação aberta a todos. Em 1905, a Baronesa Alicia chamou Maria Montessori para Villa Montesca para organizar com ela um seminário que deu vida ao Método Montessori. (VILLA MONTESCA, 2017). Foi neste mesmo local que em 1909 ocorreu o I Curso Nacional Montessori.

¹⁶Os materiais para as *Casa dei Bambini* foram financiados inicialmente pela Baronesa Alicia Franchetti, assim como a primeira edição do livro *Pedagogia Científica*. (VILLA MONTESCA, 2017).

mais vendido naquele país. Em função disto, foi posteriormente traduzido para vinte idiomas diferentes, propalando seus ideais para inúmeros contextos educativos e instituindo uma perspectiva ímpar e atraente no campo da educação e além dele.

Maria Montessori estudou e se formou em um momento da história científica italiana e europeia em que a Universidade de Roma expressava intensa vivacidade intelectual, em particular por meio da Faculdade de Medicina da qual ela foi aluna ativa. Como já anunciado por Vigotski (2009), um gênio também é fruto de seu tempo e de seu meio. Maria foi partícipe de um movimento de efervescência intelectual:

O evolucionismo, primeiro de Lamarck e depois de Darwin, foi aceito e exaltado, e também da genética de Mendel a De Vries, a embriologia de Von Baer, entre outras, a medicina experimental de Bernard, a psicologia e a psiquiatria infantil de Itard e Séguin, De Sanctis ou mesmo de Montessori, a psicologia experimental de Wundt, a antropologia característica da escola italiana (Lombroso, Sergi) sobressaía-se no mundo, a etiologia empírica de Fabre que seria classificada como científica. Neste clima se formou Maria Montessori, em um ambiente e uma realidade em a qual o século XX seria um século de história comum, do ponto de vista científico, e do qual não se poderia ser herdeiro e continuador. (SCOCHERA, 2002, p. 285, tradução nossa).

Além de médica, Montessori era reconhecida pelos conhecimentos em Microbiologia e em Biologia. Alguns de seus primeiros estudos foram publicados em revistas científicas¹⁷ e entre esses a "Pesquisa bacteriológica em líquido céfalo-raquidiano dos dementes paralíticos". Neste campo, uma explosão de pesquisas possibilitaram descobertas como os estreptococos de Pasteur, os bacilos da tuberculose, da lepra, do tifo, da cólera, o plasmódio da malária. Referindo-se a isto, em algumas páginas da primeira publicação do livro *O método da Pedagogia Científica*, em 1909, exibiu seu conhecimento profundo sobre o assunto deixando, porém, a

¹⁷ O livro "Maria Montessori: uma história no tempo e no espaço", escrito por Talita de Almeida apresenta uma linha do tempo da vida da médica italiana e também a sequência dos principais artigos e obras publicados por ela.

impressão que em um texto presuntivamente pedagógico levaraa pensar mais em Biologia do que em crianças. (SCOCHERA, 2002)¹⁸.

As analogias apresentadas pela Dra. Montessori partiam de seu referencial teórico com base biológica que continuou a ser utilizado em suas formações docentes em décadas posteriores. (SCOCHERA, 2002). Todavia, sua interação com as teorias psicológicas eram constantes, de forma que cotejava e refletia sobre as principais descobertas na área (MONTESSORI, 1946; MONTESSORI, 1950) relacionando-as com os seus estudos. Neste afã, ao longo do seu trabalho, Montessori constituiu uma psicologia do desenvolvimento numa relação dialógica com a prática pedagógica por ela apresentada. “Particularmente, precisa ser destacado o fato de essa autora ser lembrada apenas no âmbito da educação e da pedagogia e ser sistematicamente ignorada como psicóloga que, embora não reivindicasse tal denominação, certamente o foi”. (ANTUNES, 2005, p.37).

Seu trabalho visava conceder à educação das crianças uma base científica sólida constatada por meio da experiência (ROHRS, 2010), da autoeducação, da apropriação estética, motora e, concomitantemente, das oportunidades para que constituíssem e lapidassem no convívio com os pares o senso moral, relacional e de vida prática. Com esta inovação, colaborava para o desenvolvimento da autonomia ao estabelecer a interdependência entre o desenvolvimento interno do ser e o ambiente preparado para que ele ocorresse. Rohrs (2010, p.17), nesta lógica, enfatizou que:

O fato de que certa atenção seja atribuída à educação externa, que os pedagogos da escola idealista consideravam como uma simples consequência do sucesso da educação interna, testemunha a orientação científica do programa (de Montessori). Nesse ponto, a influência de Séguin foi certamente decisiva, assim como a de

¹⁸A página sobre Plasmódio foi mantida ainda na segunda edição (1913) e depois não apareceu mais. Exceto o exposto no 4º capítulo de *L'autoeducazione*, escrito em 1916, dedicado à preparação de professores, esta história de protozoário, bactérias, infusores e outros, traz à tona um modo um tanto insistente que desconserta o leitor, o qual não sabe mais se se trata de um laboratório de Biologia ou de uma aula escolar, até ir à leitura de que o primeiro e indispensável passo para a formação do professor é aquele de microbiólogo. [...] (SCOCHERA, 2002, p.297, tradução nossa). A edição em português, entretanto, não congrega tais informações.

Pereira, que tinha demonstrado o papel dos sentidos no desenvolvimento da personalidade. A ideia de que é possível educar e transformar os seres humanos unicamente manipulando os dados sensoriais que lhes são transmitidos, ideias que Diderot examinou na sua Carta sobre os cegos e sua Carta sobre os surdos e mudos, e que inspirou o programa de Rousseau, no que se refere à educação sensorial, teve um papel igualmente importante nas teorias de Montessori.

Entretanto, em meio a nesse contexto, ainda em 1912, a morte da mãe de Maria lhe afetou profundamente. Nesta mesma época, resolveu levar seu filho Mario, um adolescente de quatorze anos, para viver com ela em Roma, mas se referia a ele como um sobrinho. Neste período, a presença de Maria na cidade italiana tornara-se restrita em função da difusão que seu método de ensino havia alcançado. Com isto, Sociedades Montessori, programas de treinamento e escolas foram criadas em todos os continentes, levando a Doutora a um itinerário de entrevistas, palestras e viagens interminável, realizadas geralmente na companhia de seu jovem secretário, o filho, que a acompanharia até o final de sua vida. Uniram-se por laços afetivos, comungaram metas, mas como em toda relação, nem sempre suas opiniões convergiam.

Em tal época, França, Austrália, China, Índia, Japão, Coreia, Estados Unidos, México, Síria e Nova Zelândia já possuíam Escolas Montessori. As cidades de Roma, Joanesburgo, Londres e Estocolmo implantaram programas montessorianos de ensino público. Em consequência, em 1913 e 1914, em Roma, Montessori realizou os primeiros cursos internacionais de formação pedagógica. (KRAMER, 1988; TRABALZINI, 2011).

E quando Maria Montessori chegou à América, no final de 1913, ela estava no auge de sua popularidade, sendo considerada uma das mulheres mais famosas do mundo. Jornais de grande circulação, como o *New York Times*, de agosto do referido ano, dedicaram páginas inteiras a entrevistas com ela. O *The New York Tribune* denominou-a como a mulher mais interessante da Europa. Já o *Brooklyn Eagle Diário* descreveu-a como uma mulher que revolucionou o sistema educacional do mundo e, ainda, como a mulher que ensinou os idiotas e loucos a ler e escrever e cujo sucesso levou seu método à Coreia, no Extremo Oriente, a oeste até Honolulu e para o sul à República Argentina. (KRAMER, 1988).

A primeira escola dos Estados Unidos da América foi inaugurada em 1911. O inventor Alexander Graham Bell, que se tornara defensor do Método, ofereceu uma casa para a formação de uma segunda escola. Fora ele também o patrocinador do primeiro curso de formação internacional em Roma, em 1913, de forma que neste clima de entusiasmo, a maioria dos 83 alunos tinham atravessado o Atlântico para participar do curso.

Conforme Kramer (1988), no final daquele ano havia cerca de cem Escolas Montessori nos Estados Unidos. Contudo, se a autora anuncia que o movimento montessoriano assumira mais o caráter deculto do que uma corrente de teoria ou prática educacional, também enfatiza que com o seu Método, Montessori apresentou ao mundo uma fecunda situação educativa, na qual era possível a autoeducação.

Entretanto, um clima de antagonismos no campo da educação montessoriana se consolidou com a I Guerra, pois sua expansão nem sempre foi bem fundamentada, interpretações díspares do Método surgiram e, com elas, muitas críticas. Entrementes, as mesmas precisam ser analisadas em seu contexto, visto que até tal época Montessori havia colocado em prática somente parte de sua proposta educativa a qual hoje se tem acesso.

A autoeducação concebida por Pestalozzi revelara-se insustentável porque quase exclusivamente dependia da personalidade infantil. Froebel aprendera a organizar a vida educativa introduzindo numerosos materiais que, no entanto, permaneceram nas mãos do professor, “o mestre absoluto dos procedimentos e seus significados” (SCOCHERA, 2002, p.289). Ela afirmou que se Pestalozzi havia dado a liberdade sem os materiais e Froebel os materiais sem a liberdade, ela conseguira dar a liberdade junto com os materiais. Sua proposta expandiu-se de tal forma que nos Estados Unidos John Dewey presidiu a grande assembleia na *Carnegie Hall*, uma das mais famosas salas de espetáculo dos Estados Unidos, quando Montessori, em dezembro de 1913, teve a sua primeira conferência americana.

Oportunamente, quando em 1915 Montessori viajou aos Estados Unidos em companhia de seu filho Mário, que já possuía 17 anos, para participar da Feira de San Francisco, foi montada uma sala de aula de vidro, por meio da qual os visitantes assistiam as crianças trabalharem sob a orientação da professora Helen Parkhurst.

Parkhurst, que fora professora em uma escola rural com quarenta alunos, constatara que para conseguir o interesse e o rendimento dos mesmos a solução seria dividi-los em grupos, para os quais dava lição a

uns, trabalho para outros, de modo que executassem tarefas diferentes concomitantemente e que

[...] as crianças pusessem na sua faina escolar o mesmo espírito de vida que havia nos trabalhos que executavam em casa ou nas brincadeiras que organizavam com os seus colegas. A escola tinha que perder o caráter de artificialidade. (SILVA, 2000, p.286).

Em 1913 Helen viajou para Roma para realizar o curso montessoriano. Após a exposição do Método Montessori em San Francisco, a professora norte-americana assumiu em 1915, em seu país, a direção de uma Escola Normal de formação de professores montessorianos, onde trabalhou até 1919 quando colocou em prática uma proposta que ficou conhecida como Plano Dalton¹⁹.

¹⁹ Ao trabalhar com um grande grupo de crianças do Ensino Fundamental, a professora americana, leitora de Dewey, Helen Parkhurs (1887-1973), percebeu que “interessar o aluno com um trabalho vivo libertaria a mestra para guiar os mais fracos [...]”, de forma “que a criança empregasse nas tarefas da escola as mesmas possibilidades que também se revelam na vida” (SILVA, 2000, p.286). Enquanto a escola deveria ser “uma entrada no mundo” pelo aluno, também deveria ser um organismo vivo, um laboratório para que o professor averiguasse a capacidade e o conhecimento dos alunos. Estabeleceu um sistema educacional individualizado, com planos de trabalho e registros diários do desenvolvimento de cada aluno. Seus resultados são ainda relevantes, pois ao receber o acompanhamento individual do mestre, que funciona como uma “pessoa de recursos”, o aluno direciona a sua aprendizagem e reduz o tempo da mesma. Ao contrário de outros educadores modernos, Hellen Parkhurts viu a necessidade de “dar à criança uma longa perspectiva do que há de aprender” (SILVA, 2000, p.288). Assim, constituiu um programa a ser dividido em meses, semanas e dias, conforme o ritmo de cada aluno, com as matérias de línguas, matemática, ciências, história e geografia. Música, trabalhos manuais, economia doméstica, ginástica eram realizados com a turma toda ou em grupos de trabalho. “A divisão do programa é um ponto capital do plano, visto que exige do professor sentido metodológico muito apurado, ao mesmo tempo em que se deve ter em vista a psicologia do aluno.” (SILVA, 2000, p.289). Os assuntos deveriam ser apresentados de forma atraente, para despertar o interesse. As atividades eram realizadas pelo aluno a partir de uma espécie de contrato ou plano de trabalho elaborado por seu professor e orientada por um docente especialista que se tornava mediador do processo. Essa alternativa didática ocorria de forma concomitante às mudanças na estrutura escolar da sala de aula, na estética do ambiente composto, em geral, por laboratórios, organizados por área de

Todavia, em 1916, o famoso psicólogo e professor John Dewey, referindo-se à forma como a criança aprende, publicou a sua impressão sobre o Método Montessori, atribuindo-lhe pressupostos formalistas, adultistas e uma pré-tese de antecipação, porque em sua opinião os chamados materiais de desenvolvimento apresentavam distinções intelectuais adultas, enquanto a criança saberia e deveria operar somente com os materiais da experiência cotidiana, que lhe oferecessem possibilidade de construir hipóteses.

No 15º capítulo, intitulado de Currículo, de seu livro “Educação e Democracia”²⁰, Dewey explicitou que,

[...] experiência é aqui previamente definida como algo a ter um retorno. A falácia consiste em supor que podemos começar com um aspecto da Aritmética ou da Geografia, ou o que se queira, independente de alguma situação de experiência pessoal direta.

E continuou nesta esteira explanando que os professores montessorianos “[...] são tão ansiosos para entrar em distinções intelectuais, sem “perda de tempo [...] que tendem a introduzir os alunos de uma só vez ao material que expressa as distinções intelectuais.” Sugeriu que tal qual o cientista em laboratório, o observador deveria buscar perceber a energia que a criança despende em

conhecimento; na liberdade de movimento e na consideração no ritmo de cada aluno e em sua fase de desenvolvimento; na preparação do professor; na possibilidade de que idades diversas trabalhassem em conjunto e que os conteúdos a serem estudados se tornassem atraentes ao aluno; na organização de uma grade de conteúdos que dava a cada aluno uma base mínima de conhecimentos e deixava que cada um ampliasse aquilo que lhe interessasse; na liberdade de escolha entre as disciplinas, a partir de um rol pré-estabelecido, e que promovia o senso de responsabilidade com suas tarefas. “Munido de seu programa, tomado como contrato entre ele e o mestre, o aluno trabalha na sala (laboratório) onde o mestre especializado está pronto a aconselhá-lo e a corrigir-lhe o trabalho e onde se encontra todo o material de que pode precisar. A entrada e saída dos laboratórios é livre, sem que haja nenhum horário das disciplinas.” (SILVA, 2000, p.298-299). A proposta pedagógica elaborada por Helen Parkhurs, O Plano Dalton, deu base à “pedagogia personalizada” inserida no Brasil por meio das palestras com o Professor Pierre Faure, a partir da década de 1950, que incluí o grupo de trabalho quando necessário e também a aprendizagem diferenciada.

²⁰ Primeira edição, sem numeração nas páginas (tradução nossa).

um jogo ou trabalho em que exercitará a sua própria atividade impulsiva. Além disso, enfatizou que o “[...] exagero de controle externo é mostrado tanto no material fornecido como em matéria de ordens do professor”. E ainda, na sequência, afirmou que é falaciosa a noção de que um aluno a operar com esse material de alguma forma absorverá a inteligência que foi originalmente empregada para a sua formação. Apenas começando com material bruto e submetendo-o à manipulação proposital que ele vai ganhar a inteligência incorporada no material acabado. E ratificou: “quanto mais humana a finalidade, ou mais se aproxima da experiência diária, mais real é o conhecimento. Quando a finalidade da atividade é restrita a verificar estas qualidades, o conhecimento resultante é apenas técnica.”

A crítica de Dewey sobre o processo de construção da aprendizagem, numa ênfase psicológica, foi específica ao uso de materiais preparados para a criança. Entretanto, adiante, no livro “Experiência e educação”, publicado em 1938, reavaliou a experiência intelectual distinguindo-a daquela diretamente “vivida e, além disso, reconsiderou a organização propriamente cultural e formal da aprendizagem que Montessori havia descoberto como característica da mente da criança pequena em função da abstração materializada” (SCOCHERA, 2002, p.290, tradução nossa), estudada de forma mais específica por Piaget, a partir da década de 1930, e por Constance Kamii, sobretudo nos anos 1990. Entrementes, a publicação feita por Dewey em 1916 suscitou controvérsias e oposição ao método montessoriano e os seus efeitos, apesar de amenizados posteriormente, ainda possuem repercussão.

Outro influente educador estadunidense, Willian Kilpatrick, também havia difundido suas críticas a tal proposta, sobretudo a partir de seu livro “The Montessori System Examined” (1914). Em consonância, disseminou-se nos Estados Unidos e na Europa a visão de que o Método Montessori estava ultrapassado, era excessivamente rígido e deixava pouco espaço para a imaginação, interação social e jogo. Além disto, o controle de Montessori sobre o método de ensino, a formação de professores, a produção e utilização de materiais, assim como a criação de escolas, tornou-se uma fonte de divergências (KRAMER, 1988).

Entretanto, se um contemporâneo professor montessoriano lesse as críticas alocadas por Dewey em 1916 em relação à forma como a atividade dos alunos se configuraria em uma sala montessoriana, poderia afirmar que a prática à qual ele referendou não coincide com a de uma classe montessoriana hodierna (Cf. APÊNDICE A).

2.4 QUARTO PERCURSO (1915-1939): NOVOS HORIZONTES NA EXPANSÃO DO MÉTODO

Maria Montessori evitou as críticas e discussões sobre seu método para, em contrapartida, enaltecer as bem-sucedidas “Casas das crianças” de muitos países onde sua prédica prosperava. (POLLARD, 1993). Usou como estratégia responder às desaprovações sobre seu trabalho dando continuidade à sua obra e investindo em novas diretrizes no caminho.

No final de 1915, com a morte de seu pai, ela passou a viver em Barcelona, na Espanha. Estava novamente sozinha e um revigoramento se fazia necessário. Mário havia permanecido nos EUA onde, em 1917, casou-se em San Francisco, com Helen Christy.

Ainda em 1915, porém, Montessori empreendera vários cursos na Escola d’Estiu²¹ em Barcelona, que tiveram grande impacto na comunidade educativa daquele momento, o que culminou na criação da Sociedade Montessori de Barcelona. Em continuidade, as ideias da médica e professora italiana se conectaram e se inter-relacionaram com o movimento de renovação pedagógica que se desenvolvia vigorosamente na Catalunha.

Em 1918, os recém-casados Mário e Helen Christy passaram a residir com Maria Montessori na cidade condal. Ao longo dos vinte anos subsequentes mantiveram base na Espanha, mas viajaram regularmente por longos períodos para outros países, para os cursos de formação de professores, nos quais um cotado diploma poderia ser obtido por quem realizasse tal curso. Rolando, o terceiro filho de Mário e Helen, nasceu na Itália e os outros três, Mário Jr., Marilena e Renilde, na Espanha.

Em Barcelona, sob o patrocínio do governo catalão, foi criada uma Escola Montessoriana para atender crianças de três a dez anos e um laboratório pedagógico para pesquisas e treinamento de professores. No quarto curso internacional realizado em tal local, em 1916, foram apresentados os materiais e metodologias desenvolvidas durante cinco anos para o ensino de alunos de seis a doze anos. Tal aprofundamento metodológico e conceitual para as áreas de Gramática, Geometria e Aritmética, por sua vez, foram publicados com o título italiano “*L’autoeducazione nelle Scuole Elementari*” ou “*The Advanced*

²¹“Em todas as épocas as Escolas d’Estiu eram um termômetro da renovação pedagógica e tinham o intento de vincular a escola à realidade sociocultural e sociolinguística do país.” (MONÉS PUJOL-BUSQUETS, 1987, p.37).

Montessori's Method”, em inglês (KRAMER, 1988). Este livro foi dividido em duas partes, de forma que na primeira foram apresentados os fundamentos para o trabalho com a referida faixa etária e na segunda uma visão geral dos materiais desenvolvidos até então. Ou seja, o Método Montessori apresentava um processo instituinte, mantinha-se em constante evolução e ressignificação. Já os livros “Psicogeometria” e “Psicoaritmética”, editados primeiramente em espanhol, foram publicados em 1934. (TRABALZINI, 2011). Tais obras foram redigidas à luz de um longo trabalho de experimentação de atividades geométricas e aritméticas nas quais usou algumas definições não habituais, o que denota “o pensamento original da autora, neste caso” (MONTESSORI, 1934, p.2, tradução), na definição da mediana de um triângulo. De acordo com a Doutora (2011, prefácio, tradução), no livro Psicogeometria, “é a mente matemática que opera a sua realidade através da aritmética e da geometria.” Ao apresentar estudos mais avançados, elaborados na e para a escola elementar, exibiu também um capítulo dedicado ao período infantil de 4 a 6 anos, denominado de pré-elementar. Já no livro Psicoaritmética (1934), além de evidenciar que a psicologia da aritmética possibilita uma ajuda ao desenvolvimento da mente infantil, destacou que

A ideia de uma criança “diferente”, faminta de conhecimento e trabalhadora apaixonada, estava se afirmando graças ao trabalho dos novos mestres que compreenderam a validade da proposta: criar em torno da criança e do jovem um ambiente de pesquisa, de descoberta, de cultura. (MONTESSORI, 1934, p.2, tradução nossa)

Esses dois livros associados à Psicogramática, editada no mesmo período, constituem uma “psicodidática” que exhibe tanto a transposição de saberes por meio de materiais didáticos e lições pedagógicas quanto a busca pela elucidação de como o aluno aprende.

Ademais, a pedagoga italiana residiu em Barcelona durante várias etapas da vida da Doutora. Estas memórias, associadas a novos conceitos construídos, refletiram nos livros “A criança” e “O segredo da Infância”. Além deles, Montessori investira também na observação de como a criança adquire a religiosidade. Nesta perspectiva, com o título “A educação religiosa” (*L'éducation Religieuse*), Pierre Faure prefaciou a proposta de edição que une os três livros escritos por Montessori a

respeito da espiritualidade, entre 1909 e 1920, em solo catalão: “A criança na Igreja” (L’Enfant dans L’Église), “A vida em Jesus Cristo” (La vie em Jésus-Christ) e “A Santa Missa” (La Sainte Messe). Num volume único, em francês, com 207 páginas e direitos autorais reservados à editora Desclée de Brouwer, da União Soviética (1956), mas impresso pela Les Presses Saint-Augustin, na Bélgica, no mesmo ano, Faure destacou as afirmações da própria Montessori presentes no livro “A vida em Jesus Cristo”. De acordo com ele (MONTESSORI, 1956, p.8, tradução nossa), a Doutora “procurou encontrar uma aplicação de seu método à formação religiosa das crianças de Barcelona provenientes de origens sociais diversas e de habilidades intelectuais muito desiguais.”

Assim, por meio de minuciosa observação, tanto pesquisou os elementos de formação e de instrução religiosa com os quais as crianças se envolviam, como a idade e em qual ordem eram apresentadas aos ritos religiosos. E Montessori concluiu, desta forma, que a Igreja (católica) possuía uma pedagogia incorporada em sua liturgia e que tal pedagogia, por sua vez, também possuía correspondência com a pedagogia “profana” desenvolvida nas salas montessorianas, a tal ponto que os passos de seu método parecerem ecoar os da liturgia. (MONTESSORI, 1956, tradução nossa).

Para o gesto e para os movimentos sensíveis a Liturgia prepara a alma, numa atmosfera de silêncio, a fim de escutar a voz interior. [...] O método Montessori por uma maestria progressiva do corpo à concentração de suas faculdades prepara a criança para uma via consciente; para a aquisição de conhecimentos e habilidades experimentadas individualmente, guia a mente nos caminhos do conhecimento e da sabedoria (FAURE apud MONTESSORI, 1956, p.9, tradução nossa).

Por este trabalho, Montessori recebeu a lisonja do Papa Pio X, que convidou o povo a seguir mais ativamente o caminho da liturgia, já que os símbolos da religião revificavam a fé do povo, “[...] permitindo às pessoas participar por meio deles todos os dias.” (MONTESSORI, 1956, p.19).

Por outra via, ainda no princípio dos anos 1920 Montessori deixara de receber recursos do governo por não ter apoiado a independência catalã, o que denota o seu envolvimento com a

política. Antes disso, porém, em 1917, durante um curso em Amsterdam, foi fundada a Sociedade Montessori da Holanda. Seu contato com os Países Baixos intensificou-se e em 1930 havia mais de duzentas escolas montessorianas na região. Com isto, em 1935, a sede da Associação Montessori Internacional mudou-se permanentemente para Amsterdam. (KRAMER, 1988).

Já em seu país de origem, a Itália, manteve contato e elos até 1934, quando foi obrigada a deixar tudo para trás. Em 1922, no ano em que Mussolini chegou ao poder no solo italiano, Montessori havia sido convidada para dar uma série de palestras e para inspecionar os estabelecimentos de ensino de seu país. Dois anos depois, em 1924, o ditador oficializou o método montessoriano em todas as escolas e estendeu o seu apoio para a formação de professores. (KRAMER, 1988; TRABALZINI, 2011). Doravante, a Sociedade de Amigos de Montessori foi intitulada de Opera Montessori e, em 1926, Mussolini assinou o termo de presidente de tal associação. A expansão do método na Itália permaneceu até 1930, quando as palestras sobre Paz e educação, proferidas pela médica-educadora, ocasionaram conflitos ideológicos entre ambos.

Ainda em 1926, em seu curso de formação docente em Milão, Montessori novamente utilizou-se de uma específica lição de Biologia e Psicologia Comparada, por meio da analogia a bactérias, insetos e rãs, para evidenciar, conforme aprendera com Fabre²², que tudo que se observa em um organismo é parcial, porque faz reagir somente alguns mecanismos ou partes do indivíduo (SCOCHERA, 2002). Reconfigurou, assim, a interpretação sobre a observação realizada pelo professor e, também contribuiu para o estudo da identidade do sujeito, apresentado nos anos 1950 pelo professor montessoriano e psicanalista Erik Erickson²³.

A Doutora identificou que não se penetra na individualidade completa dos seres estudados, nem em sua personalidade inteira, nem em seu modo de ser e comportar-se livre e naturalmente em seu ambiente ou em sua vida. Em conclusão, percebeu que provocando em um detalhe um ser vivo obtém-se uma resposta limitada, as vezes não extensível a todos da espécie (SCOCHERA, 2002). A exemplo de Fabre, ratificou a observação das crianças em seu próprio meio de vida e investiu em encontrar forma de perturbá-las o menos possível.

²² Jean-Henri Fabre (1823-1915): popular físico, químico e botânico francês.

²³ Estudou com o grupo Montessori de Viena e realizou investigações psicanalíticas influenciadas pela educação Montessori.

Em continuidade, desde a época em que se estabeleceu em Barcelona até a Segunda Guerra Mundial, ofereceu continuamente cursos, mesmo após as críticas recebidas nos Estados Unidos ao seu Método de ensino (KRAMER, 1988). Seu trânsito, sobretudo pela Europa, era permanente. De suas palestras em Viena e Bruxelas, em 1923, foi elaborada a obra *“Il bambino in famiglia”* (Em família), na qual, a partir de seus estudos em países diversos, destacou que “a questão social da criança não tem limites de casta, de raça ou de nação” (MONTESSORI, 1923, p.12). Ao abordar o conceito de embrião espiritual considerou a criança recém-nascida dotada de “um espírito preparado para encarnar o mundo” (MONTESSORI, 1923, p.22), já que além das características fixadas por sua espécie, cada ser humano é diferente do outro, carregando consigo suas “diretrizes psíquicas latentes” (ANTUNES, 2005, p.32).

No mesmo livro, enfatizou ainda que a criança requer atenção e a compreensão de que aquilo que é, por vezes, entendido como “capricho infantil” é apenas um querer estar com quem se ama. Defendeu, assim, o infante como “um professor de amor”, com quem os adultos deveriam aprender a ter outro olhar sobre a vida. E ilustrou a sua ênfase construindo imagens esclarecedoras, repetidas em seus escritos: “Menino, não me acorde de manhã! E o menino responde: Não o acordei, dei-lhe apenas um beijo! [...] A criança que ama desperta não apenas pela manhã o pai e a mãe, que dormem demais e quase sempre adormecem na vida” (MONTESSORI, 1923, p.30).

Dessa forma, destacou também que o intuito da educação é não se tornar um obstáculo ao desenvolvimento infantil e que, em função disto, em suas escolas buscava-se criar um ambiente adequado para que a vida pudesse fluir com tranquilidade e respeito às necessidades pueris do momento vivido, de forma que a independência em realizar as ações espelhavam a alegria da criança. Assim, a disciplina, a obediência e a paciência não precisavam ser ensinadas, eram construídas nas relações com os outros. Para a Doutora, “a dignidade humana deriva do sentimento da própria independência” (MONTESSORI, 1923, p.46), por isso a atuação viva, mas indireta do professor, deve ser assídua. Porém, a Doutora reiterava aos pais e aos professores que:

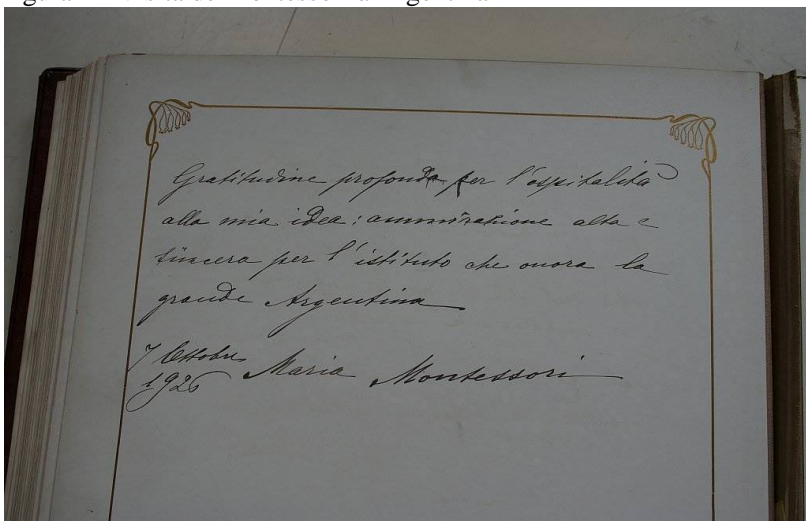
Dar liberdade à criança não quer dizer que se deva abandoná-la à própria sorte e, muito menos, negligenciá-la. A ajuda que damos à alma infantil não deve ser a indiferença passiva diante de todas as dificuldades de seu desenvolvimento; muito

pelo contrário, devemos assistir este desenvolvimento com prudência e com um cuidado repleto de afeto. Ademais, somente no fato de preparar com cuidado o ambiente da criança já temos uma tarefa séria, uma vez que se trata de criar um novo mundo: o mundo da infância. (MONTESSORI, 1923, p.44).

A partir das palestras dadas no início dos anos 1920, a Doutora passou a divulgar também a ideia da criação de Escolas de Pais, com o intuito de que os mesmos compreendessem e auxiliassem no desenvolvimento infantil. Na mesma via, levava seu primeiro curso de supervisão e treinamento de professores e pais para o Reino Unido, em 1919, onde esteve periodicamente entre 1920 e 1930 para conduzi-los. A Sociedade Britânica Montessoriana manteve seu trabalho com um grande número de escolas de Educação Infantil, principalmente no setor privado.

Além disso, a reputação de Montessori estendeu-se também pelo sul da América (GUTEK, 2016). Em 1926, ela lecionou na Argentina e incentivou a abertura de novas escolas naquele país. No mesmo ano também esteve no Chile, onde realizou a formação das primeiras “jardineiras montessorianas” (PERALTA, 2007) daquela nação.

Figura 1 - Visita de Montessori à Argentina



Fonte: Livro de Ouro da Escola Normal N.1, 1926, Fundación Argentina María Montessori.

Nesse mesmo período, deu continuidade a uma espécie de transposição didática²⁴, estabelecendo conceitos que considerava basilares no currículo tanto da Educação Infantil como na Escola Primária, transformando os saberes científicos em saberes que pudessem ser apreendidos de forma intuitiva pela criança. Criou, com isto, “artifícios de aprendizado formal escolar” (MONTESSORI JR., 1975, p.39), ferramentas que funcionam como transposição didática por cumprirem a função de transformar um “saber sábio” (CHEVALLARD, 1991), ou científico, em um saber acessível aos alunos.

A esta altura, alguns educadores já haviam investido na confecção de materiais educativos, como Froebel, as irmãs Agazzi ou Dècroly, mas nenhum deles debruçara-se na intencionalidade de manter a cientificidade dos mesmos de forma concomitante ao intuito de provocar o desenvolvimento da independência das crianças que os utilizassem. Assim, um rol de conceitos foi escolarizado por Montessori,

²⁴ Foi Verret (1975) que introduziu o conceito de transposição didática ao ressaltar a ação humana que visa à transmissão de saberes, tornando-os prontos para que sejam “ensináveis” e aprendidos. Já Chevallard & Joshua (1991), por sua vez, enunciam o termo “transposição didática”, como o conjunto das transformações que sofre um saber dito sábio, ou científico, para ser ensinado.

por meio das suas observações e daqueles que utilizavam o seu método, recebendo uma dimensão prática, materializada por recursos pedagógicos que aos poucos sistematizavam um currículo mais interdisciplinar, envolvendo vários saberes, concomitantemente.

Neste ínterim, preocupando-se com a inter-relação entre os conceitos matemáticos e o cotidiano, Maria Montessori considerava essencial que a criança compreendesse que a Matemática é uma necessidade humana, que surgiu como ajuda à vida, à comunicação e à utilização do ambiente. Os materiais de Matemática são alguns dos mais desenvolvidos em todo currículo montessoriano, conforme descrito pela própria doutora em seu livro *Psicoaritmética* (1934). De forma intuitiva, a criança começa a lidar com conceitos matemáticos por meio de atividades sensoriais e de vida prática: versar, classificar, transpor, comparar, contrastar, evidenciar semelhanças e diferenças etc.

Há importantes distinções entre o currículo de matemática Montessorie outras abordagens que também usam a manipulação de materiais concretos, visto que a profundidade e a complexidade dos materiais montessorianos possuem atributos delineados cientificamente, entre os quais, proporção física; isolamento de uma habilidade a cada exercício; gradação da dificuldade de apreensão de conceitos; autocorreção; harmonia e beleza; limitação da quantidade de material existente em cada ambiente.

Num ambiente preparado e desafiador, por meio da utilização de uma sequência de atividades com os materiais que a criança se envolve é possível construir o que Montessori denominou como abstração materializada, que oferece suporte à formação e retenção de conceitos a partir do processo de conservação da quantidade, seriação e classificação.

Quando a criança se encontra diante do material ela responde com um trabalho concentrado, sério, que parece o melhor de sua consciência. Parece realmente que as crianças estão atingindo a maior conquista que seus espíritos são capazes: o material abre à inteligência vias que nessa idade, seriam inacessíveis sem ele. (MONTESSORI, 1936, p.197).

Dentre os aspectos da conservação-seriação-classificação, Piaget enfatizou mais o primeiro, enquanto Montessori deu preponderância aos dois últimos. (MACNICHOLS, 2006). Nesta sequência, as

distintivas para a aprendizagem gradualmente removidas a partir dos anos iniciais do Ensino Fundamental, ou seja, o trabalho torna-se mais profundo e abstrato ao longo do tempo.

Os materiais matemáticos montessorianos permitem um acesso fácil aos conceitos básicos de toda a matemática, evidenciados por meio de relações que coordenam entre si conhecimentos de aritmética, geometria e álgebra. Nesse afã, o conceito geométrico da multiplicação, apresentado pela Tábua de Pitágoras que é um material bidimensional, revela a conexão entre a aritmética e a geometria ao apresentar um caminho visual para a abstração. Há cinco linhas tradicionais no currículo da matemática montessoriana. São: Contagem Linear, Valor de Lugar e Materiais hierárquicos, Memorização, Frações e Decimais. Os materiais que pertencem a cada área de conhecimento matemático são utilizados de forma gradual e simultânea pelos alunos. Em síntese, o currículo montessoriano possibilita desenvolver a capacidade de pensar matematicamente, de utilizar o raciocínio lógico e de resolver problemas para que se possa interagir com o mundo e com outras áreas do conhecimento.

Contudo, o comércio²⁵ dessas ferramentas pedagógicas se disseminou configurou outras formas de uso. Ao investir na venda dos materiais didáticos idênticos aos que utilizava em suas escolas, Montessori instaurou um novo ramo de atuação para a sua perspectiva educativa²⁶. Este novo empreendimento também ampliou o seu investimento na educação privada.

De acordo com Pollard (1993), a Doutora afirmara que a venda de materiais foi a forma que encontrou para manter o ônus de suas instituições. Entretanto, as consequências de tal comércio podem não ter sido mensuradas por ela. No Brasil, por exemplo, o uso de materiais montessorianos ocorreu de forma dissociada da formação docente durante, principalmente, a década de 1920 e 1930 (KISHIMOTO, 1988), quando o governo de alguns estados brasileiros, como São Paulo, Paraná

²⁵As fábricas certificadas pela Associação Montessori Internacional funcionam atualmente como uma grife montessoriana e elitizam o acesso a tais produtos.

²⁶No site da Nienhuis Montessori, fábrica holandesa de materiais, consta o histórico de que trabalham desde 1929 com a AMI. Já a Fábrica Gonzagarredi Montessori, localizada na Itália, tem parceria com Montessori desde 1925. Disponível em: <<http://www.nienhuis.com/about-nienhuis-montessori/>>. Acesso em: 29 jul. 2016. Disponível em: <<http://www.gonzagarredi.com/>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

e Amazonas realizaram compra do enxoval com os materiais montessorianos.

Junto ao uso de materiais, a essência filosófica do método, baseada na livre escolha, no ambiente preparado para que a criança possa interagir com independência, liberdade e disciplina, também se disseminou junto às escolas montessorianas expandiram-se em muitos países latinos. Em seu livro “Viver para contar” (Vivir para contarla, 2002) Gabriel García Márquez, colombiano que recebeu o Nobel de literatura em 1982, faz menção ao colégio montessoriano em Aracataca, Colômbia, onde no princípio da década de 1930 aprendera a escrever, aos cinco anos, afirmando não conhecer método melhor que o montessoriano para sensibilizar as crianças sobre as belezas do mundo e os segredos da vida. Em terras distantes, em Londres, na mesma época, em 9 de outubro de 1931, em seu discurso no Montessori Training College, Mahatma Gandhi, líder hindu, enfatizou que descobrira “que a lei do amor poderia ser melhor compreendida e aprendida através de crianças pequenas”(VAN HOOK, 2015, p.1). Ghandi e Montessori nutriram admiração mútua e coadunaram princípios fundantes de educação para a não-violência, para o desenvolvimento da espiritualidade e para independência humana. Montessori, por sua vez, também declarara à época, ter pedido aos próprios filhos que assimilassem o coração de Ghandi (VAN HOOK, 2015).

Por conseguinte, no tempo em que esteve na Itália, em 1932, e nos dois anos subsequentes, ela e sua família foram colocados sob vigilância. Em 1933, as escolas montessorianas foram fechadas na Alemanha e em Berlim sua efígie foi colocada em cima de seus livros e queimada em uma fogueira. Pouco depois, em 1934, Mussolini trancou as escolas montessorianas italianas depois que a Doutora se recusou a cooperar com os planos arquitetados pelo ditador para o movimento da juventude fascista. No mesmo ano, Maria e Mário Montessori fugiram do país (KRAMER, 1988) para retornarem somente em 1947 (KELPIN, 2016). Como a *Casa dei Bambini* de San Lorenzo fora devastada durante a conflagração armada que assolou principalmente a Europa, a partir de 1939, o seu formato interno foi recuperado por uma das ex-alunas de Montessori após a Segunda Guerra Mundial. (CAMPOS, 2015).

Entretanto, foi a eclosão da Guerra Civil Espanhola, entre a República Democrática com o seu governo eleito e o fascista General Francisco Franco, em 1936, que levou a família Montessori a abandonar a sua casa em Barcelona durante o conflito bélico considerado o mais cruel do século, sintetizado na Guernica de Picasso.

À época, Mário já estava na Inglaterra e Maria Montessori foi levada para Londres por um navio de guerra britânico, mas seu filho não recebera permissão para ficar no país. De lá os refugiados viajaram para a Holanda a convite de Ada Pierson, uma professora montessoriana, filha de um banqueiro holandês. Com ela Mario estabeleceu relacionamento e, a convite de seus pais, a família Montessori instalou-se em Intimis, situada em Baarn, nos Países Baixos. Contudo, a neta mais nova de Montessori, Renilde²⁷, havia fugido com sua mãe, Helen, para os Estados Unidos.

Em Intimis, em 1936, Montessori completou o seu livro “O segredo da infância” e dedicou-o à família Pierson. No mesmo ano, a Doutora começou a viver na pequena cidade de Laren, na Holanda do Norte, Países Baixos, próximo de onde fora fundado um centro montessoriano. Ao final da Guerra Espanhola, em 1939, Helen retornou à Barcelona e Renilde uniu-se ao restante da família, em Laren (KELPIN, 2016).

Foi em solo holandês que Mário desenvolveu novos materiais, como os caixas dos cilindros (cilindros *knobless*), os símbolos gramaticais, as nomenclaturas de botânica e certos materiais de Educação Cósmica, intuídos na Inglaterra durante o segundo quinquênio da década de 1930. Parte dos materiais para a educação dos adolescentes também foi desenvolvida por ele. (CIVES, 2010; LLERANDI, 2016; KRAMER, 1988).

Com a crescente tensão militar na Europa, Montessori realizou na Holanda o 6º Congresso Internacional, em 1937, sobre a Educação e a Paz, e pediu que uma ciência da paz fosse criada (KRAMER, 1988; TRABALZINI, 2011). Com a expansão da invasão alemã pela Europa, a Doutora italiana havia sido convidada por Rabindranath Tagore²⁸ para uma série de palestras na Sociedade Teosófica²⁹ da Índia e aceitou o convite. Montessori havia se filiado a tal entidade em 1907, em Londres,

²⁷Renilde, sua neta mais nova, era até 2000 a secretária-geral e, em seguida, a presidente (até 2005) da Associação Montessori Internacional, a organização criada por Montessori em 1929 para continuar o seu trabalho.

²⁸De acordo com Kramer (1988, p.311), “Sigmund Freud, Jean Piaget e Rabindranath Tagore foram patronos da Associação Montessori Internacional (AMI)”, consolidada durante o referido V Congresso de Educação Nova que ocorreu na Dinamarca, em 1929, no mesmo local onde também foi realizado o Primeiro Congresso Internacional Montessori.

²⁹A teosofia (do grego *theos*, “deus”, e *sophia*, “sabedoria”, isto é, a sabedoria divina) indica uma doutrina espiritualista iniciada por Helena Blavastky, mística estadunidense, ligada ao budismo e ao lamaísmo.

e, desde então, mantivera contato com Annie Besant, a presidente da Sociedade Teosófica. (KRAMER, 1988).

2.5 QUINTO PERCURSO (1939-1946): ÍNDIA: DO MACRO AO MICROCOSMO, O MISTICISMO DA NATUREZA

Foi em 1939 que Maria e seu filho embarcaram à Índia com o intuito de oferecer um curso de formação de três meses em Madras e realizar uma turnê de palestras, mas seu deslocamento do continente europeu estendeu-se por sete anos. Com a guerra, o fato de serem cidadãos italianos em um país que era colônia da Inglaterra levou Mário à reclusão. Esteve por dois meses em uma prisão agrícola enquanto Maria ficara na Sociedade Teosófica, na estação de montanha rural de Kodaikanal, experiência que lhe aproximou de outras percepções a respeito da relação entre os seres vivos e o seu ambiente.

Em 1940, ao completar 70 anos, Maria pediu como presente a libertação de seu filho Mário, o que lhe foi concedido. Ambos investiram na compreensão da cultura hindu e associaram os novos conhecimentos à abordagem educacional denominada de Educação Cósmica, explicitada em 1935 em Londres. Por meio dela se identificava a interdependência de todos os elementos naturais que formam o cosmo.

De acordo com Kelpim (2016), Montessori também se fundamentou nos estudos de seu tio-avô Antonio Stoppani, um proeminente geólogo, paleontólogo e sacerdote católico da Universidade de Milão, que “[...] tentou reconciliar os resultados da ciência moderna com os dogmas da sua igreja” e escreveu livros sobre as eras terrestres e a evolução do planeta. Enfatizara que “[...] as relações humanas e naturais não podem ser concebidas separadamente, pois trazemos dentro de nós o físico e o químico, somos biológicos e extremamente culturais” (MONTESSORI, 2003, p.12).

A proposta de Educação Cósmica ampliada na Índia levava as crianças a trabalharem diretamente com plantas e animais em seus habitats. Além disto, foram desenvolvidas lições, ilustrações e criados materiais específicos de Geografia, Botânica e Zoologia para os alunos do Curso Primário. Esses elementos foram incorporados e apresentados em um Curso Montessori Avançado, indicado para o trabalho com crianças de 6 a 12 anos, apresentado entre 1942 e 1944, quando lhes foi concedida liberdade de movimento pelo território africano e viajaram pelo mesmo divulgando a sua pedagogia em alguns países e conhecendo outras culturas.

Para a Doutora, a Educação Cósmica permitia que as crianças aprendessem a entender o cosmo em seu desenvolvimento evolucionário, na sua função ecológica e como um todo integrado. Montessori viu a orbe numa grande escala e de maneira inter-relacionada: “[...] há um mundo inorgânico que é ecologicamente conectado de inúmeras maneiras com a biosfera, a qual, por sua vez, é conectada aos seres humanos ou psicofera.” (GRAZZINI, 2001, p.3).

A Educação Cósmica foi planejada para as crianças entre 6 e 12 anos, por se acreditar que neste período as mesmas já possuam competências para aprofundar os conhecimentos adquiridos durante a primeira infância, assim como estabelecer contato e aprender com a cultura desenvolvida pelos diferentes povos. Para tanto, o professor necessita

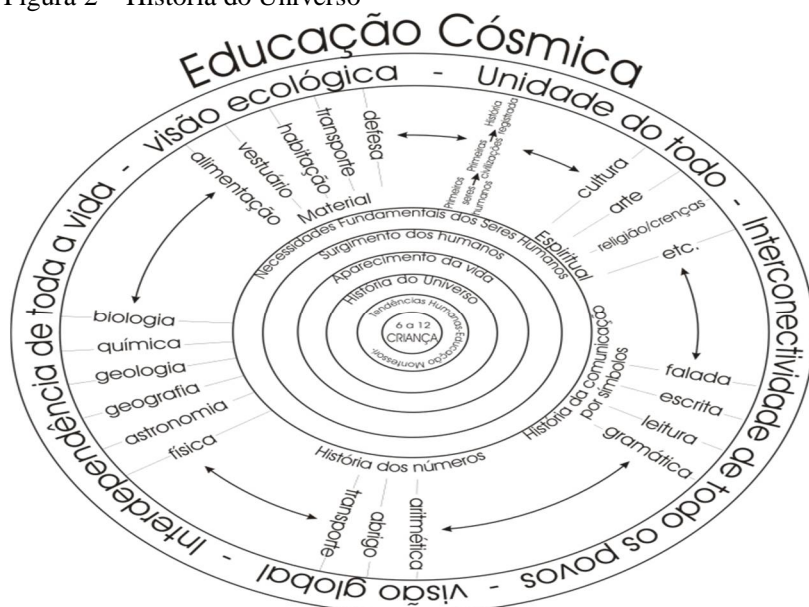
Preparar uma grande quantidade de conhecimento a fim de satisfazer a fome mental da criança. Ele não é, como o professor comum, limitado por um plano de estudos, prescrevendo somente o tanto de cada assunto a ser transmitido dentro de um espaço de tempo, em que nenhuma explicação pode ser excedida. (MONTESSORI, 2003, p.14)

Com isso, expõe tanto a necessidade de o professor de uma sala de aula montessoriana possuir uma formação diferenciada para poder dialogar com o aluno indagando-o e incentivando-o a continuar pesquisando sobre o assunto em questão, como demonstra a importância do docente na mediação da aprendizagem e no estabelecimento do vínculo de confiança entre ele e seu aluno. Além disto, deve tratar a criança com delicadeza e criar um ambiente em que os alunos sintam-se acolhidos, possam se concentrar ou discutir, desenvolver seu potencial e crescer culturalmente. No período intelectual o pensamento concreto do aluno, aos poucos, cede lugar ao abstrato e o nível crítico se intensifica, se houver oportunidade para que a discussão de ideias e opiniões se estabeleça.

Os professores deveriam estudar a origem, a posição geográfica e o crescimento de cada grupo, seus movimentos e relações com os outros, obtendo a história de vida de todo o povo em vez de somente a dos indivíduos; tais fatos podem ser mostrados às crianças de uma maneira agradável. (MONTESSORI, 2003, p.93)

Na Educação Cós mica o aluno interage com um currículo interdisciplinar no qual o conhecimento é apresentado à criança de forma integrada, com base no esquema abaixo:

Figura 2 – História do Universo



Fonte: Ramos (2007).

No estudo de diferentes povos, a partir de uma visão global, Montessori ressaltou as similaridades em detrimento das diferenças entre as pessoas, pois considerava que as necessidades fundamentais que todos possuem torna os seres humanos “iguais”: comida, moradia, vestimenta, transporte, segurança, dignidade, independente de sua cultura ou etnia.

A Educação Cós mica se constitui num currículo voltado para a relação e interdependência entre todos os seres do universo, vivos e não vivos, que integra as várias ciências, no uso de materiais concretos, experiências científicas e histórias que desenvolvem a imaginação e causam encantamento ao relacionar o metafísico e o fictício e ao desvendar a tarefa de cada ser, da humanidade e dos ciclos do universo. Ela também proporciona uma visão de mundo em grande escala, do macrocosmo ao microcosmo, abrangendo os seres orgânicos ou inorgânicos, privilegiando uma visão geral do cosmo do qual se deriva

tudo, qualquer matéria, ciência ou detalhe que ilustre a inter-relação entre as coisas, a natureza viva e o resto do universo. “Todas as coisas são parte do universo e estão conectadas entre si para formar uma única unidade”, afirmava Montessori (2003, p.14).

Dessa perspectiva, Montessori desenvolve um tipo ideal de aluno, a “criança normalizada³⁰” que deveria guiar-se pelas leis da natureza; de professor, a quem “cabe a função de garantir o fluir do processo vital”(LAWRENCE, s.d. apud HILSDORF, 2005, p.24), tendo o ambiente como meio para que a atividade se consolide. De acordo com Luciano Mazzetti (OMB, 2006), nos anos 30 Ferrière perguntou a Montessori se uma professora como ela havia descrito era real. “Não, respondeu ela, é um ideal que regula as ações. Não existe texto sem testa. Nós é que fazemos com que as palavras do livro falem”(OMB, 2006).

Para que durante o processo de aprendizagem a criança de 6 a 12 anos pudesse desenvolver o pensamento imaginativo, ligando o presente ao passado, buscando outras épocas e os seres que habitavam a Terra, Montessori elaborou cinco Grandes Lições. Elas são compostas por histórias que transpõem didaticamente o saber sobre a origem do universo, do homem e de sua cultura, de forma impressionista, com o auxílio de cartelas e experiências que valorizam a visão do todo. Relacionam as Ciências Biológicas com as Ciências Sociais, a Matemática, a Linguagem e possibilitam ao estudante um entendimento da vida numa perspectiva sistêmica. São elas: o Deus sem Mãos; a Linha da Vida ou História da Vida; a História do Homem; a História da Escritura e a História da Matemática. Para Montessori (2003, p.11), nesta fase do seu desenvolvimento, “a mente da criança – comparando-se a um campo fértil – está pronta para receber o que será plantado culturalmente, mas, se negligenciada durante o mesmo, ou frustrada em suas necessidades vitais, tornar-se-á embotada”.

Ou seja, ao denominar este período sensível de intelectual a doutora quis evidenciar que nele há uma potencialidade humana latente e uma curiosidade que propiciam à criança maior facilidade na aprendizagem do conhecimento historicamente construído. Conceituava como períodos sensíveis o momento do desenvolvimento em que o

³⁰ “Quando o ambiente oferece razões para que a criança desenvolva atividades construtivas, todas as energias da criança concentram-se e a sua desorientação desaparece, evidenciando a sua personalidade. É este processo de transição da desorientação ao desenvolvimento normal que Montessori chama de normalização.” (GRAZZINI, 1994, p.9).

infante possui uma predisposição para adquirir elementos necessários ao seu desenvolvimento, sem demanda de grande esforço. Se tal período for “despercebido ou bloqueado, as aquisições das crianças serão muito mais demoradas, fatigantes e onerosas.” (GIORDANI, 2005, p.41).

Durante muito tempo o conceito de Educação Cósmica ficou incompreendido por ser relacionado a uma visão religiosa. Retomá-lo abre possibilidade de uma educação interdisciplinar e mais humana, no respeito à diversidade, à vida e ao planeta.

A Doutora publicou dois livros abordando o tema Educação Cósmica: “Para educar o potencial humano” e “Da infância à adolescência”. Contudo, seu foco principal de estudo em tal período foi a criança em seus primeiros três anos, assunto que expôs numa série de trinta palestras que proferiu no Sri Lanka, durante 1944. O conteúdo coletado durante as mesmas deu origem ao livro “O que você deve saber sobre o seu filho”. (KRAMER, 1988; TRABALZINI, 2011).

Na Índia, Montessori estabeleceu contato com Gandhi e Nehru e, com o auxílio de seu filho, concedeu formação pedagógica para mais de mil professores hindus. Em 1945 participou da Primeira Conferência Montessoriana e, em 1946, com o final da guerra, retornou à Europa. Contudo, regressou à Índia nos anos seguintes, onde manteve a proposta de formação de professores.

Regressando aos Países Baixos em 1946, Maria e Mário foram ao encontro dos filhos de Mário que haviam ficado aos cuidados de Ada Pierson que, por sua vez, passara a assinar Ada Sophie Montessori, já que Mário havia se divorciado em 1936. Na escola de Laren, Mário colocou em prática as ideias sobre Educação Cósmica elaboradas na Índia, auxiliado por Lena Wikramera, uma professora hindu formada por eles em Chennai (KELPIN, 2016).

2.6 SEXTO PERCURSO (1947-1952): POR UMA EDUCAÇÃO NA TOLERÂNCIA E PARA A PAZ

Após a II Guerra, Montessori passou a viver na Holanda, mas continuou viajando constantemente e disseminando o seu conhecimento. Retornou, assim, à Índia³¹, acompanhada de seu filho Mário e da neta Renilde.

³¹Na Espanha, local onde produziu grande parte de sua obra, até meados dos anos 1950 os cursos em Madrid e Barcelona não ocorriam de forma sistemática, efetivando-se a partir de 1960 com a criação de escolas montessorianas como a de Zaragoza. De acordo com o estudo da Universidade Internacional de

Já em 1947, Montessori dirigiu uma conferência na UNESCO com o tema Educação e paz e, em 1949, recebeu a primeira das três consecutivas indicações para o Prêmio Nobel da Paz. A paz e a tolerância foram valores incorporados à dinâmica montessoriana desde as primeiras *Casas dei Bambini*. Neste sentido, na Conferência em Copenhague, em 1937, afirmou:

Os homens já não podem ficar na ignorância de sua própria natureza e da do mundo em que vivem. A verdadeira calamidade que os ameaça atualmente é exatamente este tipo de ignorância. Devemos organizar nossos esforços para a paz e prepará-la cientificamente por uma educação que indique um novo mundo a conquistar: o do espírito do homem.

As lições de silêncio foram corporificadas nas salas de aula montessorianas após a observação de que era na infância que a humanização do ser ocorria com maior intensidade. Montessori identificou que o exterior auxiliava a formar o interior do aluno e que era possível investir no desenvolvimento da espiritualidade por meio de exercícios, como as lições de silêncio. Entretanto, foi na sua relação com Lubjenska de Leval, sua discípula e amiga, a partir de 1920, que aprimorou a utilização dos ritos e dos gestos, em busca de um autodomínio da mente. A yoga e exercícios de atenção faziam parte da dinâmica escolar que tinham como foco o ser equilibrado. “Daí a educação neuro-muscular, sensorial, intelectual, volitiva e espiritual voltadas para um único objetivo – consciência do homem ao nível de finalidade última.” (AVELAR, 1978, p.35).

O último compromisso público da Doutora ocorreu em 1951, com sua participação no 9º Congresso Internacional Montessori, em Londres. Pouco antes, em outubro de 1950, atuou no Congresso Internacional em Perugia, Itália, do qual participaram as brasileiras Piper de Lacerda Borges e Eny Caldeira. Foi a última vez que Montessori esteve na Itália.

Nesse período, com uma vivência de décadas em estudos educacionais, viagens, acesso a diferentes culturas, cursos com

Valência (VIU, 2016), existem cerca de cinquenta centros de estudos montessorianos hispânicos, mas a difusão do Método ocorreu também de forma substancial por meio de muitas escolas públicas não associadas à Rede Montessori, nas quais o método italiano é utilizado por professores diplomados na formação montessoriana.

professores, preparação de ferramentas para facilitar a independência do aluno e o seu acesso à construção do conhecimento, Montessori também se ateu a elaborar sínteses do que aprendera no processo em que reformulou constantemente o seu pensamento, mas não o seu ideal de vida. “*Cercare y trovare*” – “pesquisar e encontrar”, afirmava ela constantemente, numa presença e num percurso que fizeram diferença para o Século da Criança.

Assim, em 1949, apresentou o livro “Mente Absorvente”, composto a partir de suas palestras em Ahmedabad, na Índia, durante a Segunda Guerra. Na obra são retomados os principais conceitos desenvolvidos em seu método educativo, como o de embrião espiritual, períodos sensíveis, período criativo, impulso vital (horme), período crítico e outras características relativas ao desenvolvimento humano. Além deles, são explorados ou aprofundados tópicos, como a preocupação com a humanização do nascimento da criança ou as relações com a ciência ecológica. De uma maneira mais científica, nesta obra há referências mais criteriosas e críticas sobre algumas das bases epistemológicas sobre as quais se embasou. Neste sentido, por não ter construído uma “estrutura teórica que pudesse servir de base a seu método” (MONTESSORI, 1975, p.23), alguns conceitos merecem ser estudados com maior profundidade, na relação com a essência do pensamento montessoriano³², que alude à atividade, ao movimento criador ou criativo de cada ser.

Nesse sentido, ao se referir às nebulosas, das quais se formaram os corpos celestes por meio de sucessivas modificações, comparou-as com as energias criativas que guiarão a criança na absorção do ambiente em seu entorno, como a língua materna ou os modos culturais de sua família. Enfatizou que o organismo mental é “uma dinâmica unidade, que transforma a sua estrutura por meio de experiências ativas conduzidas no ambiente e guiadas por uma energia (horme) da qual as nebulosas são modos ou graus diferenciados e especializados” (MONTESSORI, 1950, p.72). Concedeu, assim, à palavra *horme*, do grego “*oppaco*” que significa excitar, o sentido de força ou impulso

³² Lev Vigotsti (1896-1934), contemporâneo de Montessori, também construiu uma teoria animada pela existência, a partir do conceito de *elã vital*, de Bergson. Jean Piaget (1896-1980), por sua vez, que estabeleceu relações com Montessori, baseou sua teoria na essência, em Kant. Em contrapartida, se no livro *Mente Absorvente* (1949) Montessori baseia os períodos do crescimento humano em Stern, Vigotski, porém, na obra *Pensamento e Linguagem* (1998) estabelece crítica a tal autor.

vital, de forma correlata com a formulação explorada anteriormente por Bérghson de elã vital e de intuição como partícipes do movimento da vida e da criatividade como inerente a este processo. De acordo com Silveira (2011, p.27), para o filósofo o elã vital “é um impulso ou uma força que move o desenvolvimento e a expansão do universo, mas também move os processos criativos e impulsiona o pensamento, alimenta a experiência pessoal, possibilita o trabalho, amplia a prática”. Ao considerar a criança como “pai do homem”, Montessori vislumbrava que o investimento educacional no período criativo da infância, coincidente com o da mente absorvente, oportunizasse o desenvolvimento do potencial humano, tanto no que se refere ao intelecto como às relações de convivência mais humanas.

Já em 1951, em Roma, apresentou uma síntese de uma longa pesquisa sobre o desenvolvimento e a condição humana por meio de uma imagem que denominou como “Bulbo” ou “Os quatro planos do desenvolvimento³³”, na qual apresentou de forma orgânica e assimétrica o dinamismo humano. “O desenvolvimento é uma sucessão de nascimentos. Num determinado período da vida, uma individualidade psíquica acaba e dela nasce outra” (MONTESSORI, 1950, p.20). Por meio do “Bulbo” é possível retomar a concepção de mente absorvente que constitui um dos conceitos fundamentais do sistema montessoriano e caracteriza o período criativo, de construção das bases da inteligência. Já a normalização, outro conceito-chave, seria a fluidez do processo em que um interesse empenhe a personalidade no domínio de si, na responsabilidade que adquire a liberdade de agir. Assim, “um trabalho interessante, escolhido livremente, que tenha a virtude de concentrar em vez de cansar, aumenta as energias e as capacidades mentais e dá o domínio de si” (MONTESSORI, 1950, p.173).

Para a Doutora, o nascimento pode ser representado por uma chama que ilumina a vida. Durante o primeiro estágio do processo de

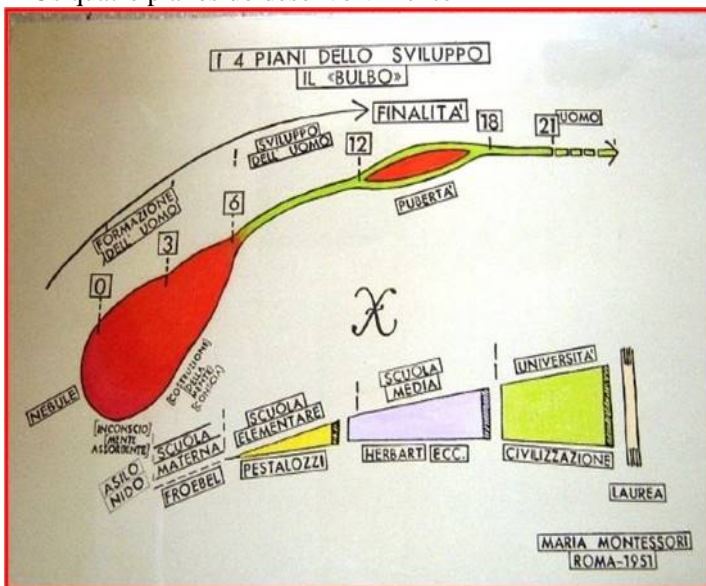
³³ Os quatro planos da Educação foi uma palestra proferida inicialmente durante o VII Congresso Internacional Montessori, realizado em Edimburgo, em 1938. Dela resultou um gráfico geométrico, simétrico, em que Montessori representa cada etapa do desenvolvimento por um triângulo. Entretanto, em um manuscrito explicativo sobre o assunto destacou que o desenvolvimento não segue um modelo linear ou constante. “O que está sendo ilustrado pelo uso dos triângulos é o papel vital dos períodos sensíveis, os quais ao mudarem a sua natureza de uma fase para a outra, determinam as características de cada etapa vital. As sensibilidades pertinentes a uma fase em particular aparecem, evoluem, alcançam o máximo e depois diminuem.” E assim sucessivamente. (GRAZZINI, 1994, p.5).

desenvolvimento infantil, de zero a seis anos, o embrião espiritual continuará a evolução iniciada no ventre materno, mesmo que após o nascimento a predominância seja do aspecto físico. Montessori destacou na mente absorvente da criança um período de abertura ao mundo, de espontaneidade com maior receptividade da aprendizagem, no qual se constroem as estruturas e esquemas “em função dos quais todas as experiências posteriores são confrontadas e assimiladas” (ROHRS, 2010, p.29). Esta mente absorvente que evidencia a importância da mão como órgão da inteligência, nesta fase de aprendizagens pelo concreto, e caracteriza os anos iniciais da vida da criança coincide com a latência dos períodos sensíveis que, se aproveitados, oportunizam a criança aprender sem esforço. Geralmente em torno dos três anos de idade a mente absorvente passa de inconsciente a consciente. O desenvolvimento dos períodos sensíveis da ordem, linguagem, relações sociais, refinamento dos sentidos ou movimento está intimamente ligado à maneira como cada indivíduo se organiza, orienta e de como o ambiente dá suporte para que nutrir a função educativa, de forma semelhante à nutrição materna na fase pré-natal. “Ajude-me a viver por mim”, em um agir em primeira pessoa, é a expressão que caracterizaria este período criativo e da vontade de aprender.

O primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhe foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança. (MONTESSORI, 1949, p.82)

O segundo plano, de seis a doze anos, marcado pelo início da segunda dentição, pela força, saúde e paciência para aprender, constitui-se “em um período de crescimento, mas sem transformações” (MONTESSORI, 1950 p.21). Nesta fase de estabilidade psíquica e física, a Doutora ressaltou o desenvolvimento intelectual da criança, no qual ela apresenta a consolidação e expansão de funções cognitivas, de conquistas sensoriais e de abstração, diante do fascínio pela cultura. Ocorre também a construção do senso moral por meio das relações com os pares, cuja máxima “Ajude-me a pensar por mim” denota o aparecimento da possibilidade de realizar escolhas em seu convívio.

Figura 3 – Os quatro planos do desenvolvimento



Fonte: AMI (2016).

Na sequência, as mudanças ocorridas no terceiro período recordam as do primeiro. Durante a puberdade, que costumava ocorrer dos 12 aos 18 anos, enfatizou as mudanças físicas do corpo e um novo nascimento do ser, no qual as estruturas da personalidade necessitam de um novo equilíbrio e merecem atenção especial dos adultos. Em função das transformações abruptas ocorridas, esta fase constitui-se como um período difícil para o indivíduo que costuma ser “tomado por dúvidas, hesitações, indisciplina, rebeldia, desânimo e decréscimo da capacidade intelectual” (ANTUNES, 2005, p.35). Entretanto, permeada pela maior capacidade crítica e reflexiva, consolida-se a consciência social e individual de cada ser, por isso o lema “Ajude-me a pensar com você” passou a representar esta etapa.

Posteriormente, após os dezoito anos, a aprendizagem e a evolução humana mantinham-se mais estáveis, conforme as observações da Doutora, e num aceno à solidariedade e ao universalismo resultou a proposição “Ajude-me a pensar em ti”. Nestes estágios do desenvolvimento o indivíduo alcança o equilíbrio, desestrutura-o e retorna ao equilíbrio, num movimento cíclico estudado posteriormente por Eric Erickson.

Em sua penúltima publicação “Formação do homem” (1949), numa espécie de monólogo, Montessori refletiu sobre os preconceitos vividos durante décadas de experiência educacional. Concomitantemente, sintetizou como algumas de suas descobertas psicopedagógicas foram disseminadas pela mídia, interpretadas pelos teóricos de sua época ou relacionadas com os pensadores precedentes a ela. Neste entremeio, ao referir-se à criança, Montessori destacou um problema social pormenorizado, de certa forma, por Phillipe Áries³⁴:

A história das injustiças contra a criança não está ainda escrita oficialmente e, por isso, não é aprendida nas disciplinas históricas das escolas, em nenhum grau. [...] A história refere-se somente ao homem adulto, pois somente ele vive diante da consciência. Dessa forma, os que se especializam na legislação aprendem infinidades de leis dos tempos passados e dos tempos presentes, não se importando de não encontrarem leis promulgadas para os direitos das crianças. Assim, a civilização passa por cima de uma questão que nunca foi um problema social. (MONTESSORI, 1949, p.50).

A Mamolina, como gostava de ser chamada, faria em outubro de 1952 uma conferência no Brasil, mas aos 6 de maio ela faleceu na casa de férias da família Pierson, na Holanda. Compreendendo a sua produção escrita como resposta às indagações, suas ou da sociedade de seu tempo, no que se refere ao percurso profissional, como celebridade internacional ou apenas como mulher, verifiquei que seus atos coincidem com as pausas para a retomada ou mudanças de objetivos a alcançar. O fato de certos pressupostos teóricos sobre os quais se embasou já estejam superados não debilita a relevância de sua produção, apenas identifica o traço histórico da mesma. As inovações que forjou (APÊNDICE D) auxiliam na visulização e no reconhecimento por seu contributo à educação e à vida.

Usando tanto táticas como estratégias, Montessori conquistou um próprio, conforme as lentes certeanianas, e entre luzes e sombras

³⁴Ao escrever “A História Social da Infância e da Família” (1960), a contribuição do historiador Ariès foi profundamente significativa tanto no entendimento da infância como uma construção social, ao invés de um simples fato biológico, quanto na consolidação da história da infância como uma área de pesquisa.

estabeleceu como novidade o olhar mais humano sobre a criança e a sistematização da formação de professores. Por meio delas, garantiu a continuidade da obra que iniciou e colaborou para que o século XX fosse denominado como o século da criança.

3DESATANDO OS NÓS: AS PRIMEIRAS NOTÍCIAS SOBRE O MÉTODO MONTESSORI ENTRE BRASILEIROS

Ensejando relacionar obra e autor, percebi durante a trajetória de Maria Montessori que seus conceitos educativos foram ressignificados em sua vivência com inúmeras culturas. Nesse ínterim, a Doutora retomou e aprofundou concepções cuja generalização colaborava para enunciar aquilo que é característico ao humano, num sentido antropológico e, concomitantemente, num processo relacional de construção e reconstrução, conferindo-lhe identidade. Seus livros, em sua maioria provenientes das anotações para as palestras que realizou, apresentam o seu investimento contínuo na formação de professores e na observação do processo humano de desenvolvimento.

Contudo, de acordo com Montessori Jr. (1975), sua avó nem sempre acertou nas escolhas teóricas que realizou. Também em seu ousado percurso, nem sempre o desejável esteve ao seu dispor. Isto posto, o acesso nas últimas décadas a novas informações sobre a biografia de Maria Montessori (KRAMER, 1988; GIOVETTI, 2009; CIVES, 2010; TRABALZINI, 2011) permitiu esclarecimentos sobre algumas das interlocuções teóricas e práticas que manteve e o reflexo das mesmas no desenvolvimento de seu método e na expansão para outras esferas e circunstâncias. Disto resultam pistas que, associadas a outras fontes, sobretudo encontradas na Hemeroteca Nacional Brasileira, atendem ao objetivo de problematizar a forma de apropriação da pedagogia montessoriana no Brasil. E, além disso, de historicizar tal processo e a sua aplicabilidade na instauração da Educação Infantil e Ensino Primário, sobretudo na primeira metade do século 20, identificando por que em nosso país o Método Montessoriano costuma ser relacionado principalmente ao uso de materiais didáticos específicos e de mobiliário adequado ao tamanho das crianças.

Ao se evidenciar os esquemas operacionais colocados em prática diante da materialidade apresentada pelo Método Montessori coloca-se em relevo, por conseguinte, as formas de apropriação e representação que variam conforme o uso e o estilo da prática. Conforme afirma Certeau (2014), é o uso que leva à composição e definição de um sistema social: “O estilo e o uso visam, ambos, uma maneira de fazer, mas um como tratamento do simbólico, o outro como elemento de um código. Eles se cruzam para formar um estilo do uso, maneira de ser e maneira de fazer.” (CERTEAU, 2014, p.166). O reconhecimento dos indícios desse processo de disseminação no qual os elementos se combinam, reproduzem-se, mantêm-se ou são esquecidos, configura

também a relação entre instituído e instituinte, num decurso de construção, de institucionalização.

Nessa perspectiva, de acordo com Goulart (1994) e com o site da OMB (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2015), as ideias de Montessori foram divulgadas no Brasil inicialmente na Bahia, em 1915, pelo Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida, por meio da palestra intitulada “As promessas e os resultados da Pedagogia Moderna”. Além disso, foi Calmon quem haveria pedido à Montessori a autorização para publicar, em 1924, o Livro Pedagogia Científica. Entretanto, utilizando os jornais da época como suporte, tanto evidenciei que antes de 1915 havia outros interessados pelas inovações que os pressupostos montessorianos proporcionavam à educação quanto constatei que a venda de livros com a obra montessoriana fora divulgada em anos precedentes ao feito de Calmon.

Assim, novas nuances desse tempo histórico-educacional da primeira República, que direta ou indiretamente se relacionam com o método Montessori, são explicitadas ao se apresentar facetas do contexto de brasileiros(as) que quiseram e idealizaram um país diferente, numa época em que a educação das massas começava a ser considerada necessária ao desenvolvimento da nação verde-amarela e dos outros países americanos.

De acordo com Nagle (1974) e conforme os projetos de Rui Barbosa (CARNEIRO, 2014), desde o final do Império havia uma acentuada discussão em torno dos assuntos educativos e um intenso “fervor ideológico” que coadunava com a esperança de redenção da nação e com a democracia. Contudo, a proclamação da República por si só não provocou mudanças profundas no sistema escolar brasileiro, tampouco transformações econômicas, políticas ou sociais capazes de favorecer o ingresso do Brasil no rol das nações mais avançadas. Tanto os segmentos populares como a nascente classe média urbana se constituíram em meio a projetos de nação geralmente herdeiros de concepções político-filosóficas de cariz evolucionista que naturalizavam o social, preocupavam-se com o branqueamento dos brasileiros, fato que corroborava com a vinda dos imigrantes ao país, ou ainda, propunham um sagrado nacional carente de tradição. Os intelectuais e os militares que estabeleceram a República defendiam a tese de progresso ordeiro ao mesmo tempo em que as recém criadas instituições para a gestão da miséria, como as de ordem médico-sanitaristas, esbarravam com orientações políticas e patronais de brutalidade repressiva em que as “questões sociais” tornavam-se sinônimo de “casos de polícia” (PATTO, 1999).

Para Joaquim Nabuco (1988), a conquista da democracia brasileira estava relacionada sobretudo com a resolução de problemas gerados pela abolição da escravatura, ou seja, era social antes de ser política (LYNCH, 2008). Neste sentido, os registros policiais na cidade de São Paulo, o maior centro urbano e industrial brasileiro do início do século passado, destacavam atos de desajustamento à ordem pública, dentre os quais os estrangeiros eram maioria na categoria dos adeptos à anarquia e os brasileiros negros e mulatos, que desde a abolição viviam à margem social, realçavam o rótulo oficial de vadiagem.(PATTO, 1999).

Considerar a luta diária pela sobrevivência das populações à margem configura um dos aspectos da educação para as massas, pois no decorrer dos anos mil e novecentos elas deveriam adentrar ao universo escolar a fim de serem alfabetizadas e configuraram a necessidade de mudanças nas instituições de ensino em direção ao caminho social já proclamado por Nabuco. Para o escritor e diplomata pernambucano, este caminho social do conjunto da nação deveria incluir todo o povo, em detrimento ao caminho político por ele criticado, no qual se administrava conforme os interesses da classe governante.(LYNCH, 2008).

A criação de um sagrado nacional sob a abóbada celeste do regime republicano das primeiras décadas do século passado mobilizou intelectuais que, nem sempre com ideias consensuais, deram luz para um novo papel do homem público dotado de formação universitária: atuar como liderança na formação do povo e da nação (ABREU, 1996). Neste seleto grupo, entre a versão histórica amarga de um país repleto de mestiços e analfabetos e a perspectiva geográfica da grandiosidade ufanista deu-se preponderância à última, enaltecendo-se a natureza exuberante de sua fauna e flora, do Brasil-território de belas paisagens. Tal versão apologética minimizava a trama das ações humanas.

Nesse cenário, apesar de terem sido fundadas algumas escolas superiores e construídas escolas primárias e secundárias, no quadro do sistema educacional poucas alterações eram visíveis. Como o Estado não conseguia atender às pretensões republicanas de alargamento de oportunidades de ensino, o sistema educativo conservava-se elitista (MONARCHA, 2007).

Nas maiores cidades percebia-se também a necessidade de instituições pré-escolares que absorveriam o cuidado com as crianças de até os sete anos, como externado por Rui Barbosa em 1882, no Projeto de reforma do Ensino Primário, ao afirmar que o jardim de crianças tinha o objetivo de “[...] desenvolver harmonicamente as faculdades

physicas, moraes e intellectuaes das creanças na primeira idade, mediante o emprego do método Froebel”. (KISHIMOTO, 1988, p.33). Tal metodologia, que era utilizada desde 1877 pela Escola Americana, a primeira instituição particular a instalar um jardim de infância em São Paulo, foi adotada no Jardim de Infância Oficial, criado em 1896, anexo à Escola Normal em São Paulo.

Antes do método froebeliano, porém, como forma de dinamizar o ensino, Rui Barbosa havia traduzido os Manuais de Calkins, que a partir do ideário de Pestalozzi propunha o método intuitivo ou “lição das coisas” como o mais apropriado para o desenvolvimento educacional naquele período. (CARNEIRO, 2014). E com este baiano, em período anterior à proclamação da República, a escola renovadora adentrara, aliás sutilmente, ao panorama educativo nacional sem, contudo, alcançar mudanças significativas no que havia se instituído.

Nessa circunstância, o Método criado em 1907 pela médica italiana Maria Montessori também gerou interesse dos que seguiam o ímpeto de mudanças na educação nacional e os pressupostos educativos da referida proposição educativa difundiram-se no Brasil e em alguns dos países sul-americanos que, analogamente, vislumbravam investimentos na alfabetização. Assim, o Método Montessoriano principia a sua circulação em território nacional ao receber destaque tanto no Inquérito sobre educação de 1914, promovido pelo Jornal “O Estado de São Paulo”, como também no I Congresso da Criança, evento internacional e, mesmo que de forma incipiente, passou a ser divulgado em nosso país em época de guerra mundial (CORREIO PAULISTANO, 1917).

O Inquérito, divulgado em 1914, expôs as questões apresentadas pelo próprio Júlio de Mesquita Jr., diretor e dono do jornal, a quatorze personalidades da área educacional, diplomados pela Escola Normal Caetano de Campos no último decênio da monarquia, que ganharam projeção política e administrativa no início da República. As entrevistas tinham como intuito destacar:

[...] lacunas e defeitos do ensino, a questão dos programas, horários de atendimento escolar, métodos de ensino, grupos escolares e escolas isoladas, escolas rurais e ambulantes, ensino rural, ensino moral e cívico, provimento das escolas, seleção do professorado, ordenados e recompensas do professorado, organização de ensino, orientação pedagógica, direção do ensino,

escolha de livros didáticos e, finalmente, sugestões de reformas a ser empreendidas na instrução pública do estado. (BONTEMPI, 2006, p.1).

Em outras palavras, por meio do Inquérito foi possível identificar aspectos da materialidade escolar, as representações dos entrevistados, tanto quanto o que assinalavam como linhas de continuidade e de atualização para a educação primária naquele período. Já um inquérito organizado por Fernando de Azevedo e realizado em 1926 pelo mesmo jornal, ao considerar que “a cultura brasileira era falha” e havia a necessidade do aprimoramento sistemático de uma elite intelectual e do investimento na formação de professores, congregou questões relativas a todos os níveis de ensino e enfatizou distintivamente a formação docente em nível superior. Desta forma, estrategicamente os Inquéritos serviram como maneira de realizar críticas à educação vigente, confirmando por meio de intelectuais nacionais e internacionais o pensamento de um grupo político.

3.1 O MÉTODO MONTESSORI DIVULGADO NO ESTRANGEIRO POR UM BRASILEIRO: BASÍLIO DE MAGALHÃES

Basílio de Magalhães era poliglota, participante de associações culturais nacionais e estrangeiras, professor de História, jornalista, engenheiro, político e autor de cerca de cem obras. Seu interesse pelas atualidades na área médica e educacional o levou a publicar, em 1913, o livro “Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência” que, por conseguinte, embasou a conferência apresentada na Argentina no Primeiro Congresso Americano da Criança, em 1916, com o título “A educação da infância normal e das crianças mentalmente atrasadas, na América Latina³⁵”, como relatado no Jornal Correio Paulistano, de 19 de fevereiro de 1917. Em sua conferência, Magalhães realizou uma “*apreciação, embora sumária, dos modernos sistemas pedagógicos*

³⁵Nunes (2008), ao pesquisar sobre os quatro primeiros Congressos Panamericanos del Niño (ou da Criança) afirma que neles estiveram presentes participantes dos vários países americanos com o intuito de dar concretude a um movimento de problematização do universo infantil, sem antecedentes entre tais nações. O primeiro congresso realizou-se na Argentina em 1916 e contou com 180 participantes; o segundo, no Uruguai em 1919, teve a presença de 1076 pessoas; do terceiro, no Brasil em 1922, participaram 2698 integrantes; e no quarto, realizado no Chile em 1924, houve a adesão de 616 integrantes.

européus e indicações das modificações imprescindíveis que devem elles sofrer no ambiente physico-social do Novo Mundo.” (NUNES, 2008). O autor discorreu sobre a necessidade de não se adotar “*in totum* em nosso paiz, os processos pedagogicos applicados na America e na Europa, pois que acha que devem ser introduzidas nelles as modificações particulares, sobretudo ethnico-ethicas de cada uma das nacionalidades que a compõem”. Não obstante, afirmou que o sistema Montessori, que estava sendo aplicado em uma instituição de educação da infância em São Paulo, conduzida por Maria Buarque, seria o mais útil não somente neste estágio da formação humana, mas poderia ser adotado por instituições escolares de diversos tipos:

[...] embora a criança provenha de paes civilizados, nasce selvagem, sendo que a única cousa que as distingue das nascidas nos meios culturaes é trazer consigo, de par as suas próprias taras, a predisposição a receber mais promptamente e mais facilmente as conquistas materiaes, intellectuaes e moraes do seu ambiente geografico e social. [...] Entrando no estudo [desses] dos processos peculiares de pedagogia, diz que dentre os modernos systemas de ensino apparecidos na Europa, o mais util à educação da infancia normal é o das casas dei bambini, da dra. Maria Montessori. [...] Esse systema deve ser adoptado nos meios latino-americanos, ás escolas elementares communs, ás escolas profissionaes, ás escolas *out-door*, ás escolas ruraes e ás escolas de férias. De facto, o autor está com toda a razão, é esse um dos systemas melhores ao nosso meio, e, diga-se de passagem, S. Paulo já tem ahi a sua escola nesse typo de iniciativa particular, que, segundo nos consta, tem dado excellentes resultados. Referimo-nos á Casa da Infância, baseada nesse systema, da srta. Professora Maria Buarque, filha do distinto educador paulista Manuel Ciridião Buarque, lente de nossa Escola Normal Secundaria. [...] Por fim, devem crear systemas próprios de educação integral, que lhes possibilitem a formação da alma nacional e do carater nacional. (CORREIO PAULISTANO, 1917, p.6).

A abordagem realizada por Basílio pode ser considerada moderna para a sua época e indica que possuía conhecimento abrangente das teorias educacionais, psicológicas e sociais para fazer uma explanação que contemplasse a América Latina, continente vasto que, apesar de libertado oficialmente do domínio europeu, ainda buscava nele diretrizes para a sua civilidade (ABREU,1996). Indicar a educação montessoriana para os treze países participantes do Congresso Panamericano denota tanto a maestria apresentada por Magalhães ao ter seu trabalho aprovado para expor na conferência como também a confiança no Método Montessori que, por sua vez, foi divulgado para as delegações enviadas por cada país. Neste sentido, a publicação realizada posteriormente pelo jornal Correio Paulistano também contribuiu para a difusão do ideário pedagógico de origem italiana que recém começara a ser utilizado no Brasil.

Apesar de o autor fazer referência à criança nascer selvagem, como citado por Rousseau (em relação a Emílio), apresenta uma interpretação diferente da proclamada pelo filósofo suíço ao considerar que não é apenas o meio que corrompe o infante, ou que lhe dá possibilidades de ir além, mas que ao possuir “suas taras” a criança apresenta predisposições e potenciais diversos; ou seja, há propensões que são inatas e que serão desenvolvidas, ou não, de acordo com o meio em que se vive. Desta maneira, percebemos também uma alusão à literatura freudiana, a quem em 1894 coube o mérito de ter anunciado a correlação entre taras e psicoses (JUNG, 1972).

Por sua vez, a interpretação de que os processos pedagógicos aplicados na América e na Europa necessitavam de modificações particulares, sobretudo étnicas e éticas, vai ao encontro do devir republicano e nacionalista vivido pelo Brasil e por outros países latinos no princípio da centúria passada, que almejavam alcançar a sua identidade e percebiam a educação como a diretriz pertinente para tanto. Todavia, em contrapartida, ao enfatizar o elemento étnico, faz alusão ao povo que constituía e que deu origem à nação que se consolidava. Assim, se referindo especificamente ao Brasil, podemos citar que num período em que somente poucos puderam cursar a educação formal, Magalhães propôs que todos os elementos da população fossem considerados igualmente, o que corrobora com o discurso liberal dos médicos paulistas da época, porém não coincide com a preponderância da prédica baiana, onde a faculdade de medicina anunciava outra visão de homem e de sociedade, como observado por Schwarcz (1994, p.1-2)e que indica a coexistência de diferentes concepções no seio intelectual e científico.

Adotando os métodos da escola positiva italiana, cujo grande teórico era Cesare Lombroso, os médicos baianos estabeleciam correlações rígidas entre aspectos exteriores e interiores do corpo humano, considerando a miscigenação, por princípio, um retrocesso, um grande fator de degeneração. [...] ‘Simplificando o que tão bem se diz nas teorias científicas, é através da raça que se determina os destinos de um povo, da nação’, dizia o jornal *Correio Paulistano* em 1901.

Em função de sua origem social e por ser mestiço, Basílio de Magalhães conhecia as dificuldades encontradas por aqueles que não pertenciam à “raça” branca, uma vez que com a implantação da República a liberdade sustentada pela abolição e a igualdade assegurada pela Constituição de 1891 foram negadas em nome da natureza, ou melhor, as diferenças sociais foram transformadas em heranças biológicas fundamentais. Com isso, a mistura das raças era percebida como um erro que produzia a degeneração do indivíduo e de toda a coletividade, tornando-se um impedimento para avanços daqueles que eram descendentes de uma etnia que não tivesse a pele branca, como relatado por um de seus amigos, quando afirmou que “[...] corria-se o boato que ele era renegado a segundo plano, mesmo em São João Del Rei ele sofreu uma guerra tremenda para se eleger prefeito [...] por ser um pouco moreno, achavam que ele ia ser um pé rapado” (PINTO, 2005, p.19). Em contrapartida, a trajetória atípica de sucesso escolar de Magalhães lhe propiciou pronunciar-se sobre tal assunto e lutar contra o racismo, como no artigo publicado no “*Jornal A Tribuna*”, de 22 de maio de 1922 (PINTO, 2005, p.16), no qual salientou que “não existem mais no mundo agregados étnicos puros, não há raças inferiores e superiores, porém sim atrasadas e adiantadas.”

O apego de Basílio pela cultura geral o tornou um dos maiores especialistas brasileiros em folclore e lhe concedeu o título de professor emérito de História. Já em relação, especificamente, ao seu conhecimento pedagógico sobre Montessori, deve tê-lo apreendido ao escrever o livro sobre crianças “anormais”. Montessori, por sua vez, embasou parte de seu conhecimento nas experiências e estudos de Ítard, que durante a Revolução Francesa (1789-1799) educou um deficiente mental de oito anos, conhecido na literatura como o “*Selvagem de Aveyron*”; e de Sèguin, que durante o século XIX transpôs didaticamente a proposição de Ítard (MONTESSORI, 1965). Apoiando-

se em tais fundamentos, a médica italiana criou uma proposta de educação que foi utilizada inicialmente com as crianças da escola ortofrênica e mais tarde nas *Casa dei Bambini*, produzindo encantamento e ânimo com os resultados obtidos com as crianças da periferia de Roma.

De qualquer maneira, para apresentar este método como o mais adequado para a América Latina, Magalhães também pode ter levado em consideração as escolas montessorianas criadas na Argentina a partir de 1910, antes da difusão do método para os Estados Unidos ou para o Brasil. De uma forma ou de outra, ao ser propalada para a América Latina, a palestra do professor brasileiro Basílio de Magalhães passou a compor um ideário pedagógico que circulou e orientou as inovações educacionais das primeiras décadas do século passado em nosso país, instituindo novas representações sobre a criança, a infância e a relação das mesmas com a escola. Sem deixar de lado que naquele período histórico havia um conjunto de ideias em circulação, como aquelas que estiveram presentes nos Congressos da Criança:

As ideias evolucionistas, o darwinismo social, o cientificismo, a ideologia do progresso, e da construção de uma “civilização”, “melhorando e aperfeiçoando” a raça, eram as matrizes ideológicas predominantes. E serviam para se pensar estratégias destinadas a combater a alta mortalidade infantil – fator indispensável para se ter novas e futuras gerações, atingindo as mulheres e crianças [...]; para “moldar” as futuras gerações através da educação escolar; para combater pequenos “desviantes” através da prevenção, repressão e reeducação; qualificar moral e laboriosamente a mão-de-obra do futuro com a capacitação ao trabalho e à ética do labor; entre uma infinidade de questões levantadas e propostas ao longo dos Congressos da Criança. (NUNES, 2008, p.3).

Para Basílio de Magalhães, a oportunidade de estudar havia lhe propiciado cursar um caminho diferente do enfrentado por seus contemporâneos. Ele era filho natural de seu padrinho, o fazendeiro Sr. Ladislau Artur de Magalhães, para quem a sua mãe Francisca e o seu marido Antônio prestavam serviços. Contudo, de acordo com Pinto (2005, p.22), tal paternidade não foi assumida legalmente, mas o ato de

Basílio ter sido “criado até certa idade por ele pode ser considerado um forte aspecto favorável à sua ascensão social, pois foi em companhia de seu padrinho que ele teve acesso às primeiras letras, fato fundamental para o prosseguimento dos estudos.” Entretanto, a mesma autora cita que a sua inserção escolar ocorreu quando possuía sete anos e que durante a inauguração da rede ferroviária mineira, a princesa Isabel ao lhe ver proferir um “discurso”, concedeu-lhe uma bolsa de estudos.

Nascido em 1874, em Barroso (MG), para esse mineiro mestiço a ocasião e a circunstância proveram-lhe a oportunidade de estudar. Ainda que não fosse filho de escravos, sua trajetória escolar alcançou outros rumos com a bolsa concedida pela princesa para que estudasse em São João del Rei, uma vez que a escolarização à época destinava-se à elite. Com quinze anos começou a trabalhar como tipógrafo. Exerceu várias funções na elaboração do jornal e passou a trabalhar naquele que abordava ideais republicanos, com os quais comungava. Formou-se em Engenharia em Ouro Preto e tornou-se professor emérito de História em São Paulo e no Rio de Janeiro, onde foi diretor do Instituto de Educação e, posteriormente, da Biblioteca Nacional. Sua biblioteca particular possuía em torno de 27 mil volumes. É nessa complexidade da vida que ele, “[...] racionalizando sob um cruzamento de eixos que traduzem tensões existenciais, constrói a sua própria razão de estar e de ser” (MAGALHÃES, 2004, p.38).

Basílio ingressou na política e foi eleito prefeito e, mais tarde, ao Senado e à Câmara Federal. Encerrou sua trajetória governamental na Revolução de 1930, quando se exilou no Rio de Janeiro e dedicou-se à docência de História e à escrita. Em suas composições são marcantes o caráter e determinação na expressão de seus ideais. Por suas produções tornou-se titular de uma cadeira do Instituto Histórico e Geográfico e de outra, da Academia de Letras de São João Del Rei. Mas concluiu sua vida em um estado de penúria, doente e sem condições financeiras para manter uma vida digna. Aos moldes do Robinson Crusóé, como figura mitológica de Certeau, tornou-se senhor da escritura. Entretanto, foi a inscrição da “morte na vida, à imagem dos dias ordinários na multidão” (CERTEAU, 2014, p.31), que primeiro o vitimou.

Referindo-se ao esquecimento de Basílio de Magalhães, Oyama de Alencar Ramalho, seu substituto na Academia de Letras de São João Del Rei, enfatizou que,

[...] lembrar dos condenados ao esquecimento é uma opção, que, talvez seja a alternativa mais reconhecida, rendosa ou gratificante, mas é a

nossa opção. E fazemos isso porque entendemos que muito mais importante do que lembrar das pessoas olvidadas é desvendar os processos culturais que governaram e governam nossas ações, pois se limitássemos a lembrar das pessoas apenas na perspectiva do culto às personalidades não conseguiremos compreender com profundidade a história da sociedade em que vivemos. (RAMALHO, 2005).

Os interesses e ideais de Basílio de Magalhães, e de outros personagens reconhecidos ou não no cenário historiográfico, assim como a maneira ímpar com que Magalhães se destacou socialmente, trazem à luz algumas informações sobre o contexto vivenciado no princípio da República, com o escopo de compor uma cena inserida num traçado histórico, com o qual a perspectiva montessoriana interagiu e interferiu no panorama educacional.

3.2 A OBRA DE MONTESSORI EDITADA NO BRASIL: QUAL HISTÓRIA OS LIVROS CONTAM?

Os dados relativos ao político Miguel Calmon Du Pin, a quem Avelar (1978) havia atribuído a publicação do livro *Pedagogia Científica no Brasil*, foram estudados a partir da suntuosa coleção, doada por sua esposa logo após sua morte em 1935, ao Museu Histórico Nacional, no Rio de Janeiro. Tais pertences, que compuseram o Acervo Miguel Calmon, alicerçaram a dissertação de mestrado de Regina de Abreu e foram retratados no livro *‘A fabricação do Imortal: memória, história e estratégia de consagração no Brasil’* (1996). A obra retratou a vida e o feito do engenheiro e escritor nascido na Bahia, pertencente a uma família de políticos, sobrinho do Marquês de Olinda e do Marquês de Abrantes. Correligionário de Rui Barbosa, assumiu em 1906, aos 27 anos, o Ministério da Viação e Obras Públicas, sendo conhecido como o mais jovem Ministro da República. Exponente da oligarquia baiana, foi ainda Ministro da Agricultura em 1922 e representou seu estado como deputado federal e senador. De acordo com a biografia escrita por seus familiares e amigos, inclusa na obra da Abreu (1996),

Moderno, Calmon rejeita a lógica pura e simples associada aos tradicionais políticos ligados aos domínios oligárquicos. Inspira-se no novo – as novidades da ciência e da tecnologia produzidas

pelos técnicos e cientistas do chamado Primeiro Mundo. Tradicional, enfatiza a sua condição de herdeiro dos agentes do Estado Imperial.

Já no Rio de Janeiro, então capital da república, possuía ligação íntima com industriais e engenheiros interessados no desenvolvimento da engenharia enquanto instrumento para o “engrandecimento da pátria pelo trabalho”, espírito característico da ideologia de modernização presente da virada do século passado.

O Brasil, na concepção de Miguel Calmon, era uma nação com terrenos mal aproveitados em ampla extensão por falta de braços. A política de localização de colônias agrícolas dirigidas por missionários nas terras indígenas descobertas pela Missão Rondon tinha um amplo objetivo: incluir os povos indígenas na nacionalidade, forjar novos trabalhadores. Essa política associava-se à atração de imigrantes para o território nacional. Segundo Miguel Calmon, o imigrante europeu contribuiria para elevar a raça brasileira. Uma vez que esse padrão se elevasse, os elementos indígenas aculturados contribuiriam para o progresso nacional. (ABREU, 2006, p.120).

Nos primeiros anos da centúria passada, o cenário brasileiro presenciado por Calmon apresentava uma expansão lenta e irregular do ensino. O modelo agroexportador, implementado durante a colônia, ainda compunha uma economia frágil por ser alicerçada na exportação de um único produto e os latifúndios cafeeiros eram predominantes. Apesar da independência proclamada, a sujeição econômica à Inglaterra se mantinha (FREITAG, 1986).

Com o amparo legal da primeira constituição republicana, de 1891, na qual o poder de voto foi aferido aos alfabetizados, à iniciativa privada concedeu-se a permissão de criar seus próprios estabelecimentos de ensino (MARTINS, 2002) e ocorreu a subsequente criação de colégios militares, escolas não-confessionais e universidades. Alinhou-se também a ampliação do projeto de construção de grupos escolares ligados ao governo. Com isso, a Igreja católica perdeu espaço de atuação, mas manteve sua influência social. Nessa esteira expandiu-se a possibilidade para que outras religiões ocupassem a área educacional, como a atual Universidade Presbiteriana Mackenzie, de origem

protestante, fundada em 1870. Concomitantemente aos cursos de Direito, Medicina e Engenharia solidificarem a sua valorização acadêmica, os bacharéis em Direito galgaram espaço para se firmarem como políticos profissionais. Além disso, o liberalismo constituiu-se na mais importante proposta doutrinária de abrangência econômica e política, cujas diretrizes se irradiaram para as escolas superiores. (WOLKMER, 1995).

Nesse entretempo, no início do século XX as políticas para implementar a imigração europeia tinham como cerne a ocupação de áreas estratégicas do ponto de vista geopolítico (CORREA, 2005), conforme anunciado por Calmon. Além disto, a ideia de que a escolarização deveria responder às exigências de transformações sociais do século vindouro assentava-se, por sua vez, em um espectro mais amplo da vida social brasileira, apreciado em tons críticos pelos intelectuais do período, que se identificavam com a visão de que a realidade então vivida, inclusive a educacional, não correspondia aos sonhos projetados pelos republicanos (MAGALDI; SCHUELER, 2008).

Diante deste panorama, Miguel Calmon percebia a educação como necessária para o desenvolvimento nacional e para a constituição da identidade do brasileiro. Tal identidade, porém, deveria seguir um padrão, cujo modelo era o homem civilizado, educado conforme as concepções da elite que, por sua vez, também vislumbrava se educar de acordo com o que se propunha na Europa ou na América do Norte. Isso se evidenciava nas exposições internacionais em que as elites representavam o Brasil, conforme os padrões do mundo civilizado (ABREU, 1996).

Nessa autoconstrução baseada no alheio, “[...] as elites sinalizavam com o próprio corpo o estágio de civilização que devia ser virtualmente alcançado. Mas apenas virtualmente, pois esses emblemas funcionavam, sobretudo, como símbolo de distinção”. (ABREU, 1996, p.125). Por meio de seus atributos pessoais, formas de vestir e de se portarem, os homens públicos constituíam determinações sociais que exerceram importância na elaboração dos ideais de educação de uma época da história de nosso país. “Ordem e progresso: unir, homogeneizar, pôr fim às diferenças. Enfim, a nação precisava ser construída: moderna e civilizada. A nação e as pessoas nacionalizadas.” (ABREU, 1996, p.122). Isso sem que a classe dominante perdesse o seu *status* e que os seus valores fossem reafirmados constantemente. Ou seja, por meio do liberalismo.

Em uma de suas viagens à Europa, entre 1910 e 1913, Calmon conheceu aspectos de destaque no Velho Continente, já que o cenário político do Brasil não lhe era conveniente:

Com a derrota de Rui Barbosa, Miguel depreende demorada viagem à Europa. Viagem que representa uma etapa da confirmação dos valores da modernidade. Visitou detidamente os centros universais da cultura e do progresso humano, a França, a Alemanha, a Inglaterra, a Holanda, a Suíça e a Itália. (ABREU, 1996, p. 83).

Assim, além de informações sobre a modernização agrícola e industrial, seus principais focos de interesse e atuação, trouxe daquele continente as notícias e contribuições que, sob sua ótica, serviriam de sustentáculo para o progresso educacional de seu país de origem, mesmo que o “modelo europeu” não pudesse ser utilizado na íntegra, sem adequações ao contexto do Brasil. Nos textos que escreveu sobre educação retratou o liame existente entre a educação e a construção da nação moderna. É possível evidenciar também a sua preocupação com a homogeneização da língua nacional no princípio do século passado. Não há, entretanto, no livro escrito por Abreu ou na imprensa baiana, nenhuma menção direta à relação de Calmon com Escola Nova ou com a pedagogia montessoriana. É notório, por outro lado, que ao averiguar *in loco* o que se sobressaía na Europa na segunda década do século passado, Calmon deva ter estabelecido contato com a obra de Montessori, que no período de sua viagem se expandia velozmente pelos países que visitou.

Entrementes, apesar de Avelar (1978) afirmar que o livro *Pedagogia Científica*, de Maria Montessori, teria sido traduzido e editado em português em 1924 por Miguel Calmon, que na época citada era Ministro da Agricultura, Indústria e Comércio do governo de Arthur Bernardes, foi possível identificar que esta tradução foi realizada em tal data por Alípio Franca, catedrático de Pedagogia e Metodologia da Escola Normal da Bahia. Alípio estabelecera contato por correspondência com a médica italiana antes da publicação em português da obra “*O Methodo da Pedagogia científica applicado a Educação infantil nas Casas dos Meninos,*” pela Livraria Econômica da Bahia. (LUZ, 2009).

O referido professor baiano também atuara como representante de seu estado no 3º Congresso de Instrução Primária realizado em 1913 em

Minas Gerais e, em 1915, lançara o livro *Noções de Pedagogia Experimental*: excertos pelo Professor Alípio Franca, no qual apresentou as diretrizes do método montessoriano associado a outras vertentes educativas que circulavam internacionalmente, formulando assim, numa indisciplinada astúcia, uma proposta pedagógica eclética, uma bricolagem para Lévy-Strauss.

O volume, composto por 240 páginas, que em 1924 estava em sua 3ª edição, foi intensamente elogiado pela crítica em seis jornais brasileiros e no Diário Oficial da Bahia (FRANCA, 1924, p.III-VII) e foi utilizado pelas escolas normais na formação de professores. Nele o autor apresentou de forma clara e didática a interpretação a respeito da “Pedagogia educativa, científica ou aplicada” como a investigação e o conhecimento de condições favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios tanto para educá-la como para instruí-la: “*Disto conclue que a Pedagogia científica exige o conhecimento completo da criança. D’ahi o indispensável papel da Pedologia, que é o conhecimento da criança sob o ponto de vista physico e psychico*” (1924, p.22-23). A obra enfatizou que “*o educador não tem mais em vista um ideal, porém, uma realidade, elle vê o menino tal como elle é [...]. A antiga pedagogia só visava a idade escolar, a pedagogia moderna segue o menino na vida.*”(FRANCA, 1924, p.26). Em continuidade, ressaltou que a pedagogia moderna firmava-se: no estudo científico da criança; na associação do médico ao professor, na efetivação da educação; na cooperação da família com a escola para a educação.

Com isso, declarou ainda que a educação da vontade deveria ser baseada em Montessori e Kant, pois “*deve-se respeitar no menino a sua personalidade. O menino não deve ser escravo nem déspota*” (FRANCA, 1924, p.159). Assim, por meio de uma liberdade esclarecida pela razão, também evocou as fases do desenvolvimento infantil conforme Claparède e, além disso, a necessidade do investimento na educação estética, na ginástica e nos trabalhos manuais, na observação do gosto pelo trabalho apresentado na infância e do jogo como uma ação para o desenvolvimento das faculdades mentais.

Entretanto, Alípio fez uso de alguns conceitos distintos dos apresentados por Montessori, como a necessidade de emulação, entendida como o desejo de aprovação e de censuras constantes ou, ainda, a ênfase à educação doméstica como “[...] uma educação especial da mulher a fim de habilitá-la ao governo e à administração do lar para a alta missão de dona de casa e de mãe de família” (FRANCA, 1924, p.211), o que denota as especificidades conservadoras e machistas apresentadas pelo contexto brasileiro da época e perpetuadas pelo autor.

Ou seja, como bem intitula a obra *Noções de Pedagogia Experimental*: excertos pelo Professor Alípio Franca, o escritor construiu com os seus excertos um tecido educativo no qual costurou fragmentos para aflorar ideias convenientes para a manutenção de relações de poder e de gênero, articulando tensões entre forças presentes na cultura local.

Por outro lado, entre as liberdades reprimidas e as imposições transgredidas, o *Jornal do Brasil* (1925) anunciou que a líder da emancipação feminina no Brasil, Maria Lacerda de Moura (1887-1947) lançara no Distrito Federal a obra *Lições de Pedagogia*, na qual expunha de forma didática as teorias pedagógicas de Maria Montessori, o que denota a perpetuação de modos sociais tradicionais e, concomitantemente, a emergência da figura singular que pode causar estranhamentos ou avanços, conforme as lentes utilizadas. Nesse sentido, a partir da analogia com o imortal Dom Quixote, Chartier (2010, p.29) aviva a maneira como ocorrem as apropriações textuais, “[...] dos modos como foram lidos e mobilizados em diversos contextos culturais e sociais os mesmos textos que, conseqüentemente, já não eram os mesmos.”

Pioneira do feminismo no Brasil, Maria Lacerda de Moura foi professora, escritora, pacifista, vegetariana, militante anarquista e do movimento operário, anticlerical e ligada à maçonaria. Perpassando diversos campos de saber notabilizou-se pelos escritos feministas e destacou que “*a educação está, pois em relação directa com a solução das questões sociais.*” (MOURA, 1925, p. 216). Além disto, na obra citada declarou que:

É mesmo da escola que deve nascer e crescer o sentimento do respeito às criaturas, da equidade, a ânsia de fraternidade humana e solidariedade internacional. E o estudo do crescimento physico tem, portanto, importância capital no problema da formação do magistério primário. (MOURA, 1925, p.216).

Com a apropriação da pedagogia montessoriana por esta feminista é possível identificar que a educação pelos sentidos, a autoeducação, a formação de professores e muitos outros conceitos coincidem com a abordagem apresentada pelo baiano Alípio Franca. Entretanto, Moura deu ênfase à equidade social e de gênero, realçando o movimento operário, feminista e outros que durante a década de 1920 galgavam espaço social.

Assim, o livro “Pedagogia Científica”, como materialidade, ao ser apropriado por autores com diferentes representações sociais e de gênero, embasou conotações distintas a respeito de um mesmo tema. A circulação dessa nova materialidade composta pelos livros de Alípio Franca e de Maria Moura tanto possibilitou a manutenção da tradição social em relação ao gênero, como suscitou o rompimento com o estabelecido, reificando-o, institucionalizando e mobilizando outras formas de agir. E “de uma história bem conhecida, classificável, portanto, um detalhe de circunstância pode modificar radicalmente o alcance. Recitá-la é jogar com esse elemento a mais” (CERTEAU, 2014, p.153), que tanto pode tornar-se escondido no estereótipo feliz do lugar-comum, como fazer da história conhecida uma obra de arte. O detalhe, a astúcia, a tática constroem na ação o colorido da vida.

Nessa via de expansão do impresso e de concepções intelectuais e ordinárias, de acordo com Luz (2009) foi a difusão do pensamento de Montessori que consolidou um novo processo pedagógico na Bahia e também no Brasil, “que seria ratificado com Dewey e sua escola nova, trazida por Anísio Teixeira no final de 1927. Lentamente uma nova cultura pedagógica ia ganhando fôlego entre os educadores.” (LUZ, 2009, p.143).

Dessa feita, no mandato Góis Calmon³⁶ (1924-1928), ao ser convidado para assumir o cargo de Inspetor de Instrução Pública e, na sequência, o cargo de Diretor Geral do Ensino da Bahia, o jovem advogado Anísio Teixeira investiu em uma reforma educacional que deu ênfase à formação dos professores, sobretudo por meio dos Cursos de férias proclamados por docentes³⁷ que participaram ativamente das

³⁶ Francisco Marques de Góis Calmon (1874) era o irmão do meio de Miguel Calmon du Pin e Almeida, que foi ministro da Viação (1906-1909) e da Agricultura (1922-1926), deputado e senador. O irmão mais velho, Antônio Calmon du Pin e Almeida, foi deputado federal. Francisco, que cursou Direito em Recife, mas começou a sua carreira na advocacia em Salvador, em 1895, passou a exercer a docência em História e foi diretor de banco, tornou-se político de forma diferente que seus irmãos. Durante um impasse político, em 1923, sua candidatura foi lançada e para ser eleito recebeu o apoio de seu irmão Miguel Calmon, então ministro da Agricultura; do presidente da República, Artur Bernardes; assim como de **Deocleciano Teixeira, chefe político baiano e pai de Anísio Teixeira.** (SAMPAIO, 2017).

³⁷ Conferência sobre o ensino de desenho, Arthur Mendes de Aguiar, lente catedrático efetivo da Escola Normal de Salvador; Conferência para o ensino da matemática, Julia Leitão, professora primária do Educandário Sagrado Coração

reformas educacionais ocorridas no período (D'ESQUIVEL, 2014). As conferências proferidas pelos mesmos foram publicadas em edição especial da Revista de Ensino da Bahia, anno III, 1927, e apresentavam fundamentação na prática montessoriana, conforme evidenciou a professora Julia Leitão (1927, p. 159) em seu discurso:

A grande pedagoga de universal renome, Dra. Maria Montessori adopta, nos estabelecimentos de ensino que dirige, não só nas 'Casas dos Meninos', que correspondem aos nossos Jardins de Infância, mas também nas aulas elementares, enfiadas de contas de côres variadas para cada dezena. Nós podemos imita-la, mesmo prescindindo do auxilio dos contadores mecânicos. Reunamos corçoos de milho, de feijão, de mulungú ou sementes de outros vegetaes e demos, a cada um delles, valores convencionados- de unidades, de dezenas, de centenas, etc.

Por meio dessa apropriação, a professora baiana recriou os materiais utilizados por Montessori na educação infantil e no ensino elementar servindo-se daquilo que havia no contexto do professor. Com isso, fez circular a ideia de utilização de material concreto, mas desconsiderou uma das especificidades do material montessoriano, o controle de erro. Maria Montessori havia organizado os materiais de forma científica e prática, para por meio deles promover a autocorreção do aluno e, concomitantemente, a sua independência na continuidade do estudo. Por outro lado, ao recorrer ao uso dos elementos do cotidiano dos docentes e dos alunos, a conferencista propiciou que os materiais habituais ao cotidiano fossem utilizados na escola, num estreitamento entre a instituição de ensino e a vida do aluno.

Outros artigos apresentados pela Revista de Educação destinaram-se à prática do Método Montessori especificamente na Educação Infantil, como a edição de julho de 1929, que não foi suficiente para expor o artigo "A educação Infantil e o Methodo Montessori" de autoria de Alípio Franca e, em função disso, o mesmo teve continuidade na edição de fevereiro de 1930. Este periódico,

semestral durante 1925-1936³⁸, foi utilizado como outra forma de disseminar o saber a ser construído pelos professores das áreas mais longínquas. Contudo, as orientações propostas por esses impressos não significam imperiosamente a sua aplicação na escola primária, ou mesmo a sua apropriação pelos sujeitos que integram o ambiente escolar, mas constituem, junto com estes e outros elementos, o cenário escolar institucionalizado no período. (JULIA, 2001).

Doravante, quando no artigo Educação e publicidade, divulgado pela revista citada, Joaquim Faria Goes Filho (1929) relatou o ensino ao nacionalismo e ao tipo ideal que ajudasse a construir a identidade almejada socialmente na época, enfatizou também que era intuito de Anísio Teixeira considerar a realidade educacional da nação que, por sua vez, carecia de formação de professores e de infraestrutura para que os alunos em idade adequada frequentassem as escolas. Ou seja:

A escola brasileira deve criar no povo um alto e equilibrado sentimento de brasilidade. Qual o processo pedagógico, qual o systema educacional que dará à escola brasileira meios de formar esse homem-padrão, esse operário da prosperidade do paiz e esse elo da unidade nacional? O problema, dizia o dr. Anísio Teixeira, Director Geral de Instrucção da Bahia, é de immensa complexidade. Não se trata de transplantar instituições americanas ou europeas, mas de encontrar a solução brasileira para o problema brasileiro. (GOES FILHO, 1929, p. 2).

Ao assumir a Inspeção Geral do Ensino, em 1924, em Salvador, aos vinte e quatro anos de idade, Anísio possuía uma formação inaciana que havia lhe apresentado a uma cultura humanista cristã de alto nível de erudição e, também, à advocacia. Como militante do movimento católico, procurara ampliar a atuação da Igreja dentro do Estado. A coerência entre o que acreditava e o que propunha lhe eram característicos. Todavia, resistente às pretensões católicas que o indicavam ao sacerdócio ou à carreira política aspirada por seu pai, reconheceu na educação uma opção de percurso.

³⁸ As revistas citadas encontram-se no repositório virtual com o título A Constituição dos saberes elementares matemáticos: a Aritmética, a Geometria e o Desenho no curso primário em perspectiva histórico-comparativa, 1890-1970, BA.

Durante o governo de Góis Calmon (1924-1928), os coronéis do interior perderam poder enquanto os bacharéis ganharam força como intermediários entre as elites e o estado. Num período em que a greve dos professores de 1918, a Revolta Sertaneja de 1919 e o meio cultural da criança fizeram o sertão entrar na pauta dos discursos políticos e educacionais, as reformas de Góis Calmon inovaram ao dar prioridade ao ensino primário e ao chamar Anísio Teixeira para a Diretoria Geral da Instrução. Neste entremeio, começou a se consolidar na educação baiana uma nova concepção de escola e de educação que deveriam valorizar o meio e a cultura vivida pela criança e, para tanto, promover aos professores o domínio dos novos métodos de ensino. Desta forma, estabelecia-se uma oportunidade de modernização em meio à tradição na qual os docentes deveriam dominar saberes didáticos e pedagógicos para identificar a singularidade de cada aluno, mesmo que as escolas, principalmente do interior, ainda não fossem em número suficiente, tampouco adequadas aos ideais do ensino.

Quanto a Anísio Teixeira, ainda estava em formação, mas foi quem liderou de maneira firme e constante a criação de um sistema educacional baiano, procurando adequá-lo ao contexto vivenciado pelos alunos: “Antes dele há várias tentativas, há vários ensaios, mas uma verdadeira construção do sistema educacional só existe com Anísio Teixeira, com a sua Reforma, em 1925”. (LUZ, 2009, p.244).

Nos anos de 1925 e 1927, Anísio Teixeira viajou para a Europa e Estados Unidos, estabelecendo contato com uma literatura pedagógica e com um sistema público de educação que lhe eram desconhecidos. Seu transcurso pelo *Teachers College* de Columbia inaugurou, a partir do contato com a obra de Dewey, uma nova relação com o conceito de democracia e de escolarização, produzido nas vivências com os imigrantes e com a população pobre daquele país. O pragmatismo deweyano trouxe-lhe a convicção de que as mudanças sociais em favor de uma sociedade democrática deveriam ocorrer na infância e que o método científico seria utilizado academicamente como um guia teórico contra a improvisação e o autodidatismo do professor.

Entretanto, entre os caminhos escolhidos, da Bahia aos Estados Unidos, manteve a sua interlocução com a educação e com a política no Distrito Federal onde o seu nome esteve em evidência. Carneiro Leão, ao encerrar a vida administrativa publicara o livro “O ensino na capital do Brasil”. Anísio Teixeira, por sua vez, divulgou uma crônica no *Jornal do Brasil* (1927, p.8) enaltecendo o escrito do Inspetor Público do Rio de Janeiro e, concomitantemente, tornando-se mais conhecido na capital da República onde assumiria o cargo desocupado por Carneiro Leão.

Assim sendo, a afirmação cerтеаuniana de que “a ocasião é um nó importante em todas as práticas cotidianas. É aproveitada, não criada (CERTEAU, 2014, p.147) consolidou-se. Em parte da publicação realizada, Anísio anunciou que,

Em toda parte se percebe em torno da questão escolar uma preocupação seriíssima de estudos e de fixação de novos rumos. Entre nós continuamos interessados em alfabetizar. A própria imprensa, sobretudo, só se preocupa com a questão rudimentar: ensinar a ler. [...] Pois bem, Carneiro Leão deu a meu ver no Brasil o maior passo para a justa solução, renovando esses processos elementares de administrar o ensino. Tratando-se da educação social do brasileiro, da organização primária do Brasil, o diretor do ensino do Rio de Janeiro encarou a direção do serviço para esse prisma [...] de caráter social e político. Com os novos programas de ensino do Distrito Federal, a escola prepara para a vida brasileira. Ninguém como Carneiro Leão deu a escola do Brasil o prestígio e a significância que ela merece. (JORNAL DO BRASIL, 1927, p.8).

Esse período na vida de Anísio Teixeira consolidou concepções educacionais modernas que estariam presentes na continuidade de sua carreira educacional e política³⁹. De acordo com o humanista, professor e intelectual baiano:

³⁹Anísio Teixeira criou no Rio de Janeiro um sistema de ensino municipal que ia do ensino primário à universidade (Universidade do Distrito Federal). Tal sistema, considerado anárquico pelos católicos, contou com a colaboração de matizes ideológicas diversas que confluíram para a sistematização de um projeto educacional comum, em prol de um Estado Moderno, que trouxe como novidade, em termos de formação, a implantação dos cursos técnico-profissionais em nível secundário, a formação do professor primário em nível superior e a concomitante valorização de quem recebia tais diplomas. Em meados da década de 1930, quando o autoritarismo getulista se firmou, Anísio foi visto como opositor à proposta oficial do governo e sua gestão foi interrompida. A ousadia do baiano ampliou a visão dos intelectuais brasileiros sobre a educação em nosso país, ao redesenhá-la além dos muros da escola, considerando o processo democrático de uma forma inversa a colocada até então pela esfera elitista. Ele ultrapassou o cânone da cultura europeia e norte-

Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e conquistas da ciência e desde a escola primária iniciar a criança e depois o adolescente na arte sempre difícil e hoje extremamente complexa de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer a sua vida neste planêta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e de sacerdote e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal. (TEIXEIRA, 1963, p.19).

Todavia, antes de ser publicado o livro “O Methodo da Pedagogia Científica applicado a Educação infantil nas Casas dos Meninos” (1915), a proposta montessoriana já havia penetrado em nosso país por outros viéses. Prova disto é que no jornal Correio Paulistano de 2 de dezembro de 1922, encontrou-se a nota:

Novos livros: À venda por estes dias na Faculdade de Pedologia, à avenida Brigadeiro Luiz Antônio, 249: Nova Philosophia do Espírito e Nova Theoria da Educação; O Método de Dewey, phillosopho e pedagogista norte-americano; O Methodo Montessori, com ilustrações e o retrato

americana, vinculando o saber popular ao acadêmico. Mas, foi oprimido politicamente e perseguido como criminoso no Distrito Federal. Deixou as atividades educacionais e isolou-se no norte e nordeste do país retomando as atividades somente após o governo de Vargas. As Escolas-Parque, criadas pelo educador, em Salvador, em 1950, foram um investimento pioneiro de inclusão social e educação integral no Brasil. Tal experiência, aliada às outras que instituiu, desde a década de 1930, eram vistas pelos alunos como lugar de acesso ao conhecimento, sem enclausuramento. Anísio via a pobreza não apenas como privação de bens materiais, mas de acesso às vantagens sociais. Em toda a sua obra, a democracia ganhou preponderância e a educação se estabeleceu em reciprocidade com as ciências humanas, sociais e também com a arte. (NUNES, 2000).

da ilustre Montessori na capa. Todos de autoria do psicólogo e pedagogo Clemente Quaglio. (CORREIO PAULISTANO, 1922).

Assim, como expensor dos conhecimentos de Dewey e Montessori, que junto a Froebel (trazido pelos protestantes americanos) e Calkins (traduzido por Rui Barbosa) tornavam-se os referenciais educacionais renovadores do princípio dos anos 1900 no Brasil, Clemente Quaglio tornara-se um porta-voz do saber vindo do estrangeiro. As apropriações realizadas pelos autores citados e por outros, como Alípio Franca, Maria Moura ou Anísio Teixeira, respaldaram a circulação de ideários e representações que inauguraram um inaudito espaço simbólico, com feição renovadora, na cultura escolar brasileira. Com ele, além de edificar escolas, deveria-se também investir no processo de aprendizagem dos infantes.

3.3 UM LABORATÓRIO EXPERIMENTAL ÍTALO-TUPINIQUIM NA ESCOLA NORMAL DA PRAÇA: CLEMENTE QUAGLIO E UGO PIZZOLI E AS NOVAS RELAÇÕES COM O MÉTODO MONTESSORI EM SÃO PAULO

Em relação a Clemente Quaglio(1872-1948), este era italiano e contemporâneo de Montessori e, apesar de não ter nascido em terras brasileiras, radicou-se em nosso país aos dezesseis anos, em 1888, na época em que aqui se deflagrava a abolição da escravatura. Contudo, como mantinha contato com a Europa, com base nessa interlocução publicou 36 obras sobre educação, psicologia e outros assuntos, autodenominando-se pedologista, pedagogo e psicólogo (MONARCHA,2007). Ainda de acordo com Monarcha (2007), a Pedologia apresentada por Quaglio e por seus equevos consistia em um saber filiado a uma extensa e controversa linhagem de conhecimento, empiricamente fundada no paralelismo psicofisiológico e inteiramente dedicado ao estudo sistemático e científico da criança. Constitua um domínio disciplinar que, ao lado de outros, antropologia pedagógica (Ugo Pizzoli), pedagogia científica (Maria Montessori), psicologia pedagógica (Edouard Claparède), pedotecnia (Ovide Dècroly) e pedanálise (Oskar Pfister), nascera em resposta às pressões e urgências originadas no largo ciclo histórico que assistiu ao advento da escola de massas e sua obrigatoriedade como questão de Estado. Junto à expansão das cidades, a escola passou a fabricar suas próprias práticas e formas de participação do aluno e do professor nos domínios do conhecimento e da

organização administrativa. Neste sentido, Magalhães (2004, p.22) enfatiza que:

O século XIX ficou marcado por movimentos cruzados da educação e da escolarização, como projeção e construção de políticas, cumplicidades, identidades, territorialidades. Foi um período em que a parte mais significativa das tradições, das culturas e representações foram postas em questão no plano das relações de produção e de poder, sendo a cultura escolar interpretada como um meio e um fator de tecnologização e institucionalização da nova realidade. O movimento de emergência do novo implicava uma historicidade da mudança por oposição à tradição marcada pela ruralidade e pelas práticas ancestrais.

Nesse ínterim, Clemente Quaglio atuou como professor primário na cidade de Amparo, São Paulo, onde estabeleceu “um dos primeiros gabinetes de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental no Brasil, acontecimento que, certamente, configurou o ponto inicial da voga ascendente de implantação dos laboratórios anexos às escolas experimentais paulistas” (MONARCHA, 2007, p.26). Com isto, ao trabalhar na Escola Normal da Praça, atual Instituto Estadual Caetano de Campos (IECC) na capital de São Paulo, aplicou pela primeira vez no Brasil a escala métrica de inteligência de Binet-Simon ao público escolar. Deve-se a Quaglio também a indicação de seu conterrâneo, o médico-pedagogo Ugo Pizzoli, para assumir e chefiar o Gabinete da mesma escola em 1914.

Catedrático da Universidade de Modena, Pizzoli vanguardiu a instalação de laboratórios de pedagogia científica na Itália, a partir de 1899. Em 1910 publicou a obra *Pedagogia Scientifica*, com título correlativo ao lançado por Maria Montessori em 1909. Entrementes, na Escola Normal da Praça a necessidade de controle mais rigoroso para validar sua pesquisa laboratorial com a população escolar impediu que a sua proposta se expandisse e, em função disto, sua experiência durou somente seis meses (CENTOFANTI, 2006). Mesmo assim, ela interferiu nas diretrizes educacionais do Brasil, já que dela participaram intelectuais que se tornariam expoentes da Escola Nova no país, como Deodato de Moraes ou Lourenço Filho.

Pizzoli adentrara ao projeto da pedagogia científica italiana por meio de pequenos artigos educacionais que publicara entre 1893 e 1898 e por ter inaugurado um laboratório particular em Crevalcore em 1899, considerado o primeiro laboratório de Pedagogia científica da Itália:

Nele, em 1901, organizou o primeiro Curso de Pedagogia Científica do país, autorizado pelo Ministério da Instrução Pública, e que foi, em 1902, elogiado por Giuseppe Sergi, o mentor científico do projeto, agora na condição de comissário do governo. No segundo curso, em 1903, a abertura foi confiada à Maria Montessori, a única mulher do corpo docente. Correntes contrárias existiam, dentro e fora do projeto. O filósofo e psicólogo norte-americano William James (1842-1910), dirigindo-se aos educadores que dele esperavam luzes da nova psicologia, disse-lhes que ‘os homens não pensam bem por se aterem aos princípios da lógica científica, [e que] nem a ciência ética faz os homens honrados’ (JAMES, 2004, p.11). Nada foi mais expressivo do que Maria Montessori dizer que o estudo da antropologia e da psicologia pedagógica nas escolas elementares da Itália, com o objetivo de renovar a educação por intermédio da psicometria e da antropologia, havia se desviado de suas intenções iniciais, e afirmar que jamais ‘o psicólogo e o antropólogo ocupou-se em educar crianças nas escolas, como também os educadores não se tornaram cientistas de laboratório’ (MONTESSORI, 1909 apud MONARCHA, 2007, p.2).

Essa distinção entre o educador e o cientista abordada por Montessori possibilitou-lhe caminhar por horizontes distintos dos de Pizzoli no que se refere à ênfase aos testes métricos defendidos por ele e por outros cientistas. Numa tática original, Maria Montessori quis observar a criança em seu espaço de desenvolvimento, por isso a escola teria o formato de um lar. A originalidade de seu projeto científico abriu espaço para uma nova ótica da ciência da infância que se estabelecia.

O elaborado laboratório organizado em São Paulo para o curso promovido por Ugo Pizzoli, foi ocupado por Clemente Quaglio e, posteriormente, ao ser incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e

Letras da Universidade de São Paulo, foi também utilizado por Lourenço Filho que nele produziu os “testes ABC” nos anos 1930. Assim, segundo Monarcha (2007, p.26), “[...] precedido da observação infantil, do *Child study moviment* e da antropologia pedagógica, o movimento pedológico irradiou-se pelos países europeus e extra-europeus”.

Nesse sentido, para Hobsbawm (1989, p.13), “[...] em termos educacionais, portanto, a era de 1870 a 1914 foi, na maioria dos países europeus, acima de tudo a era da escola primária”. No Brasil, concomitantemente, de acordo com Magaldi e Schueler (2008), a partir de 1870 houve um aquecimento no mercado editorial, a expansão do magistério na imprensa pedagógica, assim como um prolongamento da atuação de mulheres no magistério público e particular decorrente da criação das Escolas Normais. A Constituição de 1891 concedeu a cada Estado e aos Municípios a tarefa de instaurar e fortalecer o ensino primário e secundário, cabendo à União o ensino superior. Assim, no início do período republicano os Grupos Escolares assumiram a configuração de “uma escola de verdade” e foram “instalados em diversas cidades de diferentes estados do país, em prédios especialmente construídos para abrigá-los, adotando, de forma equivalente ao caso da capital paulista, uma arquitetura monumental e edificante” (MAGALDI; SCHUELER, 2008, p.42), propagadora dos ideais republicanos. Fizeram parte de tal empreendimento as instituições construídas entre 1897 e 1922 no Rio de Janeiro (Distrito Federal), Maranhão, Paraná, Minas Gerais, Bahia, Rio Grande do Norte, Espírito Santo, Santa Catarina, Mato Grosso, Sergipe, Paraíba, Goiás e Piauí. Todavia no Brasil, diferentemente de grande parte da Europa, conforme assinalado por Hobsbawm (1989), mesmo que a educação primária tenha evoluído, não foi o suficiente para alfabetizar “as massas”, de forma que este ensejo se manteve entre muitos.

3.4 DA PROPOSTA DE USO DO MÉTODO MONTESSORI NO INQUÉRITO DE 1914 À MATEMÁTICA ESCOLAR: JOSÉ ESCOBAR RIBEIRO

Kishimoto (1988, p. 60), indicou uma pista a ser averiguada ao exibir uma citação do jornal “O Estado de São Paulo” afirmando que:

[...] a divulgação de novas metodologias de ensino veiculadas pelo escolanovismo, como a de Montessori, Decroly e outros, mais adequadas à

educação infantil, contribui para fortalecer os grupos mais suscetíveis à implementação desse nível de ensino. Assim, alguns educadores, como José Escobar, ao responder o inquérito sobre a situação do ensino primário, realizado em 1914, já sugerem a utilização da metodologia montessoriana nas escolas maternas de bairros operários. (O ESTADO DE SÃO PAULO, 1914).

Impelido pela promoção de melhorias na instrução pública, em 1914, o jornal O Estado de São Paulo, comandado por Júlio de Mesquita (1862-1927), seu proprietário e redator-chefe, organizou uma investigação sobre a situação da educação pública no estado paulista. Para tanto, convocou quatorze dirigentes educacionais, professores e jornalistas para participarem de entrevistas que foram publicadas durante o período de 27 de fevereiro a 20 de abril do mesmo ano. De acordo com Bontempi Jr. (2007, p.8), o inquérito “[...] surge justamente em um momento de ‘crise’ do modelo republicano” introduzido pelas reformas a partir da década de 1890, que investia na disseminação do ensino público, mas não apresentava uma organização específica para tanto. Assim, o jornal propôs aos entrevistados que expusessem as experiências, materiais, sistematização e estruturação escolar que eram “considerados bem-sucedidos nos países estrangeiros tomados como referência, a fim de compreender com que elementos de circulação internacional o grupo de envolvidos puderam constituir, ao menos idealmente, padrões pedagógicos e escolares tidos como adequados” (BONTEMPI JR., 2007, p.9) para a reelaboração da instrução pública no Estado de São Paulo.

As publicações apresentaram semanalmente as teorias ou as práticas deliberadas pelos entrevistados. Muitos deles eram professores de Escolas Normais ou possuíam relação com a *Revista do Ensino*, fato que os destacava social e intelectualmente. Conforme Mortatti (2006), era a partir das experiências realizadas nas Escolas Normais que se produziam os materiais didáticos e artigos divulgados, sobretudo de leitura, que se difundiam para o restante do país.

José Ribeiro Escobar era professor da Escola Normal de Itapetininga (SP) quando participou da enquete promovida pelo Jornal “O Estado de São Paulo”. Durante a entrevista, o professor reclamou “que o jornal só lhe pedira para comentar as lacunas do ensino, embora existissem itens positivos sobre os quais se poderia falar” (BONTEMPI JR., 2006, p.4). Referia-se aos métodos americanos utilizados em São

Paulo e ao Método Montessori, que ele sugeria que fosse empregado nos bairros operários (KISHIMOTO, 1988), conforme a experiência realizada por Montessori em Roma, na *Casa dei Bambini*. Entretanto, o resultado da confluência das ideias dos intelectuais que expuseram seus pareceres educacionais pela imprensa durante o ano em que eclodiu a Primeira Guerra Mundial, desencadeou entre os entrevistados “[...] ações recíprocas (de aliança, emulação, rivalidade etc), com o fim de fazer de suas crenças e vontades a diretriz política da sociedade” (BONTEMPI JR., 2006, p.4).

Em 1921, Escobar assumiu a cadeira de lente de Matemática e Didática da Escola Normal da Praça, atual Instituto Caetano de Campos, e entre 1928 e 1930 fixou-se em Pernambuco com sua esposa Philomena Bernardes Escobar para auxiliar Carneiro Leão a realizar a reforma naquele estado, seguindo os interesses políticos do então governador de São Paulo, Júlio Prestes, que pretendia expandir o modelo escolar paulista: “Em Pernambuco, por volta de 1929, a família Escobar assume cargos públicos. Ele, foi nomeado Diretor Técnico de Educação; ela assumiu ao cargo de Diretora da Escola Técnico-Profissional Feminina” (OLIVEIRA, 2015, p.5). No mesmo período, José Escobar redigiu os seguintes livros: Plano de aula de Aritmética; Programa do curso Primário, com planos metodológicos; Ensino da Didática; Ensino das Frações; Educação Nova: o ensino dos números.

Entretanto, Oliveira (2015) atribuiu a base teórica do “ensino dos números na escola primária”, proposto nos artigos e livros escritos por Escobar, como decorrência das influências e do estudo de Pestalozzi e Calkins⁴⁰. É certo que Escobar conhecesse tal contribuição pedagógica em função de ser professor de Matemática e tanto Pestalozzi como Calkins terem elaborado aporte para tal área do conhecimento. Em contrapartida, Escobar foi um dos primeiros brasileiros a estudar o Método Montessori e a sugeri-lo, divulgando-o como proposta educativa, em 1914. Nesse sentido, ao cotejar as abordagens

⁴⁰Norman Alisson Calkins nasceu em 1822, no Estado de Nova York. Foi professor da escola primária e da Escola Normal. Em 1846 fundou uma revista dedicada à divulgação dos métodos renovados, sobretudo o pestalozziano. Ficou mundialmente conhecido por seus trabalhos e conferências sobre as lições de coisas. Ao perceber que seus colegas professores possuíam dificuldades ao adaptar as ideias de Pestalozzi à sala de aula organizou um formulário de lições cujo sucesso o levou a quarenta reedições num período de vinte anos. (CARNEIRO, 2014). No Brasil o Manual de Calkins foi traduzido por Rui Barbosa.

estudiosos realizarem paridade com a mesma. Para Chartier (1998), a apropriação ocorre se houver algo a ser recepcionado e um leitor para lhe conceder um significado. É nesse âmbito que a prática de apropriação aflora a partir dos sentidos produzidos, dos reusos, das interpretações instituídas sobre juízos, concepções, objetos e textos em circulação.

A contribuição de Oliveira (2015), por outro lado, denota que a interferência da família Escobar foi depreciada no cenário pernambucano, o que traz à tona a questão de que o movimento escolanovista “[...] foi recebido a princípio com forte hostilidade pelos detentores da Educação e pela sociedade em geral” (OLIVEIRA, 2015, p.5), especialmente em Pernambuco, que nos anos 1920 possuía um centro cultural e de ensino de expressão no cenário nacional. “Afim, Pernambuco é Pernambuco”⁴¹, afirmou Gilberto Freyre em 1929, fazendo uma crítica à permanência da família Escobar em Recife. E continuou: “Bons técnicos, eles são. [...] São uns matutões do interior” (OLIVEIRA, 2015, p.5). Não obstante, em 1934, já em São Paulo, Escobar publicou vários artigos e também o livro *A construção Científica dos Programas*.

De modo geral, talvez seja possível indicar que muitos dos escritos desse personagem buscaram caracterizar algumas propostas de ensino para os saberes escolares do curso primário, enfatizando como tais saberes poderiam ser trabalhados a partir dos pressupostos pedagógicos e psicológicos da Escola Nova. (OLIVEIRA, 2015, p.6).

⁴¹Foi com Maurício de Nassau, no século XVII, que Recife alargou o seu desenvolvimento cultural e artístico por meio de projetos de modernização da cidade. A então capitania de Pernambuco tornou-se o espaço onde se realizaram os primeiros trabalhos de pesquisa científica do Brasil, com autoria dos naturalistas holandeses, fundadores da história natural brasileira. (ROCHA, 1960). Durante os anos 1920, entretanto, num diálogo entre a tradição e a modernidade, a cidade de Recife pretendia chegar aos moldes das mais adiantadas metrópoles, comparando-se a Londres, Rio de Janeiro (capital do Brasil) ou Paris. (PESTRELO, 2013). Em meio à luz elétrica, bondes, automóveis, “as maravilhas da modernidade” também levaram à duplicação da população da capital pernambucana em tal período e, em consequência, a problemas sociais.

Por meio das contribuições de José Escobar foi possível acompanhar como parte da proposta montessoriana foi escolarizada no Brasil e como ele e outros intelectuais ou personagens que ainda não foram evidenciados interferiram no fazer e no saber educacional, propondo novos usos e estilos do saber fazer. Sua intervenção a respeito da utilização da perspectiva montessoriana, encontrada em princípio no Inquérito de Instrução Pública propalada pelo jornal “O Estado de São Paulo” em 1914 (OLIVEIRA, 2015), foi localizada também em sua publicação de 1923. (ESCOBAR, 1923). Constatei que o intelectual perpassava, sobretudo, o campo da Matemática fazendo alusão às contribuições de outros autores. Entretanto, a visão montessoriana foi anunciada por ele, tanto de forma explícita quanto implícita, por meio dos principais meios de divulgação de sua época: os jornais correntes e as revistas educacionais. Esta rede de relações tecida no seio educativo evidenciou vieses da institucionalização do Método Montessori no Brasil.

Nesse sentido, tanto Escobar quanto Magalhães, Calmon ou Quaglio, e outros intelectuais que “de algum modo tomaram a si a tarefa de remodelar o imaginário e as práticas pedagógicas no país são personagens-chave na elucidação dos processos materiais de produção, circulação e uso dos saberes pedagógicos no Brasil” (CARVALHO, 1999, p.1). Todos possuíram um percurso letrado marcado pelas influências de seu capital cultural ou social, como se pode notar no acervo doado por Calmon ao Museu Nacional do Rio de Janeiro, local onde Basílio Magalhães foi diretor. Por outro lado, enquanto Calmon tornou-se um ícone de um momento histórico do país, Magalhães precisou ser redescoberto. Os meandros históricos enaltecem e ocultam pessoas.

Considerando o exposto, na seguinte seção abordarei como, na prática pedagógica, o Método Montessori continuou a ser aplicado. Enquanto sua circulação ocorria por meio de impressos e conferências, algumas escolas instituíram a sua aplicação e, a partir disto, outros vieses podem ser observados, como a incorporação escolar do mesmo por trâmites legais.

4 A PRIMEIRA ESCOLA MONTESSORIANA DO PAÍS E UM EMARANHADO DE RELAÇÕES EDUCACIONAIS

Após ser divulgado por adentrar aos meandros educativos como proposta capaz de alfabetizar rapidamente, a matriz pedagógica montessoriana adquire circulação transnacional ao penetrar no Brasil por um “viés americano”, ensejado por Ciridião Buarque, a partir de 1915. Esta seção avoca uma periodização da inserção do referido método no contexto educacional e legal paulistano e, em decorrência, ao carioca. Se a circulação do ideário montessoriano provinha de estudos e proposições de intelectuais independentes, com a implantação da “Escola Montessori Casa da Criança” pelo renomado professor Ciridião Buarque e por sua filha Mary, na capital de São Paulo, tal método recebeu ênfase no cenário educativo daquele Estado, pois os seus principais interlocutores durante as duas décadas subsequentes possuíam relação direta com a Escola da Praça, prestigiada instituição de ensino do país naquele período, e disseminadora das inovações pedagógicas para além das terras paulistanas.

Neste capítulo, buscando compreender a institucionalização do Método Montessori pelo cenário educativo, apresento uma trama relacional e política na qual a educação passa a ser o vértice do engajamento em prol do nacionalismo e do avanço do país. A identificação dos projetos brasileiros desenvolvidos no período escolhido para compor este estudo, tanto apontam permanências e contribuições à educação brasileira como problematizam a apropriação parcial do mesmo pela Educação Infantil. Desta forma, ao explorar o ecletismo de Alice Meirelles, as intervenções de Deodato de Moraes, as reformas educacionais em São Paulo ou no Rio de Janeiro, exponho formas parciais de apropriação do Método Montessori que, no mesmo período, foi utilizado no Paraná, onde se estabeleceu contato com a Doutora italiana.

4.1 O VIÉS AMERICANO DO MÉTODO MONTESSORI EM SÃO PAULO: CIRIDIÃO BUARQUE E MARY BUARQUE

Antes de 1915, o professor Manoel Ciridião Buarque, que lecionava Pedagogia desde 1890 no atual Instituto Estadual Caetano de Campos (IECC) ou Escola da Praça, viajou aos Estados Unidos para conhecer e intervir em novos horizontes educacionais. De acordo com Bartolomeu Buarque de Holanda, em seu livro “Buarque: uma família

brasileira: ensaio histórico-genealógico” (2007, p.159), Caetano de Campos convidou Ciridião Buarque a ministrar aulas e encontrou nele “o seu braço direito na agitada fase de remodelação da Escola Normal.” Além de professor conceituado, Ciridião Buarque destacou-se em outras atuações educacionais. Nascido em Alagoas, havia estudado Direito na faculdade de Recife e, ao deslocar-se ao Rio de Janeiro, tornou-se professor de português do Colégio Pedro II por meio de concurso. Como jornalista, publicou artigos sobre educação, literatura e outros assuntos em jornais de São Paulo e no Distrito Federal (RJ), como também, fundou, em 1902, a Revista Educação⁴², onde “promovia reuniões literomusicais para a apresentação de educadores, intelectuais e artistas brasileiros e estrangeiros” (HOLANDA, 2007, p.158). Além disto, fora diretor do Colégio Neutralidade que junto com a Escola Americana haviam servido como modelo para a reforma da Escola Pública Normal, conforme o Decreto de 12 de março de 1890. Na seção “Em torno do ensino”, sob o título “Nossos primeiros passos”, sem revelar o autor, o Jornal Correio Paulistano, de 31/03/1935, evidencia que:

A primeira e mais notável reforma de nosso ensino público inspirou-se, como é sabido, na organização escolar, victoriosa de muitos títulos, inspirada na Escola Americana e da Escola Neutralidade, sendo a primeira dirigida por Horácio Lane e a segunda, primeiro por João Kopke e depois por Ciridião Buarque. E, por isso a primeira reforma da escola pública teve

⁴²A Educação era uma “revista que procurava ser popular, de baixo custo, assentada em corpo de jornalistas e literatos, contando como colaboradores Francisco Rangel Pestana, Francisca Júlia, entre outros.”(MARTINS, 2008, p.304). De acordo com a mesma autora (Ibidem), “a ênfase da República no projeto educacional, conforme proclamava o discurso liberal da época, encontrou algum rebatimento no periodicismo pedagógico, conhecendo-se títulos de peso, em especial [...] Revista do Ensino (1902), Educação (1902), Revista dos Educadores (1912).” Mas, algumas tiveram curta duração, estendendo-se até 1918 e refletem “a relatividade do amparo à instrução tão amplamente divulgado pelo Estado republicado”. (Ibidem). Naquele momento, “[...] a iniciativa oficial voltou-se, isso sim, para empreendimento escolar que privilegiou a construção de uma rede física de estabelecimentos, edificações qualificadas na arquitetura do período, senão de caráter suntuoso, senão de grande visibilidade para um projeto que na prática não ocorreu; ou por outra, manteve o mesmo *status quo*, de acesso escolar à parcela privilegiada da população.” (Ibidem).

estrandoso êxito, conquistando logo todos os paulistas, porque todos os lares, sem distinção de cor, de religião e de política, mandaram seus filhos para os bancos da primeira Escola Modelo [...] Em resumo, podemos dizer que esses dois notáveis estabelecimentos, a Escola Americana e a Escola Neutralidade, tiveram grande influência na organização de nossas escolas, e que conseguiram implantar com êxito, entre nós:

- os melhores methodos americanos de ensino;
- os trabalhos manuaes;
- o ensino de musica;
- o ensino de gymnastica;
- as promoções pelos trabalhos dos alumnos no correr do anno, e não no exame final;
- a organização de um typo escolar para os centros urbanos e outro para a zona rural, com material didactico apropriado. (JORNAL CORREIO PAULISTANO, 1935, p. 20).

A influência de Ciridião Buarque no ensino paulista ocorreu tanto na relação com a tendência americana de ensino, como na proposição de um currículo baseado na mesma que, por sua vez, abarcava a educação física, trabalhos manuais e uma avaliação processual durante o ano letivo, ou seja, considerando o desenvolvimento do aluno. Assim, após representar o estado de São Paulo no Segundo Congresso de Instrução Primária e Secundária, em 1912, “[...] foi-lhe confiado à sua direção uma viagem de estudos com um grupo de jovens aos Estados Unidos, cujo sistema de educação sempre foi admirador” (IECC, 2015). Em Nova York, encaminhou brasileiros às escolas norte-americanas, incentivou as relações culturais entre o Brasil e os Estados Unidos e, a convite do diretor da Universidade de Colúmbia⁴³, fundou o primeiro curso de português naquela nação, com o intuito de difundir “o ensino de nossa língua entre os americanos que julgavam suficiente para as suas relações com o nosso país os estudos e conhecimentos do espanhol”. Assim, originalmente Ciridião criou tanto o primeiro sistema de intercâmbio entre alunos como o de difusão de nossa língua materna no exterior: “Fez tudo isso sem a ajuda governamental, numa época em que todas as atenções culturais voltavam-se para a Europa.” (IECC,

⁴³A Universidade de Colúmbia, em Nova York, possuía vínculo com a Escola Americana e com o Mackenzie College, em São Paulo.

2015). Pelo uso, num modo de fazer peculiar e inédito, racionalizou a pedagogia escolar instituindo outras alternativas educacionais.

Voltando ao Brasil, em 1915, reassumiu seu cargo de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal. Também instituiu e administrou, com sua filha Maria América Marcondes Buarque, conhecida como Mary Buarque, a primeira escola montessoriana no país (Fig. 5). Ciridião havia se empenhado para que o ensino público brasileiro se consolidasse e para que a cultura nativa fosse reconhecida internacionalmente. Nesta perspectiva, Nagle (1974, p.100), realçou que no princípio do século passado era latente o sonho republicano de “pela instrução, formar cívica e moralmente, de maneira a colaborar para que o Brasil se transformasse em uma Nação à altura das mais progressivas civilizações do século”.

Figura 5- Escola Montessori



Fonte: Correio Paulistano, 31 de março de 1927.

Nesse contexto, a primeira instituição montessoriana brasileira foi denominada de Casa da Infância e se localizava primeiramente à Avenida Angélica, nº 24, na capital paulista (KISHIMOTO, 1988). Em 1927 (CORREIO PAULISTANO, 1927b), por sua vez, a escola encontrava-se situada à Alameda Glete, nº91, na mesma capital (endereço onde atualmente foi edificado um prédio) e era dirigida pela família Buarque.

Maria América Marcondes Buarque nasceu em 03.10.1896 e faleceu em 18.12.1970, São Paulo, SP. Professora, educadora, compositora e escritora. Fundou e dirigiu com seu pai a Escola Montessori, Casa da Infância, moldada nos modernos métodos de ensino observados por ambos nos Estados Unidos, onde Mary especializou-se no Colégio de Professores, da Universidade de Colúmbia, em Nova York. Mary Buarque precocemente demonstrava seu talento para as artes, a música e a poesia e, sobretudo, dava continuidade ao projeto educacional inicialmente idealizado por seus pais. Dedicou-se mais de meio século ao ensino infantil [...] Criou festivais de música e foi a primeira mulher a fazer um programa infantil de rádio, o Pequenópolis. (HOLANDA, 2007, p.354).

O anúncio postado no jornal *Correio Paulistano* com o intuito de divulgar a Escola Montessori: Casa da Infância, notabiliza a formação da professora responsável pela Instituição de Ensino, Mary Buarque, que, diplomada em Nova Iorque trouxe para o Brasil uma perspectiva educacional valorizada no meio educativo americano da época.

Maria Montessori havia desembarcado pela primeira vez nos Estados Unidos em 1913, no auge de sua fama, quando jornais como o *New York Times* dedicaram páginas inteiras a entrevistas com “uma das mulheres mais interessantes da Europa”, cujo método de ensino revolucionava o sistema educacional do mundo (KRAMER, 1988). Com um nome correlato à *Casa dei Bambini* italiana, o estabelecimento de ensino paulista inaugurado por Mary e seu pai também foi destinado a um público com idade a partir dos três anos, assim como nas escolas italianas fundadas pela Doutora. Ademais, a Escola Montessori: Casa da Infância também seria local para o ensino da língua inglesa, o que denota que a família Buarque utilizou astuciosamente, da mesma forma que fizera nos Estados Unidos, o ensino de uma língua diferente da nacional como possibilidade de auferir fundos e de fazer circular uma inovação necessária ao cenário político e econômico do país.

Outras reportagens e notas em jornais, sobretudo entre 1917 e 1936⁴⁴, noticiaram eventos educativos, culturais, musicais ou

⁴⁴.CORREIO PAULISTANO. Terceiro Congresso Panamericano da Criança, 2 set 1922;

beneficentes em que se destaca a presença de Mary Buarque. Em alguns deles, participou com Lúcia Pacheco Jordão, como no “Terceiro Congresso Panamericano da Criança”, ocorrido no Rio de Janeiro, de 29 de agosto a 2 de setembro de 1922, no qual a conferência de abertura, proferida por Pedro Deodato de Moraes⁴⁵, teve como tema “A educação da Infância pelo Método Montessori”⁴⁶(Fig. 6).

Figura 6 - Terceiro Congresso Panamericano da Criança



Fonte: Jornal Correio Paulistano, 2 de setembro de 1922.

Conferência da Criança, 30ago1922; Curso de Violão, 2set1934; Vesperaes cinematographicas infantis, 31 jan 1935; Caravana das professoras que vão a Buenos Aires acompanhadas de Lourenço Filho, 3 abr1935; Espetáculo de gente pequena para gente grande, 23 abr 1935.

⁴⁵Conseguimos afirmar apenas que Lúcia Pacheco Jordão era membro do Instituto de Educação da capital paulistana e que provinha de uma tradicional família de Itu. De acordo com Kishimoto (1988, p.154), Lúcia e sua irmã Helena Pacheco Jordão eram proprietárias do Externato Pacheco Jordão, situado à R. Consolação, n.38, em São Paulo. Sobre Pedro Deodato de Moraes, entretanto, há uma explanação mais minuciosa ainda neste capítulo.

⁴⁶Jornal Correio Paulistano. Terceiro Congresso Americano da Criança. 2 de setembro de 1922.

Na ocasião, Mary Buarque e Lúcia Pacheco Jordão apresentaram um relato sobre as “Observações práticas em suas escolas tipo Montessori” (CORREIO PAULISTANO, 1922a e 1922b). As escolas montessorianas agregaram uma nova perspectiva na dimensão pedagógica do ensino brasileiro. Mary Buarque e Lúcia Pacheco cativaram o público do Terceiro Congresso Americano da Criança ao montarem uma sala de demonstração da utilização do Método Montessori (KISHIMOTO, 1988), que tinha como pressuposto a autoeducação do aluno. Em outros artigos do mesmo período (JORDÃO, 1923), Lúcia concedeu ênfase à formação moral que o referido Método possibilitava ao educando, numa ótica similar à utilizada por Piaget posteriormente.

As escolas “typo Montessori”, como referencia a reportagem citada, apresentavam uma forma distinta de ensino então se difundindo em nosso país. Se a palavra “tipo” foi concebida como um instrumento de análise para permitir a comparação entre a realidade e o mesmo, esta Instituição de Ensino serviria como um modelo acentuado do que era característico ou fundante no estudo montessoriano, abordando as condições ideais para as quais o professor deveria atentar em relação à sua atuação no ambiente escolar e com a criança.

A apresentação realizada no Terceiro Congresso Americano da Criança propiciou o entendimento de que o Método Montessori e o princípio da autoeducação haviam sido adotados por outros estabelecimentos de ensino, conforme esclarece Kishimoto (1988, p.154):

Embora as primeiras instituições particulares de educação infantil tenham optado pela linha froebeliana, a partir de 1915, a Escola Montessori, [...] tendo em sua direção Mary Buarque, diplomada pela Escola Normal da Praça e pela Universidade de Colúmbia, inicia um trabalho com crianças desde 3 anos de idade, utilizando a metodologia montessoriana. Essa mesma orientação teórica é opção do jardim de infância do Externato Pacheco Jordão, situado à rua Consolação, nº 38, em São Paulo, de propriedade de Lúcia e Helena Pacheco Jordão. O envolvimento de Lúcia na metodologia montessoriana transparece na publicação do artigo "O desenvolvimento moral da criança no

jardim de infância’ (Jordão, 1923, p. 39), no qual defende o princípio montessoriano de autoeducação, como forma de libertar a criança da pressão dos adultos e transformá-la em um ser capaz de pensar, sentir e agir por conta própria. O interesse por essa tendência metodológica leva-a a participar do 3º Congresso Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro, em setembro de 1922, no qual defende o tema ‘A influência da orientação Montessori na vida da criança’. (JORDÃO, 1922apud KISHIMOTO, 1988, p. 154).

Já no que se refere à escola implantada pela família Buarque para atender a um público seletivo da capital paulista, por meio dos anúncios realizados no *Jornal Correio Paulistano*, durante o ano de 1927, é possível afirmar que a atuação da Escola Montessori: Casa da Infância perpetuou-se até o início da década de 1930 sob a direção de Mary, mesmo com o falecimento de seu pai Manuel Ciridônio Buarque em 1921. Contudo, posteriormente a esta data não foram encontradas nos jornais paulistanos menções à escola situada nos Campos Elíseos, o primeiro bairro nobre da cidade de São Paulo, onde se fixaram os fazendeiros de café, abalados pela crise de 1929. Tal crise também pode ter interferido na continuidade da escola.

Por outro lado, na reportagem apresentada pelo *Correio Paulistano*, em 6 de outubro de 1936, a respeito da implantação de um novo projeto cultural destinado à infância, “A Tarde da Criança”, pertencente ao departamento infantil da Associação de Professores, anunciou-se que em parceria com Corina de Sylos, integrante do grupo docente do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo, trabalharia a “eficientíssima” professora Mary Buarque, fundadora e ex-diretora da Escola Montessori, diplomada em São Paulo e Nova York, e encarregada da Pequenópolis, a Hora Infantil da Rádio Kosmos⁴⁷.

Em tal projeto, destinado aos sócios da Associação de Professores e à comunidade, ficaram evidentes alguns pressupostos montessorianos que compuseram a formação e a prática montessoriana de Mary

⁴⁷ A Rádio Kosmos, a rádio com sotaque paulista, foi inaugurada em 1934, quando a radiofonia brasileira estava em plena expansão, sobretudo no estado de São Paulo, onde foram criadas em 1923 a Rádio Educadora Paulista (que se tornou a Gazeta em 1943), a Record em 1929, a DKi (Cultura) em 1933, a América em 1934 ou a Tupi em 1937. (ADAMI, 2008).

Buarque, como a autoeducação, a liberdade de movimento da criança e a intervenção do adulto no aprendizado apenas se necessário, pois conforme o noticiário citado (CORREIO PAULISTANO, 1936), “[...] procurando seguir uma orientação pedagógica consciente, qual seja a da autoeducação, as crianças matriculadas nesse Departamento Infantil terão completa liberdade de movimento, dirigindo elas próprias os seus números, tendo a orientá-las, de longe, apenas, a diretora e sua auxiliar.” Assim, mesmo não atuando diretamente numa escola montessoriana, Mary Buarque conservou a relação de aprendizagem característica da mesma, desenvolvendo “em suas pequenas frequentadoras as aptidões artísticas, cultivando-lhes a sociabilidade e, ao mesmo tempo, afastando-as dos inevitáveis inconvenientes dos espetáculos infantis, cujos programas não são geralmente, organizados especialmente para a infância” (CORREIO PAULISTANO, 1936). Desta maneira, a representação de criança, de infância e de ambiente adequado para a mesma, apropriada por Mary em seu trabalho com o Método Montessori e em suas vivências como professora, foi ressignificada e, com a astúcia e a sutileza de um experiente mestre observador, deu origem a uma nova configuração do lugar da criança na mídia, promovendo para esta um atendimento e entendimento mais humano às suas necessidades e características infantis, enquanto destacava o potencial artístico das mesmas.

Nos arquivos do IECC (2015), há destaque para a notícia de que Mary Buarque, “[...] além de dar aulas de violão, foi professora de Inezita Barroso que estudou a vida inteira na Escola.” Não fica claro, porém, em qual escola Mary deu aulas para Inezita. Contudo, como violonista, pianista, compositora, responsável por inúmeros recitais e saraus, Mary produziu um caminho que a diferenciou das mulheres do período em que viveu. Ao elaborar um programa de rádio específico para o público infantil, como montessoriana convicta, permitiu que a arte infantil conquistasse um novo olhar e um inaudito espaço social. Com isto fez da sua apropriação um vetor que tornou possível a expansão do ethos montessoriano sob outras materialidades. Holanda, em entrevista a Resende (2010), afirmou que personagens como Ciridião e Mary Buarque foram “conhecidos e talvez esquecidos, e merecem ser resgatados, lembrados e também fazer parte da historiografia brasileira”.

Além da arte, o curso oferecido por Mary na Associação de Professores também tinha como objetivo o refinamento social das crianças, com acesso à cultura, aulas de etiqueta e com ações beneficentes. Mesmo que oficialmente aberto à comunidade, os

frequentadores do Projeto “Tarde da Criança” seguiriam as regras sociais preconizadas à elite de São Paulo:

No intuito de melhor preparar as crianças paulistas para a sociedade, serão ministradas, durante as Horas de Arte, conselhos e ensinamentos práticos das regras sociais. Para incentivar o amor à Pátria, à Natureza e às tradições [...]. A Tarde da Criança propõe-se a levar, regularmente, conforto moral e espiritual às crianças internadas em associações caridosas da capital, visitando-as e oferecendo-lhes momentos de agradável convívio. (CORREIO PAULISTANO, 1936)

A primeira escola montessoriana no Brasil nasceu, assim, para o público infantil de um segmento social específico, num investimento particular que, por conseguinte, corroborava com o espírito inovador, nacionalista e de progresso encetado por uma elite que, na ausência de diretrizes educacionais governamentais afinadas, buscava consolidar seus ideais.

Em tal conjectura, entre o público e o privado, havia uma linha tênue que não demarcava os limites atribuídos a cada instância. Neste afã, a educação montessoriana no Brasil acompanhou a institucionalização da legislação educacional, do espaço escolar e da infância enquanto lugar social de necessidades específicas. No estado de São Paulo, especificamente, as discussões realizadas pelos intelectuais em torno de tais conceitos apresentou um plexo único, principalmente no que se refere à organização para os infantes, pois se estabeleceu uma “querela” (KISHIMOTO, 1988) em torno da constituição de jardins de infância, visto que nem a escola primária havia se disseminado como necessária para alfabetizar toda a população.

Outra questão relativa ao referido nível de ensino em São Paulo ocorreu em função de o jardim de infância anexo à Escola Normal ter sido utilizado pela elite econômica e cultural da cidade. Desta maneira, a designação jardim de infância associou-se ao nome das instituições das crianças com maior poderio econômico, enquanto as que possuíam caráter assistencial eram chamadas de creches ou escolas maternas. Todavia, na comparação das proposições legais para escolas maternas e jardins de infância, no período de 1921 a 1925, não são percebidas diferenças significativas em termos de objetivos pedagógicos (KISHIMOTO, 1988). Contudo, foi possível identificar como a

educação montessoriana adentrou à legalização do *modus operandi* nos espaços infantis que se instauravam, institucionalizando a configuração de uma materialidade escolar e uma apropriação singular tanto do que havia sido idealizado por Montessori quanto por Fröebel. Assim, tanto as Escolas Maternais quanto os Jardins de Infância aprovados pela legislação paulista dos anos 1920,

[...] pretendem iniciar a educação física, intelectual e moral servindo como intermediárias entre a escola e a família, conforme princípios de Froebel e Montessori:

Objetivos da Escola Maternal:

As escolas maternais são destinadas a iniciar a educação física, intelectual e moral dos filhos de operários, servindo-se de intermediários entre a família e a escola. (decr. 3.708, de 30 de abril de 1924, cap. II, art. 5º)

O ensino será ministrado pela educação dos sentidos, segundo as formas de Froebel e Montessori, adaptadas às condições do nosso meio. (decr. 3.708, de 30 de abril de 1924, cap. II, art. 6º)

Objetivos do Jardim de Infância:

Os jardins de infância, destinados a ser intermediários entre a família e a escola, iniciam a educação física, intelectual e moral das crianças. (decr. 3.356, de 3 de maio de 1921, Título VII, cap I, art.72)

São atribuição da inspetora dos jardins de infância:

[...] organizar com os professores o programa do jardim adotando as formas de Froebel às condições de nosso meio, submetendo-o à aprovação do diretor da escola normal. (decr. 3.356, de 3 de maio de 1921, art.82)

A orientação de seu ensino deverá obedecer, em parte, ao systema de Montessori, cujos aparelhos serão nelles usados. (decr. 3.858, de 11 de junho de 1925, arts. 57 e 58). (KISHIMOTO, 1988, p.39-40).

Ao declarar que as Escolas Maternais destinavam-se aos filhos de operários, o que havia se estabelecido culturalmente em torno da depreciação de tais instituições tornou-se avalizado legalmente⁴⁸. Já no que se refere ao cunho pedagógico, ambas as instituições utilizariam o embasamento froebeliano e montessoriano. Neste aspecto, o art.66, do Decr. 3847, de 14 de maio de 1925, também afirma que “*A’ directora, represente; organizar o programma e o horário da Escola, adoptando as formulas Froebel e Montessori às condições do nosso meio e submettendo-as à approvação da autoridade competente.*” Além disso, no capítulo III, artigo 16, ao referir-se às escolas maternais estabelece que “*o material para a educação e desenvolvimento dos sentidos será o de Montessori accrescido de aparelhos que a pratica e a observação julgarem necessários.*” Ademais, no artigo 19, ao especificar os materiais que comporão cada sala de aula cita “*a colleção do material Montessori com o respectivo armário.*” (SÃO PAULO, 1925). Também é a mesma legislação que discrimina que ao lado de cada Escola Maternal haverá uma creche para atender aos filhos dos operários, sendo a primeira frequentada por crianças de três a sete anos e a segunda por aquelas que possuem menos de três anos.

No que se refere à mobília das instituições, o decreto 3.708, de 30 de abril de 1924, também sustentava no art. 99: que a

[...] mobilia das escolas maternas será a adoptada pelas escolas Montessori e jardins de infancia, adaptadas ao nosso meio, devendo a sua contrucção ter por base o que mais facilite a educação que se destinam as escolas e satisfação dos preceitos hygienicos. (SÃO PAULO, 1924).

⁴⁸“Essa dualidade da educação pré-escolar enquadra-se em um sistema educativo que discrimina outros níveis de ensino. É bastante conhecida a dualidade do ensino secundário, com a determinação dos ginásios secundários para a elite intelectual, com acesso ao ensino superior e os ginásios profissionalizantes para o povo impedindo-o de dirigir-se ao curso superior. Essa duplicidade de sistemas educacionais manifesta-se também no ensino superior, com a aceitação da Politécnica, Direito e Medicina como escolas de altos estudos, vedando-se à Escola Agrícola Luiz de Queiroz o direito de ser instituto superior de altos estudos.” (KISHIMOTO, 1988, p. 41).

A principal diferença entre os decretos citados é que em 1925 há a incorporação das creches para as crianças de 0 a 3 anos, que permanece amparada pela lei até a elaboração do Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933, que institui o Código de Educação do Estado de São Paulo e organiza em um único documento todos os níveis de ensino, até o secundário, mas não faz alusão à educação de 0 a 3 anos.

Em relação à Educação Infantil, destacamos no documento de 1933 que permanecem os sistemas de Froebel e Montessori como elementos a serem propagados e inspiradores de estudos e pesquisas sobre a educação:

Cap. I, Art 1º A educação pública no Estado de São Paulo compreende:

a) A educação pré-primaria ministrada nas escolas maternas em curso de dois anos a crianças de 2 a 4 anos e nos jardins da infância em curso de 3 anos, a crianças de 4 a 7 anos;

Art. 40 – Os jardins da infância e escolas maternas particulares ficarão sujeitas ao Serviço de Fiscalização e Orientação do Ensino Particular, com assistência do Serviço de Educação Infantil.

Cap. II, Art 38: Ao chefe do Serviço de Educação Infantil compete:

a) Animar o movimento pedológico com o intuito de vulgarizar os conhecimentos científicos sobre a criança;

b) Incentivar quando possível, a criação de escolas maternas e jardins da infância e particulares, anexos a estabelecimentos públicos ou colegios e fabricas;

c) Providenciar sobre a criação de cursos de aperfeiçoamento no Instituto de Educação, com o fim de preparar um corpo de professores especializados na técnica da educação pré-primária;

d) propagar os sistemas de Froebel, de Montessori e outros, como ponto de partida para estudos e pesquisas que inspirem adaptadas de métodos e processos, de acordo com a características de nosso meio.(SÃO PAULO, 1933, p.1;13).

Ainda na mesma legislação, no que se refere aos outros níveis de ensino, até o secundário, não há menção ao método ou a materiais montessorianos. Desta maneira, é possível evidenciar que legalmente, no Estado de São Paulo, o Método Montessori se ateve à Educação Infantil e que foi associado ao uso de materiais concomitante à indicação do método froebeliano. Provavelmente estas sejam as primeiras aferições ao uso do material montessoriano de forma desvinculada do método, não o considerando como um sistema de princípios mais amplo que o uso de materiais. Nesse viés transformador apresentado pela apropriação parcial tanto do Método Montessori como do froebeliano, ambos foram ressignificados, coisificando-se e, neste afã, receberam usos variados.

Por outro lado, se o Método de Froebel foi adotado no Brasil inicialmente nas Escolas Americanas, para que o sistema de ensino fosse consonante com o país e religião de origem do método citado, que somente mais tarde se expandiu para outras escolas públicas (KISHIMOTO, 1988), como teria o Método Montessori tornado-se parte integrante da legislação paulista? Ciridião Buarque, ou Sampaio Dória, também estudioso de Montessori (CORREIO PAULISTANO, 1920) e diretor de instrução pública, haveriam influenciado para que isso ocorresse? Ou, teria sido Zenaide Villalva de Araújo? Fica a indagação. De qualquer forma, conforme documento apresentado por Araújo (1923 apud KISHIMOTO, 1988, p.154),

Outra escola que aplica de modo consistente, desde 1927, a metodologia montessoriana é o jardim de infância anexo ao Colégio Villalva, cujas diretoras são Zenaide de Villalva de Araújo, membro da sociedade de Educação, e sua tia, Laura Villalva. A orientação metodológica da escola é definida por Zenaide que, desde 1923, atua como 2º secretária da Sociedade de Educação e discute com Almeida Jr. e Lourenço Filho os problemas da educação do país. Em uma das reuniões, ela mostra a importância das adaptações de Froebel e Montessori para os jardins de infância e propõe a organização de uma comissão para o estudo do assunto. Recebe total apoio de Sampaio Dória que imediatamente sugere a inclusão das casas maternas nesse estudo. Dessa forma, Zenaide recebe incumbência de estudar a organização dos jardins de infância, escolas

maternais e estabelecimentos similares, bem como a adaptação dessas entidades ao nosso meio. Como resultado do estudo, Zenaide constata a presença marcante dos princípios de Froebel e sugere como trabalho de inovação a complementação das atividades de educação infantil com a utilização de materiais montessorianos, tendo em vista o desenvolvimento da visão, tato, audição e o aprendizado da escrita e dos números (Araujo, 1923, p. 102-105). Provavelmente, o resultado do estudo deve ter interferido em sua decisão de renovar o jardim de infância sob sua orientação, desde 1922, com a introdução da metodologia montessoriana associada à froebeliana.

O estudo realizado por Zenaide Villalva de Araújo interferiu na organização de sua escola privada e tornou-se símile ao que foi apresentado legalmente no estado de São Paulo, no que se refere ao uso de materiais montessorianos associados ao método froebeliano, nos anos de 1924 e 1925. Outra evidência de seu prestígio no campo educativo é que em novembro de 1923 a mesma assumiu a presidência da Sociedade de Educação de São Paulo. Foi a única mulher na direção desta entidade e teve como secretário Almeida Jr⁴⁹ (NERY, 2006).

No entanto, foi o Decreto de 1933 que investiu em tirar a conotação de escola maternal e jardim de infância como distinção entre classes sociais, mesmo que isso já fizesse parte da cultura. Além disto, tal regulamentação torna a chefe do Serviço de Educação Infantil responsável pela propagação dos métodos froebeliano e montessoriano, e também de outros que surjam por meio de pesquisas, mas não faz menção a nenhum outro método de ensino, como havia anunciado Kishimoto (1988). Outrossim, tem também a chefe da Educação Infantil a responsabilidade de incentivar e fiscalizar a disseminação de estabelecimentos públicos e particulares. Apesar de procurar organizar os níveis de ensino, esta declaração deixa evidente que o Estado contava com a iniciativa privada para assegurar a difusão da educação e que a auxiliaria a se proliferar e manter.

⁴⁹ Antônio de Almeida Jr. foi professor, médico e, posteriormente, político. Destaco a sua relação próxima com o ensino na Escola da Praça, como pertencente ao grupo que assinou o Manifesto dos Pioneiros de 1932 e como um dos fundadores da Universidade de São Paulo.

4.2 UM “MODELO PÚBLICO ELITISTA” DE JARDIM DE INFÂNCIA: O ECLETISMO DOCENTE DE ALICE MEIRELLES DOS REIS

Em comemoração aos 80 anos da USP (Universidade de São Paulo), em 2014, realizou-se na Faculdade de Educação a publicação do livro “Práticas Pedagógicas”, da Professora Alice Meirelles, 1923-1935, produzido pela docente Tisuko Morchida Kishimoto. Em 1982, a autora recebeu de Alice o acervo composto por dois livros datilografados e cinco álbuns por ela elaborados e que registravam a época em que era professora do Jardim de Infância na Escola Caetano de Campos, anteriormente denominada como Escola da Praça. A obra, publicada em 2014, apresenta inúmeras imagens que retratam o trabalho realizado na primeira metade do século passado. (KISHIMOTO, 2014).

O Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Capital, atual Caetano de Campos, foi criado em 1896 para atender crianças de 4 a 6 anos e possibilitar o estágio das normalistas. O Instituto de Educação, originário da Escola Normal da Praça, onde haviam trabalhado Ciridônio Buarque, Clemente Quaglio, Lourenço Filho e outros professores, foi um símbolo da legitimação de uma ótica educacional ancorada em um saber científico que se irradiaria como premissa de modernização a ser seguida pelos outros estabelecimentos de ensino. Composto também pelo Jardim de Infância, Escola Primária, Escola Secundária e Colégio Universitário, além de formar alunos em tais segmentos, promovia pesquisas desenvolvidas pelos professores da instituição que eram responsáveis por laboratórios específicos que produziam conceitos utilizados como base para a chamada “ciência do homem”, a partir da tríade Psicologia, Sociologia e Biologia⁵⁰.

⁵⁰ O laboratório de Psicologia, chefiado por Noemy da Silveira Rudholpher, ex-assistente de Lourenço Filho, que realizava testes de classificação dos alunos segundo coeficientes de inteligência; e o de Biologia Educacional, que associado ao Centro de Puericultura, chefiados por Almeida Jr., funcionava como campo de experimentação e assistência aos alunos e mães nos aspectos relativos à higiene e assistência médica, foram os laboratórios que mais se destacaram neste período e imprimiram à educação nacional novas diretrizes biológicas e psicométricas. Já o Centro de Documentação e Estudos Pedagógicos, baseando-se em padrões de interdependência e solidariedade internacional foi guiado por “intelectuais desinteressados” e tornou-se o laboratório central do IEUSP. (EVANGELISTA, 2008).

Assim, sob preceitos da Escola Nova, investiu-se sobremaneira na constituição técnica e profissional dos professores em formação e, por meio principalmente de impressos, na daqueles que já atuavam há mais tempo ou estavam em áreas distantes dos centros urbanos. (EVANGELISTA, 2008). Neste sentido, “o como e o que ensinar” adquiriram importância fundamental.

Contudo, de acordo com Kishimoto (1988), o Jardim de Infância do IEUSP já nasceu froebeliano por decreto, mas em função do laicismo e positivismo republicanos, excluiu de tal pedagogia a sua principal característica, a religiosidade.

Na produção elaborada em 2014, Kishimoto expôs a pedagogia utilizada por Alice Meirelles dos Reis, que possuía como mentor Lourenço Filho. Em sua atuação, Alice utilizava diferentes pressupostos epistemológicos e didáticos, mas Kishimoto deu relevo às contribuições de Dewey, citando esporadicamente outros autores como Montessori, Dècroly, Malaguzzi e Cousinet.

O Método Montessori é atrelado ao uso de alguns materiais e nas possibilidades de autonomia despertadas por certos elementos do cotidiano. A autora não identifica que outras práticas abordadas em sua obra e no trabalho de Alice Meirelles dos Reis também sejam indícios relevantes da utilização do Método Montessori, como a organização da sala para exercícios tranquilos, a atenção destinada aos interesses da criança, a preparação do ambiente com mobiliário adequado ao tamanho dos alunos ou a permissão do livre acesso das mesmas aos espaços internos e externos da sala. Em contrapartida, cita que:

Ao valorizar os interesses das crianças, conforme aprendera com Dècroly, Alice oferece atividades individuais e em equipes para as 30 crianças da sala. Quantos materiais ela teve que produzir por conta própria para oferecer essa diversidade de opções para suas crianças! As fotos [apresentadas no livro de Kishimoto] indicam um tempo no cotidiano para atividades individuais e em equipes. Certamente Montessori, com o princípio da atividade individual, de escolha da criança, deve ter influenciado essa prática. Da mesma forma, a veiculação do trabalho em equipe de Roger Cousinet dentro do movimento da escola nova tenha dado bases para o trabalho em equipes. Inúmeras orientações pedagógicas são veiculadas nessas imagens. Há, na primeira foto, meninas que

bordam e meninos que desenham (abordagem froebeliana); na segunda foto, outras crianças parecem ocupar-se com atividades e materiais de encaixe similares aos de Montessori, contendo pinos em sequência por tamanho ou outros modificados por ela, contendo flores e animais da fauna e flora brasileira (Dècroly). Na terceira foto há uma criança sentada com os olhos vendados para descobrir as características dos objetos por meio do tato (abordagem montessoriana). (KISHIMOTO, 2014, p.26).

Evidencia-se na escrita deste parágrafo uma associação da perspectiva montessoriana às atividades individuais, enquanto as coletivas são atribuídas a Cousinet. Em outros tópicos, entretanto, o referencial das atividades em grupo provém de Dewey ou Froebel, sobretudo. Sabe-se das contribuições às relações sociais escolares realizadas por tais autores e não se pretende desvalorizá-las. Mas a crítica se estabelece em função de que essa referência afirma a utilização do Método Montessori como processo individual, desconsiderando a amplitude do mesmo, que também trabalhava o coletivo e a cooperação enquanto investia no desenvolvimento singular do aluno.

A percepção da singularidade de cada ser, a respeito do seu ritmo e necessidade específica, é uma das principais características das perspectivas pedagógicas do trabalho proposto por Maria Montessori e, aparentemente, era algo respeitado e posto em prática por Alice Meirelles. Esta professora constantemente discutia com Lourenço Filho sobre suas perspectivas educacionais e coube a ele as benfeitorias no Jardim de Infância da Escola Normal (KISHIMOTO, 2014). Neste ínterim, para Monarcha (2008) foi a partir de seus estudos realizados na Escola Normal que Lourenço Filho desenvolveu os testes que culminaram na publicação do livro Testes ABC⁵¹ para a verificação da

⁵¹O ‘movimento dos testes’ foi responsável pelo refinamento técnico avaliativo no campo educacional. Ocorreu por meio de provas objetivas classificatórias, os Testes ABC, que focavam oito campos: coordenação viso-motora, memória imediata, memória motora, memória auditiva, memória lógica, prolação, coordenação, atenção e fatigabilidade. Os mesmos eram utilizados de maneira coletiva para a formação de classes homogêneas conforme a velocidade de aprendizagem e o nível alcançado pelos alunos em sua execução, quantificando sua condição pedagógica em categorias: alunos fortes, médios ou fracos, para com eles desenvolver um ensino distinto. “Exames coletivos de base

maturidade necessária à aprendizagem da leitura e escrita (1933), por meio da associação da Pedagogia com a Sociologia, Psicologia Objetiva, Higiene e Biologia.

Lourenço Filho considerava a diferença entre os sujeitos como padrão de classificação para homogeneizar a classe de alunos⁵². Montessori, por sua vez, concebia a diferença entre os sujeitos como essencial para que por meio da heterogeneidade de ações, idades e ritmos se possibilitasse que um aprendesse com o outro. É este entendimento *sui generis* apresentado pela médica italiana que propiciou a inclusão da diversidade na sala de aula e fora dela. Essa originalidade abriu espaço para que cada criança pudesse manifestar os seus interesses e aprendesse a dialogar, respeitando a todos.

Por outro lado, foi a partir de suas pesquisas e dos Testes ABC que Lourenço Filho investiu na elaboração de programas de educação de base e identificou que a formação humana no tempo correto é mais econômica para uma nação.

Reforçando também a posição dos impressos como ferramenta de estudo, divulgação e aplicação pelos educadores dos princípios da Escola Nova na prática pedagógica, Lourenço Filho expôs os novos conceitos educacionais tratando a escola até então como tradicional e antiquada. Influenciado pelas teorias de Durkheim e Dewey, seus estudos sociológicos adentraram às bibliotecas dos mais longínquos círculos escolares por meio dos livros que escreveu e irradiaram a sua interpretação do movimento renovador e dos métodos de ensino ora utilizados, dentre os quais o Método Montessori.

O autor, que estudou a base teórica montessoriana com profundidade, concebe-a como um método vitalista, já que considera a vida como um bem supremo em desenvolvimento, baseado nos princípios de liberdade, atividade e individualidade. Assim, declarou que a “concepção de educação, em Montessori, é de crescimento e desenvolvimento mais que de ajustamento ou integração social” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.181), dando à infância um sentido

bioestatística, os testes ABC, nas palavras do formulador, destinavam-se a captar “a criança real em sua diversidade”. (MONARCHA, 2008, p. 7-15)

⁵²Anísio Teixeira não percebia a heterogeneidade em grupos de estudantes como resultado de carências dos indivíduos, mas como consequência da sua falta de acesso ao saber considerado culto e às vantagens sociais. Neste sentido, na obra escrita por Lourenço Filho, Anísio Teixeira fez críticas à “visão rígida da técnica pelo esvaziamento de seus aspectos substantivos do pensamento filosófico” (NUNES, 2001, p. 9)

próprio: “Não é ela um período negativo, de que deva sair tão depressa como possível. É uma fase necessária que deve ser plenamente vivida” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.182). Contudo, com crítica ao formato da prática em que Montessori propõe a autoeducação, afirmou que se “a concepção geral [do método] é funcional, sua didática nem sempre o é [...]” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.183), numa menção ao que Kilpatrick havia criticado anteriormente. De toda sorte, mesmo que Lourenço Filho tenha assinalado que a própria Montessori não apresentava os procedimentos didáticos como imutáveis, abordou as contradições apresentadas por outros autores⁵³ em relação a uma suposta mecanização que se opunha aos princípios fundamentais do sistema.

A representação sobre o Método Montessori elaborada por Lourenço Filho influenciou o trabalho de Alice Meirelles que, por sua vez, recriou “as práticas pedagógicas à sua maneira fazendo releituras de concepções pedagógicas para ajustar ao contexto da cultura brasileira” (KISHIMOTO, 2014, p.27). Assim, permitiu que com o uso, por exemplo, dos blocos froebelianos, pequenos e de blocos grandes propostos por Patty Hill, os alunos brincassem e atuassem em cooperação constantemente, como na construção de um barco a vela (Fig. 7).

Figura 7 - Barco a vela



Fonte: KISHIMOTO (2014, p.56).

⁵³ Lombardo Radice, William Boyd e, por último, em 1927, por Teresa de Sanctis.

Nesse aspecto, a professora Alice enfatizou a necessidade de uma quantidade disponível de um mesmo material, que propiciasse outras formas de brincar e a possibilidade de uma sala onde as crianças pudessem continuar, no dia seguinte, o que iniciaram e não concluíram ou não pretendiam desfazer, conforme a imagem acima. De maneira análoga, esta perspectiva da colaboração também foi evidenciada entre os alunos que estudavam em escolas montessorianas, porém, não foi assinalada ou considerada por autores brasileiros como Lourenço Filho, cuja obra *Introdução ao Estudo da Escola Nova* foi difundida em considerável número de bibliotecas escolares de todo o Brasil.

A colaboração entre os alunos e docentes foram retratadas nas imagens do cotidiano de escolas montessorianas na Alemanha entre 1913 e 1935 (MULLER, 2000) que, por sua vez, poderiam ser comparadas às que representam a forma de trabalho de Alice Meirelles na década de 1930. Segundo as afirmações de Agostinho da Silva:

Nas escolas montessorianas dá-se grande importância à educação social; embora o trabalho seja fortemente individualizado há, nas aulas, mil ocasiões de se exercer a cooperação; nada impede, por exemplo, que dois alunos no mesmo grau de adiantamento se reúnam para edificar a “torre cor-de-rosa” ou dispor as graduações das cores; nada impede também que um, mais desenvolvido, venha mostrar a um principiante como se utiliza o material; sabem, depois, ser, perante os seus camaradas e os mestres, graciosos, modestos, amáveis, prontos a ceder um brinquedo ou a esperarem a sua vez para um exercício ou um jogo. (SILVA, 2000, p. 229).

Figura 8 - Escola montessoriana em Berlim, 1920



Fonte: MULLER (2000, p.83).

O autor português (SILVA, 2000) também ressaltou que nas escolas montessorianas evidenciava-se o respeito ao espaço de cada um e a colaboração entre os alunos como parte integrante do cotidiano. “Só um modo de viver é verdadeiramente moral.” (SILVA, 2000, p. 226). Não obstante, Kishimoto (1988) citou que as inovações promovidas pela professora Alice Meirelles dos Reis decorreram de sua insatisfação com a metodologia froebeliana utilizada por mais de 20 anos na escola.

As informações acumuladas, passadas de geração a geração, por intermédio de aulas práticas [...] prevaleceram sem nada ter sido acrescentado ou modificado. Essa prática de transmissão passiva do primeiro modelo traz, de um lado, o programa elaborado por Mimi Varela, que se conserva idêntico por mais de 24 anos e, de outro, a existência de um único jardim de infância oficial, que fica modelo de si próprio. (KISHIMOTO, 1988, p.116).

A professora Alice foi perspicaz ao perceber que a rotina estabelecida no jardim de infância oficial por meio de uma prática passiva, sem reflexão sobre os intuítos educativos da época, servia como

entreve para o aperfeiçoamento docente e para a ampliação do olhar sobre as necessidades infantis. Sem modificações no instituído, como representação de continuidade, antes de a professora Alice assumir a sala de aula, manteve-se *o modus operandi*, como se o processo pedagógico não ocorresse com crianças diferentes entre si, a cada ano.

Em busca de aperfeiçoamento docente constante, além de discutir o assunto com Lourenço Filho e Noemy Silveira Rudolfer⁵⁴, Alice Meirelles visitou os EUA em 1934, a Argentina em 1935 e a Europa em 1937, com o objetivo de conhecer as experiências inovadoras implementadas na educação infantil e, conseqüentemente, incorporá-las em suas experiências no Brasil. Neste período, já havia assumido a chefia da Educação Infantil Estadual em São Paulo e cumpria os preceitos legislativos de pesquisar e atualizar as diretrizes para os Jardins de Infância e Escolas Maternais, conforme Decreto 5. 884, Capítulo II, Artigo 38d (1933).

Nos Estados Unidos, a professora paulista visitou a Universidade de Colúmbia, onde Dewey desenvolvera os seus trabalhos. Na Argentina, apesar de não haver menção ao local exato da visita, suponho que tenha visitado a Escola Normal nº1, que realizava uma das primeiras experiências montessorianas da América Latina e, que em 1926, recebera a visita da própria Maria Montessori. Entretanto, na confluência com outras perspectivas abordadas em suas vivências pedagógicas.

Alice critica o material montessoriano, como recurso didático que propicia interesse passageiro, atribuindo às formas rígidas e geométricas a

⁵⁴Entre 1927 e 1930 foi assistente de Lourenço Filho na área de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça, sendo a aplicação dos Testes ABC um dos trabalhos em que se envolveu diretamente. Em 1928, Noemy Rudolfer integrou um grupo de educadores que viajou aos Estados Unidos com subsídios da Associação Brasileira de Educação (ABE) e do International Institute of Education de Nova York, objetivando conhecer e estudar a educação daquele país. Voltou novamente aos EUA em 1930 para aprofundar seus conhecimentos em psicologia no Teacher's College da Universidade de Colúmbia, Nova York.[...] freqüentou as aulas de Kilpatrick, Dewey, Thorndike, Gates e outros. Em 1931, assumiu a Cadeira de Psicologia Educacional do Instituto de Educação Caetano de Campos e, em 1935, começou a lecionar na USP, onde foi chefe da cadeira de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia da FFCL-USP, entre 1938 e 1954. (INSTITUTO EDUCACIONAL CAETANO DE CAMPOS, 2016).

ausência de um conjunto agradável, capaz de atrair o interesse das crianças. Desse modo, ao adotar alguns jogos montessorianos, como encaixes, Alice substitui as formas geométricas por outras, configurando flores e animais ou introduz a atividade de abotoar o avental do colega e amarrar os cordões dos sapatos no lugar dos bastidores montessorianos com cordões ou botões. Assim, apesar das recomendações expressas em lei para utilização daquela metodologia, na década de 20, a docente demonstra clara preferência pela proposta de Agazzi. (KISHIMOTO, 1988, p.123).

Ao se referir às recomendações expressas em lei para a utilização do material montessoriano durante a década de 1920, Kishimoto reitera as afirmações do americano Kilpatrick, que contribuíram para as críticas ao uso do Método Montessori no Brasil. Porém, o fazer pedagógico tanto de Alice Meirelles como o da própria Maria Montessori, que a esta época residia na Espanha, foi constantemente ressignificado, instituindo oportunidade para que outros materiais, inovações e conhecimentos fossem apropriados e incorporados ao cotidiano escolar. Entretanto, endossadas pela obra de Lourenço Filho (1978), as informações e críticas sobre o Método Montessori durante o final da década de 1920 e decorrer da década de 1930, não foram atualizadas em solo brasileiro e, em consequência, comprometeram a relação do mesmo com o contexto educativo.

Durante a sua viagem pela Europa, a professora brasileira teve como foco conhecer o trabalho desenvolvido pelas irmãs Rosa e Carolina Agazzi, que adaptaram o método froebeliano para crianças de 3 a 6 anos de idade, a partir de 1894, no Asilo de Mompiano, na Itália, onde criaram um método que eliminava as partes do material froebeliano de característica geométricas, substituindo-as por materiais com formas reais. Esse aparato era produzido pelas professoras e crianças daquela instituição e alicerçava-se preponderantemente em “sucatas” e materiais da natureza, a fim de desenvolver a observação, a linguagem e a discriminação sensorial.

Assim como as irmãs Agazzi ou com Dècroly, a professora Alice também investiu na confecção de materiais que utilizavam recursos que a natureza oferecia:

Dentro dessa perspectiva de utilizar materiais mais significativos para a criança, o belga Dècrolly é outro educador que influencia os trabalhos da professora Reis. Na obra *L'imitation à l'activité intellectuelle et motrice par les jeux éducatifs* (DECROLY, 1925, p. 18), o autor justifica a necessidade de incluir nos materiais pedagógicos formas vivas que lembrem objetos ou atos conhecidos para estimular o interesse e a atenção das crianças. Seguindo tais pressupostos, Alice produz grande quantidade de materiais para atender sua classe. (KISHIMOTO, 1988, p.123).

Apesar das críticas a certos aspectos do material montessoriano, numa ótica complacente com a de seu mentor Lourenço Filho, a professora Alice o utilizava no cotidiano escolar junto com práticas de cunho montessoriano como a circulação livre pelo ambiente, a autoeducação, a autocorreção ou a liberdade de escolha. Entrementes, faziam parte da dinâmica da sala de aula proposições apresentadas por outros educadores e pela docente da turma. A percepção crítica de Alice Meirelles produziu novos estudos e dispositivos didáticos que acrescentavam ou modificavam o uso do que fosse necessário ao cotidiano escolar, num movimento instituinte que invalidava a percepção de escola como “modelo de si própria” que engessava o corpo docente e discente, como criticado por Kishimoto (1988, p.116).

O professor que utiliza uma atividade sem refletir sobre os objetivos da mesma não vislumbra as oportunidades para que seus alunos possam ir além no processo de construção do conhecimento. Montessori, neste sentido, tinha clareza dos objetivos propostos em suas Casas *dei Bambini* ou nas formações docentes que promovia em seu “método autocrítico” (SILVA, 1939). Contudo, não há como efetivar a representação de “uma escola em movimento” sem a formação permanente dos professores que nela atuam, tal qual fazia Alice Meirelles.

No que se refere às críticas sobre a clientela que frequentava o Jardim de Infância da Escola Normal, desde a sua implantação e durante as primeiras décadas do século XX, apresentadas por Kishimoto em sua tese retratada na obra de 1988, as mesmas não foram citadas na publicação de 2014. Entretanto, apesar de Alice Meirelles procurar adequar sua proposta pedagógica à cultura brasileira, fê-la com base na cultura de elite e em seus hábitos de civilidade.

Após trabalhar no Jardim de Infância anexo à Escola Normal, Alice Reis Meirelles assumiu a orientação pedagógica dos estabelecimentos de ensino paulistas, propiciando atendimento tanto às instituições públicas como às privadas, de acordo com o que foi evidenciado pelos depoimentos a seguir que, por sua vez, também retratam os usos concebidos aos materiais montessorianos. As documentações recolhidas na imprensa da época e nas escolas por meio de entrevistas, que foram realizadas por Kishimoto (1988, p.87-89), contribuem com o registro e organização de um material importante para o estudo historiográfico.

Assim, na Fundação Paulista de Proteção à Infância, entidade pública que utilizava também a metodologia montessoriana, conforme depoimento de Myriam Rodrigues Cintra, docente que atuou de 1927 a 1957 na escola maternal dessa Instituição:

A parte pedagógica ficava sob a responsabilidade das professoras pagas pelo Estado, das doze às dezesseis horas. Nas atividades pedagógicas, usava-se o material Montessori. A professora tocava piano, as crianças cantavam, dançavam, faziam teatro, colagem, dobradura. Havia muita festa nas comemorações cívicas. (entrevista 1983) [...] A escola, além de receber o subsídio de professores e materiais pedagógicos, dispunha de total supervisão quer em relação à organização de programas, horários como em orientações técnicas aos professores, com a indicação, pelo governo, de Alice Meirelles Reis como assessora pedagógica. (KISHIMOTO, 1988, p.88).

Junto à multiplicidade de atividades desenvolvidas na prática, a professora entrevistada por Kishimoto fez alusão ao fato de que, além da assessoria pedagógica, em algumas escolas havia subsídio governamental tanto para o pagamento de professores como para a compra de materiais, o que denota a distribuição dos fomentos governamentais para os estabelecimentos de ensino, públicos ou não. Em continuidade aos depoimentos, vale destacar que:

Compreendemos enfim que a verdadeira escola Montessori se tornou um facto em Sorocaba. O jogo Montessori é completo. Além do conhecimento de cores, de proporção, etc., as

crianças aprendem, em peças ‘adrede’ preparadas, em bastidores a abotoar, acolchetar, a dar laços em fitas, coisas que, compreende-se muito bem, inclui-se num programma de escola maternal.

[...] Da mesma forma, o depoimento de antigos professores e ex-alunos da Escola Maternal de Santa Rosália comprova o uso conjugado da metodologia Froebel e Montessori. Ao discorrer sobre o método adotado pela escola, a docente Carmem, formada pela Escola Normal do Brás, em 1930, e professora da Escola Maternal de Santa Rosália, desde 1º de outubro de 1932, relata: Havia os encaixes cilíndricos, que me lembro que as crianças gostavam muito. No final elas faziam aquilo tão mecanicamente, conversando, olhando para lá e para cá, faziam os encaixes com muita naturalidade. E era o método Montessori. Os materiais de Froebel eram as caixinhas com bolas coloridas e ali, ao som de músicas iam formando a ‘balancinha’, como elas diziam, porque iam colocando certinho e formando a ‘balancinha’ dentro daquela caixinha. Com as hastes formadas sobre a balancinha, iam colocando as bolinhas com as diversas cores. Eram muito interessantes e todas as crianças apreciavam muito, inclusive as visitas que ficavam encantadas quando viam aquilo. Quando passavam as caixinhas, uma para outra, ao som da música, elas cantavam [...] Então esta era a aula de Froebel.(KISHIMOTO, 1988, p.88).

Em relação ao último depoimento apresentado, fica clara a distinção elaborada pela professora entrevistada no que se refere ao uso dos métodos de Montessori e Froebel. O Método Montessori é atribuído ao material sensorial e o de Froebel ao material bárioce à organização da dinâmica coletiva da sala. Tal distinção, porém, apresenta a impressão de que os métodos sobressaíam à intenção pedagógica do trabalho com os alunos. O mesmo ocorre no escrito anterior quando faz menção a possuir um jogo completo de materiais. Se a escola se reconhecia como montessoriana somente em função do uso dos mesmos, desconhecia, por conseguinte, as outras peculiaridades do Método. O material é uma das ferramentas do trabalho pedagógico que tem como foco a atividade da criança.

Por outro lado, ao se ter acesso ao conteúdo apresentado pelo que as memórias das docentes que trabalhavam em tal período manifestam, possibilita-se que na ausência do acontecimento se conservem informações do passado que reconstituem como os profissionais envolvidos no processo percebiam a sua identidade. Jacques Le Goff (1990), ao citar Pierre Janet, descreve o comportamento narrativo como uma prática mnemônica fundamental, pois é comunicação, e mesmo no distanciamento temporal do acontecimento possui sua função social. Neste sentido, o autor anuncia que o conceito de memória nos encaminha, em primeiro lugar, a um fenômeno individual e psicológico, que possibilita ao homem a atualização de impressões ou informações passadas. A memória permite fazer ressurgir a tradição, que é indispensável à espécie humana, para que na relação entre rotina e progresso se constituam as identidades.

A institucionalização do Método Montessori ocorre em São Paulo, nesta via, sobretudo pelo uso de materiais e de “[...] operações que compõem os patchworks do cotidiano” (CERTEAU, 2014, p.134). A documentação do trabalho realizado por Alice Meirelles dos Reis, assim como a difusão do mesmo efetivada pela professora Tisuko Kishimoto, entretanto, colaboram para que se possa dar continuidade às pesquisas, tendo como base o memorável trabalho por elas desenvolvido.

4.3 INTELIGÊNCIAS RECONHECIDAS INTERNACIONALMENTE: DEODATO DE MORAES E FERNANDO DE AZEVEDO

Pedro Deodato de Moraes foi professor de pedagogia e psicologia experimental da Escola Normal de São Paulo. Também foi membro do conselho diretor da Associação Brasileira de Educação e inspetor escolar no Distrito Federal, onde colaborou na elaboração do programa das escolas primárias em 1926 (SILVA; RIZZINI, 2012). Autor do primeiro livro de psicanálise aplicada à educação do Brasil (1927), mantinha conexão com Porto-Carrero⁵⁵, que prefaciou seu livro de acordo com os pressupostos montessorianos (OLIVEIRA, 2002). Deodato estabeleceu contato com os conhecimentos italianos quando realizou o curso de Alta Cultura Psicológica apresentado pelo médico-pedagogo Ugo Pizzoli, em 1912, na Escola Normal da Praça. Seu nome veio a lume neste estudo por meio de uma reportagem alusiva ao “Terceiro Congresso Panamericano da Criança”, ocorrido no Rio de

⁵⁵ Professor da Escola Normal do Rio de Janeiro.

Janeiro, de 29 de agosto a 2 de setembro de 1922 (CORREIO PAULISTANO, 1922a, p.7), que anunciava a conferência de abertura em que Pedro Deodato de Moraes discorreu sobre “A educação da Infância pelo Método Montessori”.

Em 1931, Deodato foi convidado pelo governo do Espírito Santo para dirigir o Curso Superior de Cultura Pedagógica, concebido com o objetivo de formar uma equipe de professores capixabas de acordo com o cânone escolanovista, para que servissem estrategicamente como disseminadores de tal aprendizado entre os docentes do mesmo estado.

Nesse afã, Deodato de Moraes havia desenvolvido um lugar de projeção, um “próprio” conforme Certeau (2014), em função do capital cultural que apresentava. Visto como “uma inteligência envolvida com o internacionalismo e a reflexão inovadora” (SIMÕES; BERTO, 2013, p.12), Deodato mantinha interlocução com personalidades do cenário acadêmico mundial. Uma de suas entrevistas, publicada na *Pour L'Ère Nouvelle - Revue Internationale d'Éducation Nouvelle* cujo comitê editorial era composto por Adolphe Ferrière, Paul Fauconnet⁵⁶ e Ovide Dècroly⁵⁷, deu origem a outro artigo assinado por Adolphe Ferrière no mesmo encarte, nº 67 de 1931, enobrecendo as “contribuições de Fernando de Azevedo para o desenvolvimento da Escola Nova Brasileira”:

Ferrière (1931, p.85) mostrou-se surpreso em [...] encontrar no Brasil uma das formas mais completas de educação nova! E com os caminhos da educação nova neste país que, do ponto de vista pedagógico, considerava um dos mais atrasados do mundo. Destacando o enorme contraste com a escola de hoje e a escola de amanhã, chegou a vaticinar que “[...] se algum obstáculo não surgisse, a educação brasileira seria uma das mais avançadas do mundo (p.85). Atribuída a Fernando de Azevedo – diretor da Instrução Pública do Distrito Federal e, também, um dos articulistas

⁵⁶ Fauconnet, professor da Escola Normal Superior da Sorbonne, proferiu conferências públicas na Escola Normal da Praça e na Sociedade de Educação que foram publicadas em 1927 no jornal O Estado de São Paulo, como parte do Inquérito sobre Instrução Pública de 1926 elaborado por Fernando de Azevedo.

⁵⁷Dècroly mantinha diálogo com os intelectuais brasileiros ligados à educação renovada. Provinha da escola deweyana e o seu trabalho tanto foi enaltecido por Alice Meirelles como por Lourenço Filho (1978).

desse número do periódico – a autoria do “milagre” que teria sido produzido no campo da renovação educacional brasileira. Ferrière comparava Azevedo a um Hércules capaz de erigir a escola “[...] inteiramente nova [na luta contra] a hidra de cem cabeças do verbalismo” (FERRIÈRE, 1931, p.86). Após elogiar a proposta educacional de Azevedo, o próprio autor reconhece não ter dados para falar de sua aplicação prática, mas não se furta a tomar como “inegável” o entusiasmo dos professores, pelo menos da maneira deles, no acolhimento do ideário renovador da educação. Nas palavras de Ferrière (1931), os mestres brasileiros haviam encontrado o seu mestre em Azevedo. O pedagogo suíço comenta que a reforma promovida por Fernando de Azevedo havia se espalhado por outras localidades além do Distrito Federal. Entre elas cita São Paulo, Bahia, Pernambuco, Porto Alegre e Espírito Santo, estado em que Deodato de Moraes dirigia uma Escola Normal que Ferrière situava entre as mais bem concebidas de sua época. (SIMÕES; BERTO, 2013, p.3).

Na apreciação dessa trama, percebe-se que o tom do período organizava-se em torno de um projeto educacional renovador como dispositivo para o progresso da nação, subsidiado pela importação de modelos que se firmavam e reelaboravam na comunicação por meio de revistas e de viagens realizadas ao exterior por pessoas relacionadas com uma elite intelectual que, por sua vez, confiavam aos professores a tarefa e a responsabilidade pelas mudanças a serem conquistadas pela via educativa. Tal elite tornara-se autora da configuração estratégica das diretrizes do ensino de um país atrasado e inexpressivo no cenário mundial, conforme afirmado por Ferrière, mas que apresentaria um milagre no campo educacional se não encontrasse obstáculos em seu percurso.

Essas práticas educativas aplicadas a uma pequena parcela da população envolta por um alto percentual de analfabetos, de 72,1% em 1920 (FERRARO et al., 2004, p.185), firmavam a base de um território educativo de âmbito incipiente, mas em movimento, que buscava expressar a afirmação da brasilidade deflagrada concomitantemente pela Semana de Arte Moderna, de 1922, em São Paulo. Tal período foi marcado por inúmeras mudanças sociais, políticas e econômicas.

Na década de vinte, a sociedade brasileira viveu um período de profundas transformações. O país experimentava uma fase de transição cujas rupturas irão se concretizar a partir do movimento de 1930. Uma sucessão de eventos irá mudar, de forma significativa, o panorama político e cultural brasileiro a exemplo da Semana de Arte Moderna, da criação do Partido Comunista, do movimento tenentista, colocando em cheque os padrões políticos e culturais que davam sustentação à estrutura social da Primeira República. Do ponto de vista econômico, a década de vinte foi marcada pela crise do café, alta da inflação, crise fiscal, diversificação da agricultura, maior desenvolvimento das atividades industriais, expansão das empresas já existentes, surgimento de estabelecimentos ligados à indústria de base e a crise gerada pela Grande Depressão de 1929. Junto a essas mudanças no quadro econômico, crescem os setores urbanos, as camadas médias da população, a classe trabalhadora bem como a diversificação dos interesses econômicos da própria elite dominante. No conjunto, esses elementos irão funcionar como estímulo para as mudanças do padrão vigente de política de base oligárquica, hegemônica durante todo o período. (OLIVEIRA, 2007, p.3).

A preocupação com a ampliação da escola primária foi foco das reflexões de educadores e políticos após a Primeira Guerra Mundial (PIANA, 2009), sendo considerada a solução para os males do país e como progresso aspirado pelo ideal republicano. É nesta ânsia que o escolanovismo penetra no Brasil. De acordo com Nagle (1974), entretanto, podem ser averiguadas duas fases desta inserção da Escola Nova no ideário pedagógico. A primeira vai do final do Império à segunda década do século XX e gestou realizações como a criação do “Pedagogium”⁵⁸, o Parecer de Rui Barbosa sobre o ensino primário, a

⁵⁸ “Em 1883, após a Exposição Pedagógica realizada no Rio de Janeiro, foi fundado o Museu Escolar Nacional (1883-1890), iniciativa privada com apoio do Conde d'Eu. Em 1886, criada a Associação Mantenedora do Museu Escolar Nacional, que mantém biblioteca, cursos, conferências públicas, realizavam

fundação de escolas protestantes, a reforma paulista de Caetano de Campos, a criação de laboratórios de psicologia e pedagogia montado por Ugo Pizzoli na Escola Normal da Praça, ou as publicações de Ciridião Buarque, Sampaio Dória ou o “Anuário do Ensino do Estado de São Paulo” (NAGLE, 1974, p.239).

A partir da década de 1920, porém, um “entusiasmo pela educação”, associado a um “otimismo pedagógico”, realçou a difusão sistemática e as transmutações de teor escolanovista no movimento reformista da instrução pública. Além da maior repercussão política, da tentativa de um novo modo de estruturação das instituições escolares, esse movimento investiu nos procedimentos educacionais relativos ao interior da sala de aula e abriu espaço para o surgimento do profissional em educação.

Nesse ínterim, a frase de Fernando de Azevedo (1894-1974) “um homem novo para um mundo novo”, provém de seu envolvimento com a docência, com a política burguesa paulista, com a causa nacionalista associada à crença de que aos intelectuais cabia a missão de conduzir a nação por um caminho mais democrático que o vivido até então pelo Brasil.

Azevedo, elogiado por Ferrière na Revista Internacional de Educação Nova (SIMÕES; BERTO, 2013), iniciou sua trajetória em 1916, quando se tornou professor na escola Normal de São Paulo e foi o principal introdutor das concepções do sociólogo francês Émile Durkheim no Brasil. Em 1926, ao trabalhar como crítico literário, realizou intervenções educacionais para além da docência ao coordenar o Inquérito sobre a Instrução Pública promovido pelo jornal “O Estado de São Paulo”, no qual ao considerar que “a cultura brasileira era falha” e havia a necessidade do aprimoramento sistemático de uma elite intelectual e do investimento na formação de professores, congregava questões relativas a todos os níveis de ensino e enfatizava distintivamente a formação docente em nível superior.

A formação do magistério em nível superior em São Paulo fazia parte dos ensejos intelectuais desde o início da República, mas, na prática, foi a Escola Normal da Praça, na capital paulista, que

anualmente exposições escolares. Estas instituições foram precursoras do Pedagogium (1890-1919), implantado em 1890 por iniciativa do Estado Republicano Brasileiro. Estas instituições, especialmente o Pedagogium, foram buscar na França o modelo a ser seguido, com o objetivo de estimular a discussão educacional e a renovação pedagógica, ou seja, pretendiam seguir a corrente pedagógica europeia.” (BASTOS, 2000, p. 94-95)

consolidaria este anseio. Azevedo envolveu-se tanto neste projeto quanto no da criação da USP, efetivado em 1934 na relação com os diretores do jornal “O Estado de São Paulo” (EVANGELISTA, 2008). Ao assumir a Direção Geral de Instrução Pública no Distrito Federal, entre 1927 e 1930, ele movimentara esforços para a organização de um sistema de ensino que coadunasse com o projeto da reforma social do Brasil. E, ao vangloriar-se de sua obra, caracterizou-a como a mais revolucionária, de maior repercussão no país e inauguradora de uma nova política de educação (EVANGELISTA, 2008), que tornaria a criança escolarizada vetor de intervenção familiar com o acesso a novas práticas ordinárias de conviver com hábitos saudáveis, higiênicos e moralizantes. Estrategicamente, este projeto cuja circulação distendeu-se e alcançou o reconhecimento por parte dos escolanovistas franceses, também tinha o intento de superar os problemas relacionados ao analfabetismo no Brasil.

Para tanto, tencionou reestruturar o interior da escola, em seus métodos e princípios renovados, que rejeitariam a instrução abstrata, artificial e verbal. A escola para todos (escola única) seria organizada como uma comunidade e baseada no exercício do trabalho em cooperação, convertendo a escola popular em um aparelho dinâmico de transformação social. (AZEVEDO, 1931). Quanto à prerrogativa da escola do trabalho, os Programas elaborados apresentavam-se divididos entre: a escola do trabalho educativo - escolas primárias não destinadas à profissionalização; e a escola do trabalho profissional, destinada à formação profissional diferenciada para meninos e meninas (JORNAL DO BRASIL, 1929). Neste sentido, Azevedo afirmou que:

As reformas passaram a elaborar-se dentro de uma visão de conjunto, segundo a qual a organização do sistema escolar, orientada para fins claramente definidos estruturada com unidade de concepção e de plano, pudesse atender às necessidades da cultura e da economia nacional e adaptar-se, pela sua maleabilidade, a todas as particularidades locais. A convicção de que não teremos democracia nas instituições políticas, se não a tivermos nas formas da vida social e nos sistemas de educação, nos levou a quebrar as barreiras que separavam, em compartimentos quase isolados, os dois sistemas escolares, prepostos à formação do povo e à elite; a facilitar o acesso das diferentes classes sociais a todos os graus de hierarquia

escolar; e criada, em lugar de uma escola de minorias, a escola para todos, na educação nova, o espírito de individualismo, quase anárquico, e certamente dispersivo, por um sentimento profundo da comunidade e um sentimento vigilante da justiça e serviço social, de solidariedade e de cooperação (AZEVEDO, 1948, p. 252).

A reconstrução da escola passava por uma mudança simbólica, física, mas também pela constituição de valores socialmente úteis, na perspectiva de que era preciso intervir sobre a população em nome do futuro da nação. Inspirada nas proposições de John Dewey e William Kilpatrick, priorizou o contexto no qual se desenvolvia a escolarização: as experiências do aluno, o meio em que vivia, o desenvolvimento da autonomia para a realização de atividades, a diversificação de ambientes educacionais, entre outros aspectos que corroboravam para que a instituição de ensino se consolidasse como uma comunidade em miniatura (AZEVEDO, 1948).

“Então novos objetivos foram propostos à escola pública, com reformas de programas e métodos e programas de formação de professores.” (LOURENÇO FILHO, 1978, p.176). Nesta esteira, a Diretoria de Instrução empenhou-se na organização de cursos e de bibliotecas contendo volumes que pudessem instruir o magistério sobre os princípios da Escola Nova: “O livro único de pedagogia, espécie de manual em que se compreendia o conjunto dos saberes representados como necessário e suficiente ao exercício da prática docente, tende a ser substituído por coleções pedagógicas” (VALDEMARIM; CAMPOS, 2007, p.345). Buscava-se fornecer um repertório de referenciais críticos para que o professor não se ativesse à prescrição de modelos.

O papel da escola mudava e a ele se incorporava um novo estatuto escolar que pretendia sancionar aos alunos a identidade de escolarizado, eximindo-o do estereótipo da pobreza e do atraso e, concomitantemente, outorgar à instituição de ensino pública o assente do país civilizado e moderno. Assim, no Jornal do Brasil de 1929 a Diretoria de Instrução de Ensino do Distrito Federal divulgou tanto o Programa para os Jardins de Infância e Escola Primária, como a coleção de livros diversificados que embasaria o curso da Escola Normal. Dentre as trinta e três indicações de História da Civilização estava a Pedagogia Científica de Maria Montessori.

No que se refere ao uso do Método Montessori, o documento em

questão assinalou que:

O Programa para o jardim de infância do Distrito Federal para o desenvolvimento de aptidões sensoriais e motoras prevê sessões de silêncio e ginástica articulatória. Além disso:

IV: Jogos térmicos, bóricos⁵⁹ e tácteis propriamente ditos. Jogos auditivos motores, visuais

Mergulhar as mãos n'água em temperatura abaixo e acima do normal; mergulhar ao mesmo tempo uma das mãos em água aquecida, outra em água resfriada e em seguida ambas em água na temperatura normal; tocar pedaços de mármore, ferro, chumbo, vidro, tecidos de algodão, linho, lã. Perceber, comparar pesos: taboinhas do material **Montessori** e qualquer objetos que sob mesmo volume e idêntico aspecto tenham pesos diferentes, objetos de igual peso sob volumes diferentes.

Nota: Insistir nas expressões: quente, mais quente, menos quente, maior e menor calor, maior e menor pesos antes de falar em frio, leve.

Distinguir o áspero, o liso, o macio; pranchetas **Montessori**; coleções de papéis e tecidos; as substâncias rijas e brandas. Comparar espessuras: taboas, folhas. De olhos vendados reconhecer objetos grandes e pequenos, moedas, folhas, superfícies escorregadias, pegadiças, substâncias untosas.

Constituindo o que poderíamos denominar Jogos de iniciação aritmética podem ser usados e multiplicados os exercícios sensoriais, motores e visuais que mais se prestem a despertar as primeiras noções de número. O ensino do cálculo é o que oferece maiores dificuldades, pois exige por parte da criança, não só mais atenção como intervenção das aptidões superiores de

⁵⁹ O material de senso bórico que se adota nas escolas montessorianas consiste em três séries de pequenas tábuas que contrastam entre si uma gradação de peso, sendo cada uma delas seis gramas mais pesada que a outra. Tal sutileza na diferenciação entre as tábuas deve ser percebida por quem faz a comparação duas a duas (QUADERNO DIGITALE, 2002).

comparação, representação, análise, generalização. Todos os jogos visarão dar à criança: noção de pertença e ausência; noção de muitos e de um; noção de repetição.

Com a escala de comprimentos (**Montessori**): contagem e cálculo até 10; com objetos usados (frutas, botões, sapatos, meias etc); jogos Dècroly, dons e ocupações de Froebel. Todo o material de que dispõe o Jardim: contagem e cálculo, noção de par, dúzia, meia dúzia, dezena. Aliar os números, quantidades objetivadas aos algarismos: caixa de fusos e escala dos comprimentos (**Montessori**). (JORNAL DO BRASIL, 1929, p.19).

A renovadora proposta conduzida por Fernando de Azevedo, que por meio do investimento em uma nova cultura criaria condições para que se vivesse numa sociedade mais moderna e civilizada, manteve fragmentos do Método Montessori, como a lição de silêncio e a ginástica articulatória da face, assim como os materiais sensoriais e de Matemática. Tais materiais já eram utilizados desde que incorporados ao contexto escolar dos jardins de Infância pelo Decreto 2.480, de 21 de agosto de 1921 (JORNAL DO BRASIL, 1921), que em seu Artigo 9º explicitava que “O ensino compreenderá jardim de infância (classes Montessori) e curso primário completo”.

Em função disso, o Diário Oficial da Prefeitura do Distrito Federal, ao anunciar as concorrências para a compra de “[...] jogo completo de material para o ensino Montessori” (JORNAL DO BRASIL, 1926, concorrência 441; 22/07/1926, concorrência 659), materializava a institucionalização do uso dos materiais montessorianos no Distrito Federal durante a década de 1920, como já ocorrera em outros estados da federação, promovendo a circulação e apropriação de um material pedagógico que, com o investimento na democracia, na escola única e do trabalho, diluiu-se no fazer pedagógico.

A partir de meados das décadas de 1930 até o final da década de 1940 cessaram nos jornais e revistas as divulgações educacionais que faziam menção ao uso do Método Montessori no Brasil. (APÊNDICES B e C). E, associado a este fato, outras correntes teóricas são enfatizadas no país, sobretudo as de Dewey e Dècroly e, no final da década de 1940, as do suíço Jean Piaget.

Mesmo assim, mantiveram-se nas escolas os materiais montessorianos e as mobílias adequadas ao tamanho das crianças que

curstavam o jardim de infância. Esses materiais foram replicados no país e ajudaram a tornar instituída uma cultura escolar que se apropriou dos mesmos, acenando para uma associação entre o nome de Maria Montessori e contexto pedagógico da Educação Infantil. Outros saberes, como o apropriado por Mary Buarque, tecem a configuração de um novo bordado do cotidiano, numa invenção criativa do uso dos bens culturais que por serem de todos estão entremeados na multidão. Desta forma, muda-se “[...] o lugar da análise, definido agora por uma universalidade que é identicamente uma obediência ao uso ordinário. Essa mudança de lugar modifica o estatuto do discurso [...] essa perda tem como corolário a invalidação das verdades.” (CERTEAU, 2014, p.68).

Em 1933, Fernando de Azevedo converteu o Instituto Pedagógico, até então parte da Escola Normal da Praça, em Instituto de Educação e, por meio dele, promoveu a formação de professores primários e secundários ao nível superior. Em 1934, incorporada à USP, a instituição denominou-se Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Em 1938, quando as atividades do IEUSP foram encerradas, durante a ditadura Vargas, o mesmo foi dividido em duas unidades: Escola Modelo de São Paulo e “Seção de Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP, no interior da qual foram criados os Cursos de Pedagogia e Didática”. (EVANGELISTA, 2008, p.79).

Pode-se considerar que o processo de lapidação da concepção educacional de Azevedo, entre 1926 e 1933, resultou na elaboração do Código de Educação de 1933, para o estado de São Paulo. Se tal processo não passasse por interrupções, como alertara Ferrière no artigo escrito em 1931, os rumos educacionais do país poderiam ter sido outros.

Evangelista (2008), além de trazer luz à importância de Fernando de Azevedo na constituição do campo educacional brasileiro, evidenciou as suas preocupações com a criação da universidade, com o conceito de universidade como *alma mater*, ou seja, à “produção de altos estudos e cultura desinteressada” (EVANGELISTA, 2008, p.77) e com a profissionalização docente que, no interregno universitário se legitimou como uma nova classe intelectual. Por esta via, a descontinuidade na utilização do Método Montessori e o fato de não ser estudado academicamente pode estar entrelaçada com a seleção teórica ocorrida na institucionalização da formação docente, que deu preponderância à teoria de Dewey e de Dècroly.

Antes disso, com a criação em 1924, da Associação Brasileira de Educação (ABE), por intelectuais, educadores e políticos, configurara-se

a composição de um espaço privilegiado de discussões e de vozes que clamavam em função da feição a ser constituída pela educação e a efetivação da construção da nação. A primeira conferência da ABE foi realizada em Curitiba, Paraná, e foi organizada por Lysímaco Ferreira da Costa. Nos anais de tal conferência encontram-se algumas teses relativas à utilização do método Montessori no contexto educativo brasileiro.

Na sequência abordarei algumas especificidades do movimento montessoriano no Paraná que decorreu das contribuições de Joanna Falce e Lysimaco Ferreira da Costa, consolidando características singulares em sua apropriação. Neste território educativo entrecruzado por relações de poder, que se intensificam a partir da década de 1930, estabeleceram-se algumas diretrizes da educação nacional.

4.4 DA INSTITUIÇÃO DO MÉTODO MONTESSORI NO PARANÁ ÀS RELAÇÕES COM A CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO: JOANNA FALCE SCALCO E LYSÍMACO FERREIRA DA COSTA

Se o engenheiro e político baiano Miguel Calmon Du Pin firmou sua carreira profissional sobretudo no Rio de Janeiro (Distrito Federal), também o fez o político, jornalista e professor mineiro Basílio de Magalhães, que antes havia lecionado História em São Paulo. Já Clemente Quaglio (criador dos laboratórios anexos às escolas experimentais paulistas e professor de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça), assim como José Ribeiro Escobar (lente de Matemática e Didática da Escola Normal da Praça), Ciridião Buarque (lente de Pedagogia e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça), Alice Meirelles (professora do Jardim de Infância da Escola Normal da Praça), Deodato de Moraes (lente de Pedagogia e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça) foram docentes, pelo menos em certo período de sua carreira, da escola de São Paulo e, a partir dela, divulgaram o método Montessori de maneira esporádica e desatada, no período de 1915 até a década de 1930, por meios como artigos em jornais e revistas, livros, e cursos que atingiram locais diversos, como o Amazonas.

No Paraná, especificamente, o movimento montessoriano em Curitiba decorreu das contribuições de Joanna Falce⁶⁰ (1890- 198?) e

⁶⁰No Almanaque do Paraná -1896 a 1926, consta a informação de que em 1912 Joanna Falce era a diretora do Jardim da Infância da Rua Silva Jardim. Já o jornal Correio Paulistano de 30 de novembro do mesmo ano assinala que a

Lysimaco Ferreira da Costa (1883-1941) consolidando características singulares em sua apropriação, sobretudo, na institucionalização do método identificado pelos docentes paranaenses como inovador.

Nesse decurso, Joanna Falce Scalco havia se interessado por Montessori por intermédio da Escola Normal de Curitiba, onde estudou, e das revistas acessíveis na época, quando ainda trabalhava no Jardim de Infância Emília Ericksen, como afirmado no depoimento da própria professora (COSTA, 1987). O nome da instituição de educação infantil em que Joanna Scalco inseriu a utilização da Pedagogia Montessoriana fazia alusão à professora que instituiu a educação pré-escolar no estado paranaense e no país.

O primeiro Jardim de Infância inaugurado no país situava-se em Castro, no estado do Paraná, pela professora Emília Eriksen, em 1862. Foi uma proposta inovadora para a época, pois não permitia a palmatória e se preocupava com os conhecimentos pela professora de artes, música e literatura além das primeiras letras. (LARA, 2008, p.13).

O nome Joanna Falce já havia sido citado no Jornal A República de 24 de dezembro de 1898, em ocasião em que a estudante do “Collegio Luso-Brazileiro” recebeu medalha de honra ao mérito, fato que denota a dedicação da aluna aos seus estudos. Posteriormente, inúmeras menções ao seu mérito estudantil são destacadas no mesmo jornal, sobretudo durante o período em que cursou a Escola Normal, de 1904 a 1906.

Logo após receber o certificado de normalista, no princípio de 1907 a jovem professora foi contratada pelo Collegio Santos Dumont, de Curitiba, que durante todo o mês de abril veiculou no jornal A República uma nota enaltecendo e utilizando-se dos atributos pedagógicos da referida professora como propaganda do estabelecimento de ensino: “Participo aos senhores que acaba de entrar para o corpo docente deste colégio, para dirigir o curso de primeiras letras, a distinta professora Joanna Falce, já muito conhecida por aplicar os melhores métodos de ensino” (A REPÚBLICA, 1907, p.3). Contudo,

exposição dos trabalhos escolares no referido Jardim de Infância foi coordenada pela Professora Joanna Falce de Scalco, o que pressupõe que a docente deva ter contraído matrimônio no decorrer do ano letivo e que o jardim foi denominado de Emilia Eriksen posteriormente à sua fundação, que ocorreu em 1911.

no ano seguinte consta mesmo impresso que Joanna Scalco, após concurso, trabalharia na vila de Colombo, para onde se deslocou e onde apresentou diversos atestados de saúde, o que denota tanto que não se adaptou à nova realidade como que essa dificuldade costumeira à época ocasionava que o cargo de professor fosse assumido por alguém da comunidade, nem sempre qualificado.

De volta ao Collegio Santos Dumont em 1909, participou ativamente dos debates promovidos pelo movimento feminista que, no ano seguinte (A REPÚBLICA, 1910), elaborou um Manifesto do Comitê das Senhoras Curitibanas em prol da questão de limites, buscando congregar a área das Missões ao território paranaense⁶¹. Em janeiro de 1911, todavia, assumiu a função de diretora do Jardim de Infância da Rua Silva Jardim, instituição de ensino inaugurada com setenta e três crianças (A REPÚBLICA, 1911, p.2), e que em 1912 seria denominada de Emília Ericksen.

Nesse ínterim, as pistas encontradas remetem ao fato de que em tal época a referida professora ainda não utilizasse a proposta montessoriana, pois numa festa escolar, ao finalizar o ano letivo de 1912, concedeu prêmios aos alunos mais adiantados (A REPÚBLICA, 1912, p.2), enquanto Maria Montessori não recomendava tal prática. Além do mais, em 1913, durante o ato de inauguração do retrato de Emília Ericksen no jardim de infância, não fez nenhuma menção à Montessori em seu discurso (A REPÚBLICA, 1913, p.2). Em continuidade, mantendo-se como diretora de tal instituição até a sua aposentadoria, concomitantemente, em 1921 graduou-se em Farmácia pela Universidade do Paraná.

Lysímaco Ferreira da Costa, por conseguinte, pode ter conhecido o método Montessori na Escola Normal de Curitiba, onde era professor. Estimamos que isso se deu, seja por meio de seus contatos com as escolas de São Paulo ou Rio de Janeiro, para onde fazia viagens frequentes, conforme afirmam os jornais do período, seja mediante o acesso às revistas e boletins pedagógicos que circulavam na época. Ou ainda, em sua proximidade com a Argentina, para onde realizava viagens e mantinha comunicação contínua, pois se correspondia com Pablo Pizzurno, educador de renome internacional e autor de obras sobre educação (COSTA, 1987).

O professor Lysímaco foi catedrático de Química e Física do Ginásio Paranaense, o maior centro intelectual de Curitiba no período

⁶¹ A questão dos limites culminou na Guerra do Contestado, que se realizou no período 1912-1916 e foi um dos episódios bélicos mais sangrentos do Brasil.

em que lá trabalhou. Também exerceu a docência na Universidade do Paraná, foi Diretor Geral de Instrução Pública (1920-1928) e Secretário da Fazenda do mesmo estado. Participou do projeto de Criação da ABE, ajudou a consolidá-la enquanto também participava de discussões sobre questões econômicas a respeito do desenvolvimento de sua terra natal, principalmente no que se refere à agronomia, aos pinheirais e plantações de erva-mate, divulgando as benesses paranaenses. Foi membro do Grupo dos Dez⁶², distinto grupo de educadores responsáveis pela elaboração de um parecer que serviria de capítulo sobre a educação nacional para o anteprojeto da Constituição de 1934. Além disto, “suas qualidades intelectuais e sua polivalência ideológica lhe conferiram projeção e circulação entre os renomados educadores brasileiros” (ABREU, 2012, p.307).

Costa (1987) afirma que em 25 de fevereiro de 1920 Lysímaco Ferreira da Costa havia sido nomeado para a Direção do Ginásio Paranaense e da Escola Normal, cargo associado à Direção da Instrução Pública do Estado, exercendo tal incumbência até 1928. Assim, foi durante a década de 1920 que o material montessoriano chegou ao Paraná.

Segundo Ratacheski (1953), o mais importante dos jardins foi o 'Emilia Ericksen', inaugurado em janeiro de 1911, na Rua Silva Jardim, em Curitiba. Para dirigi-lo foi designada a professora Joana Falce Scalco, que havia se destacado no curso de professores da Escola Normal com a obra de Maria Montessori, “a maior educadora deste e do século passado”. A professora Joana Falce Scalco, muito jovem ainda, trazendo n'alma o desejo incoercível da juventude, que sempre se inclina pelas inovações, mesmo revolucionárias como as de Montessori, empoçou-se com o movimento levando para o 'Emília Ericksen' todo seu idealismo e juventude que consagrou ao novo método. Por isso esse jardim é o marco de uma nova era no ensino paranaense. Dali se irradiou para todo o Estado a nova orientação. (COSTA, 1987, p. 25).

⁶²O Grupo dos Dez era formado por: Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Afrânio Peixoto, Lysimaco Costa, Frota Pessoa, José Augusto, Sampaio Dória, Anísio Teixeira e Arthur Moser. (COSTA, 1987, p. 399).

Dessa feita, como um marco na nova era do ensino público paranaense, a professora Joanna foi responsável por colocar em prática um projeto novo, denominado por Ratacheski (1953) como uma inovação revolucionária, divulgada posteriormente ao restante do estado como “orientação” didática, expoente de uma nova configuração tanto entre professor e aluno, entre os pares, como com a construção do conhecimento. Contudo, enquanto o referido autor atribuiu à Scalco a responsabilidade pela inovação nos Jardins de Infância, de acordo com a própria professora (1976), foi o Dr. Lysímaco que possibilitou a prática proposta pelo Método Montessori ao comprar os materiais característicos do mesmo.

O Dr. Lysímaco era de uma inteligência a toda prova. Numa ocasião, eu havia pedido material escolar e, junto com esse material, veio um caixão. Quando eu estava abrindo o caixão, fiquei empolgada ao ver que se tratava de material Montessori. O Dr. Lysímaco chegou bem nessa hora ao Jardim e foi logo me perguntando: Então, gostou? Demais! Eu respondi; **pena é que não tenha literatura completa sobre o assunto, o que, na época, era difícil por aqui.** Eu já conhecia o 'Método Montessori' através de revistas, como também notícias de grandes modificações que se faziam na Europa para melhoria do ensino da criança. O Dr. Lysímaco me surpreendeu. Ele havia recebido o material na antevéspera e disse na véspera ter passado a noite lendo sobre o assunto. Conversou comigo e lidou com o material como se fosse uma pessoa de grande experiência; parecia que ele era professor do Jardim e o aplicador do método. Tinha uma capacidade de assimilação extraordinária. (COSTA, 1987, p. 220-221, grifo meu).

Em uma entrevista posterior, no ano de 1979 (COSTA, 1987, p.222), “Dona” Joanna Scalco apresentou um novo detalhe em sua fala. Ao afirmar que profissionais de outros estados foram conhecer o seu trabalho, atestou e descortinou a informação de que o mesmo foi divulgado nacionalmente.

Ela conta que era diretor-geral de Instrução Pública o Doutor Lysímaco Ferreira da Costa, e este, interessado pelo método, importou-o da Itália e chegou mesmo a comparecer no Jardim quando chegaram os pacotes contendo o material correspondente. O sucesso foi tão grande que professores de diversos Estados Brasileiros correram a Curitiba com a finalidade de conhecer o sistema, sendo atendidos por Dona Joana.

Mesmo que ela não tenha anunciado a forma de divulgação do trabalho realizado no Jardim de Infância Emilia Ericksen, era comum na imprensa da época a publicação de notícias relativas a outros assuntos, assim como a correspondência por meio de cartas e telegramas entre os que possuíam interesses afins (COSTA, 1987). Esse vínculo comunicativo entre pessoas de diferentes contextos geográficos ajudou a configurar um movimento interno em nosso país, que compartilhava experiências, impressões e produzia novas interlocuções na área do ensino e na constituição de diretrizes para um campo educacional em sistematização.

Se na segunda década do século passado a fonte de Scalco para utilizar as diretrizes montessorianas em seu trabalho com as crianças eram apenas as revistas e as notícias da italiana, ela teria estabelecido contato com apenas parte da obra de Montessori. Além disto, o primeiro livro de Montessori, *Pedagogia Científica*, foi lançado na Itália em 1909. Contudo, sem materiais e com reduzida bibliografia disponível, a irreverência da jovem professora diante da nova perspectiva de enxergar e de atuar com a criança havia-lhe concedido destaque na Escola Normal de Curitiba e à iniciativa que desempenhou no Jardim de Infância. Porém, como teve acesso ao material correspondente ao método somente mais de uma década depois de ter iniciado sua docência, acredito que, assim como Montessori o fez na Itália em sua *Casa dei Bambini*, Joanna Scalco deva ter confeccionado e utilizado materiais que vislumbrassem cumprir seus objetivos didáticos e corresponder aos interesses e às necessidades físicas, emocionais e pedagógicas dos alunos.

De acordo com os relatos da professora, a diretrix de seu trabalho pedagógico embasou-se no estabelecimento de uma relação entre professor e aluno que permitisse ao primeiro o desenvolvimento do olhar de cientista, que observa a criança com o intuito de compreendê-la e auxiliá-la, e ao segundo, a autonomia e a liberdade de movimento para

estabelecer uma relação singular com o conhecimento e com as regras sociais, conforme a representação da prática montessoriana que possuía (COSTA, 1987).

Por outro lado, é mister destacar que ao ler as instruções que acompanhavam o material montessoriano, Lysímaco Ferreira obteve facilidade em sua utilização “[...] e lidou com o material como se fosse uma pessoa de grande experiência” (COSTA, 1987). Independente da inteligência que demonstrava nas situações cotidianas, como relatado por Scalco, junto à encomenda vinda da Itália em 1924, Ferreira deve ter recebido as instruções sobre a utilização dos referidos materiais ou um exemplar do livro *Pedagogia Científica* que detalha tal assunto e que, por este motivo, permitiam a quem utilizasse o material montessoriano fazê-lo com facilidade. Contudo, de acordo com Pinto (2014, p.56), Lourenço Filho, ao exercer a direção do Ensino do Estado de São Paulo, de 1930 a 1933, desaprovou as propostas escolares que continham “orientação e modelos de exercícios [...] por tolherem a autonomia didática dos professores”, mesmo que estes fossem os preferidos pelos iniciantes na docência. A proposta de Lourenço Filho era mais filosófica que pragmática. Por outro lado, a proposta montessoriana mantinha-se presente em solo paranaense.

No discurso proferido durante a colação de grau da Escola Normal do Paraná, em 1929, o paraninfo Oswaldo Pilotto destacou a atuação da pedagoga italiana como ideal educativo a ser seguido (A REPÚBLICA, 1929, p.12):

Maria Montessori, a educadora que alia o caráter da crítica percuciente, o poder de observação do cientista investigador e a sensibilidade do verdadeiro educador diz insistentemente que ter em conta as necessidades do menino e satisfazê-las para que sua vida se possa desenvolver plenamente é o fundamento da nova educação.

Não obstante, foi com a realização do III Congresso Brasileiro de Educação Montessoriana, em 1979, em São Paulo, que ao ver na imprensa a notícia de que “a aplicação desse sistema teria sido iniciado em 1935, em uma classe do Jardim Escola São Paulo, na capital paulista”, a professora Joanna Falce Scalco, em 27/07/1979, exibiu ao jornal curitibano *Gazeta do Povo* os documentos que provavam “[...] ter sido ela a precursora do sistema no Brasil, tendo-o adotado em 1924, no Jardim de Infância Emília Ericksen, por ela dirigido durante muito

tempo” (COSTA, 1987, p. 221). E, aos 86 anos de idade, enfatizou que ao ver o noticiário temeu que seu Estado perdesse “[...] a sua primazia na utilização do revolucionário método criado por Maria Montessori, uma italiana do século passado considerada a maior educadora deste e do século passado” (COSTA, 1987, p.222).

Em continuidade à entrevista ao Jornal Gazeta do Povo, a respeito do método de ensino que utilizava, a professora Joanna endossou que:

O Sistema Educacional Montessori oferece técnicas por várias razões consideradas libertadoras. Favorecendo a aquisição de habilidade e hábitos, suscitando atitudes espontâneas e criativas, objetiva oferecer condições de crescimento à criança e ao jovem, nas quais o ser humano se torna agente e autor do próprio desenvolvimento. A classe montessoriana constitui-se numa situação experimental de vida comunitária e de participação nos estudos, pesquisas e serviços, num clima de ajuda mútua, justiça, respeito e amor. “Quer dizer, o ensino é feito de acordo com as possibilidades e características individuais de cada criança” – define Dona Joana. (COSTA, 1987, p. 222).

Ao se referir ao trabalho desenvolvido em sala de aula, Joanna Scalco enalteceu o ambiente de cooperação, as atitudes espontâneas e criativas, o ser humano como autor de seu desenvolvimento, a vida comunitária num clima de ajuda mútua, justiça, respeito e amor, o ensino de acordo com as características individuais dos alunos. Ela não enfatiza, entretanto, o uso de materiais montessorianos, o que reafirma a hipótese de que a filosofia montessoriana de liberdade, atividade e singularidade dos alunos era desenvolvida em um clima de colaboração em sala de aula. Essa ênfase de co-responsabilidade e solidariedade pode ser verificada também nas salas de aula montessorianas atuais (APÊNDICE A) e nos relatos sobre a relação entre professora e alunos montessorianos em que se considera o sujeito individualmente e na relação comunitária com os seus pares (SILVA, 2001; LILLARD, 2017), tanto na escola como fora dela.

Em sua entrevista, a professora Joanna se referiu à experiência paulista que teria dado início à utilização do Método Montessori em São Paulo. Fazia ela referência à Escola Maria Montessori, situada à

alameda Rocha Azevedo, de propriedade de Carolina Grossmann que reunira seus quatro filhos e mais quatro de famílias amigas e organizara uma escola para experimentar o método montessoriano, com a colaboração da Professora Heloísa Marcondes de Faria, normalista licenciada pelo Instituto de Educação, onde a proposta montessoriana havia sido difundida por professores como Ciridião Buarque. Conforme Kishimoto (1988), o depoimento de Heloísa Marcondes de Faria, confirmaria a orientação eclética da escola.

As crianças passavam o tempo no jardim de casa que era muito arborizado e florido. Tinham, para sua atividade, além do material específico do método, mobiliário de tamanho apropriado para brincarem de “casinha”, bonecos, velocípedes, balcões para brincar de vendinha, talheres e pratos para as refeições, material de música etc. Assim, criavam em conjunto atividades lúdicas, organizavam jogos, competições, faziam teatro (elas mesmas inventavam os textos) e os menores eram “protegidos” pelas maiores, num “faz de conta” muito próximo da vida real. Dessa forma, desenvolviam a sociabilidade em ambiente quanto possível ao ar livre, através de exercícios para o desenvolvimento:

- a) Dos sentidos como o tacto (noções de frio, calor, dor, contato com superfícies lisas, rugosas, secas, úmidas etc.) e olfato (intensidade, diferenciação) e
- b) Desenvolvimento intelectual – as crianças de 5 a 6 anos utilizavam os centros de interesse onde a jardineira tinha o papel de colaboradora e orientadora de atividades como a de fazer um balão, montar uma peça de teatro, orquestra etc. Estas crianças tinham grande interesse em agricultura: plantavam e colhiam verduras no jardim, as quais eram posteriormente utilizadas em sua alimentação (manuscrito inédito). (KISHIMOTO, 1988, p.155-156).

Entretanto, mesmo que se tenha considerado eclética a dinâmica pedagógica observada, pois várias abordagens renovadoras possuem práticas idênticas ou apropriadas de outros autores, percebi no relato de

Faria semelhanças ao que foi evidenciado (APÊNDICE A) na *Casa dei Bambini* em Roma.

No que se refere ainda ao discurso da docente aposentada Joanna Scalco, evidenciei o espírito ousado e empreendedor que constituiu a formação da identidade educacional dos paranaenses e para o qual o contato com Lysímaco Ferreira contribuiu, já que ele costumava enfatizar as conquistas feitas pelo povo da terra de chão vermelho, num estádio em que o nacionalismo e o amor ao progresso imperavam. No Correio Paulistano de 5 de Novembro de 1927, ao proferir discurso durante a comemoração governamental pelos 74 anos do Paraná, Lysímaco afirmou que “numa rápida synthese, desde que [...] fôra o território do Paraná desmembrado do de São Paulo, não tem o Estado sulino deixado de progredir, conservando as honrosas tradições paulistanas de energia e nobres iniciativas de progresso.” Já no Jornal Diário da Noite (apud COSTA, 1987, p. 223), Lysímaco foi apresentado como “[...] um paladino da brasilidade, na zona fronteira com o Prata e um encarnador da propaganda viva do Brasil dentro e fora do país.”

O Paraná, desmembrado de São Paulo, após a Proclamação da República regulamentou sua instrução pública em 1901, diante de um índice elevado de analfabetismo (LARA; NOMA, 2008). Junto à efervescência de ideias pedagógicas trazidas da Europa, principalmente as de Pestalozzi, Herbart e Froebel, estava a de Jardim de Infância, que assumiu legalmente uma conotação de preparação para o ensino primário, mas que apesar de público, foi destinado a apenas uma pequena parcela da população, pois o número de instituições era limitado e o ensino público não possuía o significado de educação popular. Neste aspecto, segundo Miguel (2008, p.3),

Os pobres não frequentavam a escola se morassem há algumas léguas dela e para as mulheres a escolaridade tinha um cunho diferenciado. [...] [Para elas,] o ensino era limitado apenas pela aprendizagem da leitura, escrita e cálculo das quatro operações, aliado à inclusão das prendas domésticas também conformava um conceito relativo de cidadania.

Entretanto, naquele período também se evidenciava um cuidado mais refinado “para a criança” em outras áreas além da educação. No contexto pós primeira guerra, em 1922 havia quatro Jardins de Infância no Paraná (LARA; NOMA, 2008), sendo dois em Curitiba, um em

Ponta Grossa e outro em Paranaguá, que atendiam a 340 alunos. Já em 1926, quando o estado possuía 10 instituições de atendimento à infância, das quais cinco eram públicas e cinco particulares, foi criada em Curitiba a primeira Escola Maternal “prestadora de relevantes serviços à coletividade” (RATACHESKI, 1953 apud LARA; NOMA, 2008, p.7).

Com a finalidade de por meio da Educação Infantil facilitar o caminho à escola primária, de acordo com Botelho (2006), no ano de 1915 a professora Joanna Falce Scalco foi designada para integrar o Supremo Conselho do Ensino Primário do Estado e elaborar o primeiro programa educacional de Jardim de Infância paranaense, um dos primeiros do Brasil⁶³. Nessa época, a discussão sobre a assistência à infância se expandia de forma mais sistemática, incluindo medidas higienistas, como as de Morcovo Filho⁶⁴, e iniciava-se um olhar mais atento para os que estudavam na zona rural. Miguel (1997) evidenciou que a disseminação da Escola Nova no estado do Paraná vinculou-se à organização social do trabalho adotada pelo projeto de construção da nacionalidade:

Os professores preparados na Escola de Professores de Curitiba e nos Cursos Normais Regionais deveriam transmitir não somente os conhecimentos, mas desenvolver o homem trabalhador, de acordo com os modernos preceitos de racionalização, que seriam aplicados nas comunidades dentro das normas de higiene e saúde [...] o Estado tentava restabelecer o equilíbrio entre a produção e o consumo, revisando técnicas de exploração do solo. Para isso contava com o professor primário que possuía em seu currículo de formação a disciplina de Agronomia. (MIGUEL, 1997, p.182).

Nesse sentido, ao elaborar as bases educativas da Escola Normal de Curitiba, em 1923, Lysímaco Ferreira da Costa propôs que a

⁶³ Apesar do registro sobre o documento, o mesmo não foi encontrado por mim.

⁶⁴ O médico filantropo Arthur Morcovo Filho (1871-1944) fundou em 1899 no Rio de Janeiro o Instituto de Proteção e Assistência à Infância que interferiu no processo de construção da rede institucional de assistência à saúde infantil no Brasil, principalmente nas primeiras décadas do século XX. Por meio de ações filantrópicas, práticas científicas e investimentos públicos, propôs e reivindicou por políticas públicas designadas à maternidade e à infância. (FREIRE, 2011).

disciplina de Agronomia compusesse o currículo das normalistas a fim de prepará-las, sobretudo, para a docência na zona rural. Além disso, buscava-se no cânone europeu alento para que a educação progredisse.

Avelar (1978, p.75) afirmou que “Scalco, inclusive, foi uma das pioneiras no Método Montessori no país, sendo interlocutora da própria Maria Montessori por meio de correspondências.” E também que “[...] a Professora Joanna Scalco, radicada em Curitiba, estabelece correspondência com a doutora entre 1925-1930 e insiste junto aos órgãos oficiais para que se implante sob a forma experimental, classes montessorianas no Brasil.” (AVELAR, 1978, p.75). Ratacheski, em contrapartida, declarou que foi Montessori que enviou o convite para que a professora paranaense fosse à Europa conhecer sua prática de ensino.

Em 1929 Maria Montessori dirige da Itália generoso convite ao governo do Estado para mandar uma de suas educadoras àquele país para aperfeiçoar-se, em reconhecimento ao esforço que o Paraná vinha fazendo na divulgação do seu método. Foi escolhida para tal a prof. Joanna Falce Scalco. Quando essa brilhante educadora se apresentava para embarcar deflagrou-se a revolução de 1930, impedindo sua viagem (RATACHESKI, 1953, p.71 apudBOTELHO, 2011, p.113).

Dona Joanna, por sua vez, confirma a versão do segundo autor, de acordo com o relato de Costa (1987, p.222-223). Todavia, o convite de Maria Montessori não foi dirigido especificamente a ela, mas a um professor paranaense, e Joanna Scalco foi a escolhida.

Em seguida, a Itália, tendo tomado conhecimento dos resultados obtidos aqui, solicitou ao Governo do Estado que indicasse uma professora paranaense para viajar àquele país, a fim de se especializar no setor. Como era esperado, a escolhida foi a professora Joanna Scalco, que, contudo, não pôde viajar porque foi deflagrada a Revolução de 1930, no Brasil. Mas, junto com o convite, veio uma foto em tamanho grande de Maria Montessori, que o diretor de Instrução Pública emoldurou e presenteou ao Jardim 'Emília Ericksen'.

A afirmação de Ratacheski de que o convite de Montessori ocorria “em função do reconhecimento ao esforço que o Paraná vinha fazendo na divulgação do seu método” confirma que haviam laços estabelecidos entre o governo paranaense e a educadora italiana e que a divulgação do método e do material possibilitaria que tanto o governo do estado brasileiro quanto a diretriz educativa italiana conquistassem mais visibilidade e reconhecimento no campo educacional. O depoimento de Dona Joanna ao jornal de Curitiba também ratifica tal pressuposto.

Ainda em relação à professora que preludiou na adoção dos postulados montessorianos no Paraná, Botelho (2011, p.113) declarou que mais tarde, nos anos 1950, a professora Eny Caldeira, Presidente da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, havia relatado que Joanna Scalco “é o exemplo vivo da mestra, aluna devotada da inesquecível Maria Montessori, que acredita na obra educativa”, tendo sido designada pela Secretaria de Educação a Supervisora da Educação Pré-Primária do Paraná (BOLETIM DA SEC., n.8, 1952, p.370 apud BOTELHO, 2011). Estariam, portanto, ambas as educadoras à frente das discussões do método montessoriano para os Jardins de Infância nas décadas de 1940 e 1950. Como “[...] exemplo vivo da mestra [...] que acredita na obra educativa”, Caldeira identificou e enalteceu a sensibilidade de sua conterrânea, que há algumas décadas dedicava-se à essência montessoriana no trabalho com a criança, ao percebê-la como sujeito autônomo, com direitos e que merecia um professor qualificado.

Em relação à atuação do Professor Lysímaco, por sua vez, a Professora Joanna ressaltou que ambos lutavam contra a nomeação de docentes que tinham assumido o cargo por política, já que conforme Costa (1987, p. 221), “[...] qualquer pessoa que tivesse necessidade de uma colocação havia sido mandada para o Jardim de Infância, quando o Jardim de Infância é que mais precisa de professores qualificados porque é a base de toda a formação da criança.” E continuou com a alegação de que “quantas vezes eu fui ao seu gabinete de trabalho para tratarmos do que fazer com aquela gente despreparada. Eu tinha o problema de dar-lhes ocupação, pois chegavam mesmo a perturbar o trabalho” (COSTA, 1987, p. 221).

Além disso, enalteceu também o desempenho de seu superior testemunhando que "Dr. Lysímaco fez muito pelos Jardins de Infância e, se o material 'Montessori' está hoje no Paraná, deve a ele. Do Paraná espalhou-se a fama pelo Brasil." (COSTA, 1987, p. 221). Essa pode ser uma evidência de que o Método Montessori não tenha chegado ao

Paraná por intermédio do estado paulista, onde na mesma época também se fazia uso do mesmo.

Lysímaco Ferreira da Costa teve uma atuação pouco evidenciada na história da educação brasileira, mas foi importante para o movimento de renovação educacional ocorrido no país nas primeiras décadas do século passado, participando para que o Manifesto dos Pioneiros, de 1932, se efetivasse. Seu ímpeto progressista, perspicaz e ufanista colaborou com o intuito governamental de destacar as qualidades paranaenses no cenário nacional. Foi ele que, em 1927, se empenhou para que o Paraná sediasse a 1ª Conferência Nacional de Educação patrocinada pela ABE⁶⁵ (Associação Brasileira de Educação) e por ele organizada. De acordo com o Jornal Correio Paulistano (1927),

A Associação Brasileira de Educação, comemorando o 74º aniversário de emancipação política do Paraná, que ocorre a 19 de dezembro próximo, promove para esta data, a realização em Curitiba, da Primeira Conferência Nacional de Educação sob o patrocínio do governo paranaense [...] Foram considerados presidentes de honra o Sr. Dr. Washington Luiz, presidente da República, e o Sr. Munhoz da Rocha, presidente do vizinho Estado Sulino. [...] Serão proporcionadas várias excursões no Estado do Paraná aos congressistas.

As teses a serem apresentadas, segundo o referido jornal, deveriam referir-se às seguintes temáticas:

- 1ª: A Unidade Nacional: pela cultura literária; pela cultura cívica; pela cultura moral.
- 2ª: A uniformização do ensino primário nas suas ideias capitais, mantida a liberdade de programas.

⁶⁵ “Em 16 de outubro de 1924, cerca de 14 intelectuais, sob a liderança de Heytor Lyra da Silva, fundavam [...] a Associação Brasileira de Educação (ABE). Engenheiros, médicos, advogados, políticos, enfim, professores fundadores da ABE, que ficaram conhecidos como renovadores da educação, trataram de construir uma memória acerca dos motivos da idealização de Heytor Lyra para abraçar a educação como o principal problema nacional e defender vigorosamente nesse terreno os grandes interesses do Brasil e somente por meio desse veículo cultural alcançar o que já era genericamente entrevisto como solução dos demais problemas nacionais.” (ARAÚJO, 2004, p. 132).

3ª: A criação de Escolas Normais Superiores, em diferentes pontos do país, para o preparo pedagógico.

4ª: A organização dos quadros nacionais, corporações de aperfeiçoamento técnico, científico e literário. (CORREIO PAULISTANO, 1927).

Os trabalhos seriam encaminhados à ABE, no Rio de Janeiro, ou ao Professor Lysímaco Ferreira, diretor de Instrução do Estado do Paraná, e membro da comissão executiva do evento. Dentre as 109 teses apresentadas e discutidas, conforme Costa (1987) os temas “unidade nacional pela cultura” (escolas frequentadas por filhos de colonos, sobretudo a respeito da língua vernácula) e “higiene pela educação” foram os mais abordados. O método Montessori foi constantemente inserido nas apresentações realizadas, sobretudo nas teses abaixo, conforme Costa (1987):

Tese nº 4: As Antagonias da Didática Na Unilateralidade do Ensino- Prof. Renato de Alencar (Lente de Pedagogia da Escola Normal de Maceió): aconselhava às pré-escolas urbanas um período pré-escolar baseado no método Montessori.

Tese nº 17: Pela Educação Estética: prof. Fernando Nereu de Sampaio: Arquiteto e Lente da Escola Nacional de Belas Artes, SP. Assim como a proposta montessoriana, incita o desenvolvimento do gosto pela arte por meio da educação escolar.

Tese nº 34: Rumo ao campo: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal):

Tese nº 58: Ensino Agrícola nas escolas primárias rurais. Prof. João Cândido Ferreira Filho, PR.

Tese nº 63: Ensino de trabalhos manuais das Escolas Primárias e complementares: Prof. Orestes Guimarães, SC. Propõe que a União funde uma escola técnica para a frequência das normalistas e que a mesma envolva trabalhos manuais, conforme os propósitos de Froebel, Montessori e Dècrolly.

Tese nº 65: A psicanálise na educação: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal)

Tese nº70: Sobre a necessidade de prestar atenção na escola à educação do caráter, assim como ao cultivo da personalidade da criança. D. Maria Luiza da Mota Freire, RJ. A autora afirma que apesar de ser neutra, Montessori apresenta o sentimento religioso como alimento espiritual.

Tese nº 79: Uma tentativa de Escola Moderna” (Armanda Álvaro Alberto⁶⁶- Diretora da Escola Regional de Merity, RJ - Anna Ferreira como relatora da tese).

Tese nº 99: A escola e a família: Prof. Deodato de Moraes (ABE- Inspetor no Distrito Federal)

⁶⁶O estudo apresentado sobre a Escola Regional de Meriti, em Caxias-RJ, fez parte da obra de Lourenço Filho e foi amplamente divulgado a partir de 1930, como um ensaio de renovação do ensino primário da escola brasileira inspirado em Montessori e que compreendia trabalhos manuais, jardinagem, pequena criação, desenho e economia doméstica. O programa flexível atendia ao “ensino de oportunidade”, tinha como intuito não interromper a atividade de interesse do aluno e incentivar a colaboração da família na obra da escola, principalmente por meio do Círculo de Mães. Lourenço Filho (1978, p.177) reproduziu parte da tese apresentada na conferência, como segue: “a) Os métodos de educação, venham eles da Suíça, dos Estado Unidos, da Itália desde que se baseiam na liberdade, que consente a plena expansão da individualidade, e no trabalho, que leva a criança a observar, a experimentar, a descobrir por si - são os únicos dignos de serem adotados hoje em dia. Em nosso meio, poucos são os professores capazes de os empregar com segurança; faz-se necessário, portanto, antes de tudo preparar os mestres para ela; b) A escola primária tem que ser regional, o que não a impede de ser brasileira. Tanto melhor reagirá sobre o seu meio quanto mais adaptada estiver. Na roça, é o único centro, muitas vezes, de vida intelectual; deve sentir as necessidades de progresso de sua região, e tomar a si as iniciativas em benefício da comunidade a que pertençam seus alunos; c) A cooperação da família na obra da escola é indispensável. Em cada escola deve existir um "círculo de mães", que as prepare convenientemente; d) Sem a iniciativa particular, o Brasil não resolverá tão cedo o problema de educação do seu povo, simplesmente porque faltam à União e aos Estados os recursos financeiros suficientes. A Escola Regional de Meriti tem por máxima aspiração ser reproduzida em todo país. Que os fazendeiros, os industriais, os capitalistas fundem escolas para os filhos de seus colonos, sitiantes, operários, empregados. Peçam aos poderes públicos ou aos centros de educação, como à Associação Brasileira de Educação, os programas, mesmo as professoras mediante entendimento com o governo. E aqueles que só dispõem de boa vontade, fundem associações como a nossa - que o ocupar-se da criança ainda é a mais humana das funções da nossa espécie". Armanda Alberto (1892-1974) era feminista, presidente da ABE, participou do Manifesto dos Pioneiros e foi presa por suspeita de ligação com o partido comunista em 1946. Mesmo na cadeia manteve o funcionamento da escola que em 1964 passou a pertencer ao governo estadual. Tal experiência de ensino em Meriti foi o foco da tese da professora carioca Ana Crystina Mignot (1997) com o título Baú de Memórias: o legado pioneiro de Armanda Álvaro Alberto.

Tese nº 100: A Escola Nova: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal); a escola científica e prática das necessidades atuais: fazer para aprender, mas fazer só, assistido, acompanhado, estimulado pelo professor, e o seu processo.

Por meio dos trabalhos apresentados é possível verificar que os estudos montessorianos têm na pessoa de Deodato de Moraes um de seus principais interlocutores da época. Na tese nº100 o estudioso ressaltou que “em regra geral, a criança não gosta da escola. E não gosta porque a escola não condiz com a sua natureza”. A diversidade de temas relativos às teses, como a escola rural, a educação estética, a escola e a família, a psicanálise na educação, a experiência realizada em Meriti por Armada Álvaro Alberto, anunciam que o Método Montessori subsidiava conhecimentos e propostas que iam além dos recursos didáticos. Mas, como a alusão aos materiais montessorianos sobressaiu-se de forma isolada em nosso país?

Nesse aspecto, um dos indícios é a presença do Presidente do Estado⁶⁷ do Amazonas, Dr. Antonio Moreira de Sousa, na Conferência em Curitiba (COSTA, 1987) e, neste sentido, a utilização do material montessoriano naquele local que nas primeiras décadas da centúria passada tornaram-se símbolo de apogeu, requinte e luxo⁶⁸. De acordo com um relatório sobre a situação do ensino o legislador enfatizara que havia

[...] um jardim de infância, methodo Froebel congregado com o Montessori. Sendo este insufficiente para o desenvolvimento que tem tido o ensino, pensei em crear uma outra escola infantil onde predominasse o methodo Montessori naquillo que fosse adaptável a um externato, sem augmento de despesa com o pessoal, tirando-se este das escolas já existentes. Para esse fim autorizei a Directoria da Instrucção Pública a fazer encommenda duma collecção do material

⁶⁷ Durante a República Velha, de 1889 a 1930, o responsável pelo governo estadual era denominado Presidente de Estado. Já na Era Vargas, de 1930 a 1945, era o Interventor Federal e, desde a República Nova até o momento, é o Governador de Estado.

⁶⁸Em função do ciclo da borracha, algumas cidades do norte do país tornaram-se movimentadas e gozavam de tecnologia que outras capitais brasileiras do sul ou sudeste ainda não possuíam, como sistema de luz, água e esgoto, bondes elétricos, avenidas e edifícios imponentes.

pedagógico, empregado nesse methodo, a fim de servir de modelo para a manufactura doutras collecções, nas officinas artefices desta capital. Essa coleção acaba de chegar, de sorte que em breve se poderá instalar mais essa escola infantil. (CORREIO PAULISTANO, 1927a).

Não obstante, no relatório apresentado na Assembleia Legislativa do Amazonas em 1928, o Presidente afirmara que

Introduzindo no magistério amazonense mais um melhoramento, inaugurei, em abril último, no Grupo Presidente Bernardes, um novo Jardim de Infância, baseado no Método Montessori, para o qual o governo adquiriu o material adequado, tendo antes providenciado para estudar sua aplicação, no Estado de São Paulo, onde vem alcançando excelente êxito. Esse jardim, instalado num amplo salão aberto para pátios do grupo, recebeu o nome de Dr. Alcântara Bacellar. [...] O novo jardim de infância conta matrículas em número maior que 60. (1928, p.63-64).

Do extremo norte do país em expansão urbana, como era o caso de Manaus e Belém, ao Paraná, estado que havia se desmembrado de São Paulo e buscava enaltecer seu potencial econômico e social, ou ainda por outros itinerários geográficos, o Método Montessori adentrou às configurações pedagógicas.

Nos anos 1920, década em que o movimento modernizador ascendeu nacionalmente, a crença na educação como solução para os problemas nacionais difundiu-se. Entretanto, diante da Modernidade como período da história humana com fronteiras mais distendidas, associada a ela se instituíram variados eixos históricos, filosóficos ou estéticos que, por sua vez, alcançavam rupturas no estabelecido socialmente.

Nesse contexto, alguns educadores propuseram e efetivaram reformas em todos os níveis de ensino, em várias capitais, na defesa por uma escola pública, universal, gratuita e laica, ou seja, sem a orientação religiosa que marcara os sistemas educativos até então. Entre os educadores que lideraram o movimento da Escola Nova estavam Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho. No ícone

documentários e entrevistas, da escola Caetano de Campos (IECC, 2015), encontramos as seguintes informações:

Várias reformas foram realizadas no Brasil na década de 1920:

1920: Sampaio Dória realizada em São Paulo. A primeira dessas reformas regionais do ensino;

1922-1923: Manuel Lourenço Filho é chamado ao Ceará para realizar a segunda dessas reformas;

1924: Anísio Teixeira torna-se instrutor de ensino na Bahia e expande no Estado a experiência que acumulou em cursos de educação nos Estados Unidos, onde foi aluno de John Dewey, o grande idealizador do movimento da Escola Nova norte-americano, que inspirou o do Brasil;

1925-1928: José Augusto Bezerra de Menezes, no Rio Grande do Norte, dá continuidade ao movimento de reformas. Nos anos de 1927-1928 é a vez do Paraná, com Lysímaco Costa. Nesses mesmos anos, Francisco Campos marca o estado de Minas Gerais com seu projeto de reforma. A mais importante de todas, no entanto, foi feita no Distrito Federal, então capital da República, liderada por Fernando de Azevedo nos anos de 1927-1930.

Considerando as reformas do sistema de ensino nos diferentes estados brasileiros e as teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação, em Curitiba, é possível perceber que o *ethos* modernizador em nosso país transcorreu numa relação de negociação, de forma que alguns campos assentiam às mudanças com mais facilidade que outros. Se no plano tecnológico as mesmas eram enaltecidas, o mesmo não ocorria no que se refere à moral ou à política. Assim, novos equipamentos e linguagens educacionais conseguiram espaço no seio escolar, como o uso do cinema ou dos materiais montessorianos e froebelianos, mas as alterações culturais não se consolidavam no mesmo tempo. Além disso, se as proposições de progresso pela via científica eram ponto essencial na composição de uma elite intelectual que se estabilizava em nosso país, havia entre a mesma interesses educacionais diversos que legitimavam as disputas no território educativo.

Nesse afã, nos jornais dos anos que precederam o Manifesto da Educação Nova, em 1932, constatamos a afluência política realizada por Lysímaco nos mais altos escalões do poder executivo e legislativo.

Mesmo comungando com o ideário escolanovista, que apregoava uma alteração basilar nos processos de ensinar-aprender, com ênfase na observação e experimentação, a fundamentação teórica deste professor provinha do cabedal teórico herbaciano⁶⁹, das doutrinas de Froebel e da pedagogia científica do porto-riquenho Aguayo Sanchez⁷⁰. Deste último citava a frase “a educação deve transformar os interesses do menino em valores permanentes e ideais capazes de guiar e enobrecer a vida”. De acordo com Costa (1987, p.174) na orientação ao ensino das escolas paranaenses redigida em 1926, Lysímaco escreveu que:

Cabe-nos o dever de preparar os brasileiros de amanhã para serem os mais fortes esteios da civilização humana. Este preparo só poderá ser atingido sob o influxo das doutrinas de Rousseau, Froebel, Decroly, Dewey, e outros da mesma escola, convenientemente adaptadas às necessidades

⁶⁹“O filósofo alemão Herbart (1776-1841) é considerado um dos pensadores mais influentes da teoria educacional do século XIX. No marco do que pode ainda ser definido como uma psicologia filosófica, Herbart postulava que a filosofia moral deveria indicar os objetivos da pedagogia, enquanto a psicologia deveria proporcionar os meios necessários para alcançá-los. Segundo o autor, o desenvolvimento do caráter podia ser dividido em três estágios escalonados: 1) sensação e percepção; 2) memória e imaginação e 3) julgamentos e conceitos universais; aos quais corresponderiam os passos formais do ensino. A instrução, prática por excelência da educação, deveria possibilitar a formação do caráter e da mente. (ZANELLA, et al., 2008).

⁷⁰ Nascido em Porto Rico, Alfredo Miguel Aguayo y Sanchez (1866-1943) viveu a maior parte de sua vida em Cuba, onde se formou em Direito na Universidade de Havana e doutorou-se em Pedagogia. Atuou como educador na mesma universidade em que se formou. Escreveu vários livros e textos, para uso das escolas primárias, destinados a formação de professores. Algumas de suas obras foram traduzidas para outros idiomas. O autor viajou para inúmeros países divulgando suas ideias, entre eles a Argentina. Aguayo se situa entre os partidários da Escola Nova que adotaram postura conservadora, mais cientificista e menos política. “No que se refere ao ensino de aritmética, Aguayo faz citação ao manual “Como se ensina aritmética: didáctica”, de Vasconcelos, no seu livro Didática da Escola Nova de 1935. Este livro atingiu mais de treze edições no Brasil, tornando-se, de acordo com Correia e Silva (2002), o livro mais citado por autores e professores brasileiros na década de 40 a 70, superando a marca de John Dewey em número de citações”. (OLIVEIRA, 2013, p. 65).

da primeira e da segunda infância e da adolescência; depois, já em fases superiores da evolução Ontogênica, prosseguir-se-á sob a influência da intensificação da instrução, que bastante se harmoniza com o regime herbaciano das lições.

Por conseguinte, mesmo que em 1924 Lysímaco tivesse munido o Jardim de Infância onde Joanna Scalco trabalhava com os materiais montessorianos e apreciasse tal método, a sua proposição para as escolas paranaenses não o ensinava.

Entretanto, conforme afirmou Abreu (2012, p. 307), a carreira de Lysímaco Ferreira da Costa pode ser entendida “como uma entrada para a compreensão de projetos, atores, políticas e contextos sociais mais amplos.” Ao se abordar o assunto proposto em sua historicidade, depreendeu-se que aquilo que na generalidade não foi exposto pela história da educação, mas se afirma por meio das fontes utilizadas, teceu interlocução com alguns expoentes, principalmente aqueles do eixo Rio-São Paulo, onde os principais intelectuais se concentravam, e interferiu na história da educação brasileira.

Nas ações de Lysímaco imbricam-se o seu empenho individual e o seu relacionamento com um grupo intelectual. Conforme Bourdieu (1983, p.52), o intelectual torna-se um dos “principais responsáveis por traduzir em termos teóricos e, sobretudo, nos marcos da ação política, os objetivos almejados pelos diferentes grupos sociais que disputam o espaço de um mesmo campo e o monopólio da autoridade específica do mesmo.” O trabalho de Ferreira da Costa, mesmo que pouco conhecido nacionalmente e que não se tenha consolidado como uma figura reverenciada, interferiu nas estratégias e ações governamentais do estado paranaense e também no cenário educacional do país. Conforme Carvalho (2001, p.156), os autodenominados pioneiros “assenhorando-se do título de renovadores da educação conseguiram expelir para o limbo da velha educação ou da pedagogia tradicional não somente os seus opositores, mas também muitos de seus precursores e aliados.”

A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa e na América do Norte. No Brasil, na primeira metade do século XX, o escolanovismo desenvolveu-se sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. O rápido processo de urbanização e a ampliação da cultura cafeeira trouxeram o progresso industrial e econômico para o país, porém, com

eles surgiram graves desordens políticas e sociais, ocasionando uma mudança significativa no ponto de vista intelectual brasileiro.

Na essência da ampliação do pensamento liberal no Brasil propagou-se o ideário escolanovista. Sob tal prisma acreditava-se que a educação seria elemento verdadeiramente eficaz para a construção de uma sociedade democrática. Ao se considerar as diversidades, respeitando a individualidade dos sujeitos, os mesmos se tornariam aptos a refletirem em sociedade e capazes de nela se inserirem. Neste aspecto, a influência deweyana foi relevante no país, para que por meio da escolarização se sustentasse a formação do indivíduo integrado à democracia, o cidadão atuante.

Para John Dewey a escola não poderia se restringir a uma preparação para a vida, mas fazer parte da própria vida. Assim, a educação escolar norteada pela experiência e pela aprendizagem, teria como função propiciar uma reconstrução permanente da experiência e da aprendizagem na vida. E, conseqüentemente, alcançaria a democratização das igualdades de oportunidades, fator atualmente criticado por Dubet (2014) ao discutir a concepção de igualdade na tensão com as injustiças sociais.

O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, desde a sua elaboração, gerou discussões e repercussões que refletiram diretamente na educação brasileira a partir dos anos 1930, conforme Cunha (1994), Carvalho (1999) e Xavier (2004). A compreensão deste documento, considerado como divisor de águas da educação nacional, requer apreciar a conjuntura em que foi produzido. Enquanto os intelectuais da década de 1920 julgavam que o mundo estava em crise e que as mudanças pós-guerra aproximavam a civilização do modo científico que alterou a produção e a relação com o conhecimento, havia o consenso dos mesmos em torno da organização da nacionalidade por meio da educação e do investimento na cultura brasileira. Essa causa cívico-educacional sustentada pelas ideias pedagógicas provenientes da Europa e dos Estados Unidos também provocava uma distinção mais acentuada entre o público e o privado, o leigo e o religioso. Mesmo que o engajamento em prol do nacionalismo fosse o ponto de intersecção entre vieses políticos distintos, que refletiam no assentimento ou não da bipartição que diferenciava a educação para as elites e para o povo, para os católicos era a religião que se constituía em fator de progresso e viga mestra da civilização, enquanto outros defendiam a racionalidade científica como ponto fulcral do desenvolvimento em direção à civilidade da nação. Se para uns o homem era visto como criador, os católicos o consideravam criação divina, estabelecendo uma tensão entre

a idolatria da ciência e o desprezo pela tradição católica e a moral espiritual.

O clima turbulento no país em função da Revolução de 1930, com Getúlio Vargas na presidência do governo provisório, deu início à Segunda República em função do estilo de administração capitalista, industrial e urbano que possibilitou a composição de outros extratos sociais e novas formas de viver em sociedade. Mas, diante de um governo centralizador das políticas econômicas, sociais e, conseqüentemente, das educacionais (MORAES, 1992), “educar a população, urbana e também rural, pareceu condição primeira para que se consolidasse a economia capitalista industrial e fosse garantido o desenvolvimento do país. O ensino seria exigência a todo trabalhador, que deveria adquirir um mínimo de instrução” (SANTOS et al., 2006, p. 137) para poder se inserir nos novos postos de trabalho criados pelo mercado. Assim, a educação escolar que estivera especialmente associada à posição social do indivíduo, favorecendo somente alguns poucos privilegiados da elite, e servira para ajudar as pessoas a conservarem o próprio status ou a manterem o *status quo*, era necessária para a organização urbana e industrial que se inaugurava nas cidades.

Envolvidos com essas querelas, os educadores fundaram em 1924 a ABE⁷¹ e, em 1927, em Curitiba, com o financiamento do governo, ocorreram a I Conferência de Educação. Independente da orientação doutrinária, o papel atribuído às elites no processo de transformação social insuflou as teses defendidas nas Conferências de Educação.

Nesse afã, até a Revolução de 1930, os ideais católicos predominavam na ABE, mas a eleição de Anísio Teixeira e Carneiro Leão para a presidência da associação trouxe à cena maior instabilidade para a hegemonia católica legitimar a sua atuação no campo educacional. Mas foi a interferência direta de Getúlio Vargas e de Francisco Campos na IV Conferência de Educação, solicitando aos

⁷¹Discurso do Prof. Fernando Magalhães, “em nome da Associação Brasileira de Educação, na Sessão Comemorativa de 18 de dezembro de 1926: “Não há ainda 2 anos, quatro sonhadores (Heytor Lyra, Backheuser, Lysimaco e Barbosa de Oliveira) resolveram enfrentar a solução dos graves problemas do país em crise, pela educação nacional. Guiava-nos uma vontade firme e serena, por isso, em pouco tempo, os quatro eram os quatrocentos companheiros de uma empresa cheia de imprevistos e alegrias”. Cogitava-se, então, de obter o apoio da Sociedade de Educação de São Paulo para a Associação Brasileira de Educação.” (COSTA, 1987, p.271-272).

participantes uma “fórmula feliz” de educação que ampliou as divergências entre os congressistas.

Na ocasião, os organizadores da IV Conferência em 1931, em conjunto com o Ministério da Educação e Saúde (MES), contavam ratificar a política educacional que conservava a dualidade escolar e a orientação religiosa. Nóbrega da Cunha, entretanto, desarticulou tal estratégia e, notoriamente, coordenou a sessão de modo a conquistar espaço político para que a elaboração e o lançamento de uma proposta emendada ocorresse em dois meses e, desta oportunidade, proveio o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (CUNHA, 1994). O mesmo autor (CUNHA, 1994) indicou que os pontos principais do referido documento já haviam sido deliberados quando Fernando de Azevedo aceitou redigir o célebre texto que congregou as ideias de um grupo difuso⁷² que abraçou a causa comum de por meio da educação conquistar uma nova forma de organizar a sociedade brasileira.

Noutro caminho, antecedendo à IV Conferência, o governo havia baixado decretos (1931), abordando a legislação do ensino secundário, superior e comercial, além de inserir o ensino religioso nas escolas primárias, secundárias e normais. Neste ínterim, foi criado em 1930 o Ministério de Negócios da Educação e Saúde Pública, pasta assumida por Francisco Campos que anteriormente havia realizado a reforma do ensino em Minas Gerais sob os preceitos escolanovistas. Contudo, a reforma elaborada pelo então ministro conservou os princípios da Constituição de 1891 ao manter o ensino primário exterior à responsabilidade direta do governo federal, pois caberia a cada estado ou município continuar incumbindo-se de tal compromisso. Além disso, Campos considerou o ensino religioso facultativo nas escolas primárias e secundárias em detrimento ao requisito de laicidade reclamado pelos renovadores, o que evidenciou sua relação com a Igreja Católica e protagonizou conflitos e antagonismos entre segmentos que lutavam

⁷²Embasando-se em cartas escritas por Fernando de Azevedo em 1931, Cunha (1994) enfatizou que de acordo com o relator do manifesto o conteúdo do mesmo havia sido pensado e repensado, o que revela um trabalho coletivo. Além do mais, por conter ideias contraditórias, o documento pode ter sido escrito como forma de satisfazer a diferentes concepções. Nesse sentido, tendo como suporte as obras de Azevedo, Cunha identificou também que o perfil de escrita azevediano era funcionalista conservador, mas que havia uma sintonia com o interlocutor em alguns textos destinados a políticos e, em consequência, certos contrassensos.

“pela hegemonia na condução dos destinos do país.” (CUNHA, 1994, p. 308).

Outros impasses sociais e políticos decorreram da IV Conferência Nacional de Educação. O sindicato dos professores reivindicava uma “escola para a vida e pela vida a quem nem direito à vida tem seguro” (MORAES, 1992, p. 312), o que denota que as necessidades básicas dos professores e da população com menor poderio econômico haviam sido relegados ao acaso e que a política educacional discutida, na prática, não se efetivava.

De mais a mais, em março de 1932 os jornais mais veiculados no país reproduziram parcial ou integralmente o conteúdo do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por 26 signatários da Associação Brasileira de Educação. O documento abordava um novo direcionamento para a educação vigente no Brasil por meio de uma escola democrática com atributos inéditos que abarcavam a co-educação e o ensino público, obrigatório, gratuito e laico. A repercussão da divulgação em massa auferiu simpatizantes ao documento como também despertou críticos fervorosos. O repúdio católico se irradiou caracterizando o Manifesto como antinacionalista, anticristão, antiliberal, anti-humano, anticatólico e propositor do absolutismo pedagógico do Estado.

Conforme cita Cury (2004, p.125), o documento elaborado pelos signatários, e dirigido ao Governo e à Nação, afirmava “que era indispensável entrelaçar e encadear” as reformas educacionais, associando-as às reformas econômicas do país. E, na mesma perspectiva continuava:

A situação atual, criada pela sucessão periódica de reformas parciais e frequentemente arbitrarias, lançadas sem solidez econômica e sem uma visão global do problema, em todos os seus aspectos, nos deixa a impressão desolada de construções isoladas, algumas já em ruínas, outras abandonadas em seus alicerces, e as melhores, ainda não em termos de seres despojadas de seus andaimes. (CURY, 2004, p.125).

Azevedo se referia à estruturação de uma organização nacional, coerente com o momento pelo qual passava o país, mas inventariado na descentralização administrativa com o intuito de que cada instituição de ensino pudesse considerar as possibilidades de interação com sua

realidade local e regional (XAVIER, 2003). Assim, tal escrito, segundo Cury (2004, p.115) possibilitaria à escola tornar-se um laboratório de cidadania ao constituir-se “unificada, pública, gratuita, laica, sob um modelo de relações pedagógicas renovadas” e, concomitantemente, tornaria o Brasil capaz de um ineditismo educacional na região dos trópicos (CURY, 2004), ao elaborar um plano de progresso pela via educacional, científica e democrática.

Não há dúvidas de que a diretriz que Azevedo estabeleceu no traçado do Manifesto – na condição de teórico da política educacional - residiu numa ruptura com relação à educação tradicional, enquanto abordagem e fazer pedagógico. Em face dessa ruptura buscava-se confirmar a prioridade à educação nova, pôr-se a contrapor-se a educação tradicional, em uma 'reação categórica, intencional e sistemática contra a velha estrutura do serviço educacional, artificial e verbalista, montada para uma concepção vencida', conforme as palavras de Azevedo. Numa luta para uma atualização da escolarização, a concepção da educação nova se fortalecia entre os pioneiros em função do seu cariz proclamado científico. (ARAÚJO, 2004, p.138).

Esse cunho científico da educação escolanovista, expresso no Manifesto dos Pioneiros em 1932, na forma de método, era considerado “o único capaz de romper as barreiras das tradições, de captar além do aparente e do efêmero, o jogo poderoso das grandes leis que dominavam a evolução social e de ver o problema educacional em conjunto.” Para demonstrar esta ciência objetiva da sociedade, que por meio da educação tinha como finalidade o progresso da nação, Azevedo trouxe a lume as ideias de Durkheim, sociólogo francês, de quem traduziu as obras e incorporou a teoria desenvolvida, aplicando-a ao documento elaborado. A crítica à teoria durkheimiana configura-se, entretanto, no sentido de que ao focar nas diferenças individuais diante das mesmas oportunidades de educação, leva os indivíduos a utilizarem tal recurso de acordo com seus próprios méritos no sistema de ensino, independente de seu grupo social de origem. (DUBET, 2014).

Mas, a feição científica também corroborava com as ideias progressistas americanas que interviam tanto na economia como na educação daquele país, a partir das influências sobretudo de Ford e

Dewey (CURY, 2004). Anísio Teixeira, que havia realizado algumas viagens aos Estados Unidos, era a principal referência na comunicação da ótica e da prática norte-americana no Brasil. Entretanto, mesmo que o espírito científico conduzisse à abordagem proposta pelo trabalho de Montessori ou Dècrolly, e que na prática docente uma fração deles já tivesse se expandido e institucionalizado, sobretudo na confluência com as Escolas Normais, foi a perspectiva democrática de Dewey que prevaleceu a partir do Manifesto de 1932 associada a uma proposta de redimensionar a escola instituindo uma relação mais próxima com a realidade local.

Os católicos mantiveram-se na ABE até 1932 quando se ligaram à Associação dos Professores do Distrito Federal e ao Centro Dom Vital em São Paulo e, mais tarde, fundaram a Confederação Católica Brasileira de Educação - CCED⁷³. Os signatários, por sua vez, assumiram a ABE como técnicos de referência na defesa por um novo parâmetro de interpretação da realidade trazido pelo projeto político pedagógico apresentado no Manifesto, que propunha a adaptação do sistema educacional à evolução do mundo, no qual as ciências assumiam importância cada vez maior, em detrimento do misticismo.

Outrossim, no mesmo ano do Manifesto aconteceu a Revolução Constitucionalista de 1932, promovida por São Paulo, onde se realizava um clamor por uma nova constituição usando a revolta armada como estratégia. O baiano Castro Alves, assim como outros compositores, ilustraram por meio de versos e músicas o momento vivido pelos paulistas integralistas durante a época em que o país também entrava na era do rádio, que foi usado a partir da década de 30 tanto para a difusão do nacionalismo, dos ideais do governo que se instaurara, como de certos preceitos da Escola Nova (DÂNGELO, 1998) difundidos sobretudo por Anísio Teixeira. Anísio havia sido convidado para assumir um cargo no Ministério de Educação e Saúde (MES), onde permaneceu até 1935, quando se desligou do órgão por discordância e perseguição política, afastando-se periodicamente da educação (FARIAS, 2001), no mesmo ano em que a Intentona Comunista ocorreria.

Ainda em 1933, contudo, instaurara-se um debate acirrado entre a ABE e a CCED em função da elaboração da nova constituição. A Revista A Ordem denunciava os pedagogos oficiais, afirmando que utilizavam o conhecimento técnico científico para transformar a escola

⁷³Carvalho afirma que a Confederação Católica Brasileira de Educação foi fundada em 1934, mas para Xavier teria sido em 1933.

em instrumento de poder político, a fim de formar os alunos na pedagogia comunista. Nessa luta, entre a moral espiritual e a idolatria da ciência e desprezo pela tradição católica, se o Estado assegurasse o clamor dos pioneiros em modernizar a sociedade diminuiria o poder da Igreja Católica.

Assim, a contraposição divulgada pelos católicos, também de forma impressa, configurou-se como uma nova estratégia que incutia popularmente o ideário dos pioneiros como comunistas e do Estado como poderoso Leviatã⁷⁴ por dar respaldo para que o discurso dos mesmos perscrutasse uma política mais racional. Entretanto, ao conceituar a educação presente no Manifesto como “obra de moldagem de um povo amorfo” em direção à nacionalidade e à efetivação do programa de sociedade, Carvalho (1999) afirma que pela educação pretendia-se organizar a nação, controlá-la socialmente e modernizá-la.

Dessa forma, ao apresentarem maneiras de renovação da educação após a divulgação do Manifesto, os católicos apresentavam propostas similares de organização, controle e modernização da nação, mas com fins sociais diferentes. Para Carvalho (1999, p.22), na “[...] memória que se sedimentou sobre o movimento educacional dos anos 1920 e 1930, o campo em que se antagonizavam católicos e pioneiros é redutoramente demarcado”. Enquanto uns defendiam a escola nova, os outros defendiam a educação tradicional. Todavia, o campo educacional foi além da polarização citada, pois alguns católicos buscaram modernizar a educação tradicional por meio da apropriação de preceitos escolanovistas que não contrariassem os princípios da encíclica *Divini Illius Magistri*⁷⁵(1929). Destarte, o discurso pedagógico católico⁷⁶ serviu como juiz da pedagogia que se renovaria na escola cristã brasileira.

⁷⁴ Leviatã é um livro escrito por Thomas Hobbes, publicado em 1651, refere-se à estrutura da sociedade e do governo legítimo e é considerado um dos exemplos mais antigos da teoria do contrato social.

⁷⁵ Nesta carta publicada em 1929 e endereçada ao clero católico para tratar especificamente da educação dos jovens, o Papa Pio XI alude aos princípios então abordados pela Escola Nova. No item sobre a escola neutra, laica, mista e única declara que “a escola chamada neutra ou laica, donde é excluída a religião, é contrária aos princípios fundamentais da educação. De resto uma tal escola é praticamente impossível, porque de fato torna-se irreligiosa. É proibida aos jovens católicos a frequência de escolas acatólicas, neutras ou mistas, isto é, daquelas que são abertas indiferentemente para católicos e não católicos, sem distinção, e só pode tolerar-se tal frequência unicamente em determinadas circunstâncias de lugar e de tempo, e sob especiais cautelas de que é juiz o Ordinário. E não pode admitir-se para os católicos a escola mista (pior se única

Já o ensino público, gratuito e obrigatório foi instituído somente com a promulgação da Constituição de 1934. Ainda na mesma década, o Golpe de Estado praticado por Getúlio em 1937 deu início ao Estado Novo que, por sua vez, num regime ditatorial prolongou-se até 1945, quando o exército assumiu o poder da nação.

Durante o Estado Novo, a longa gestão do ministro Gustavo Capanema (1937-1945) foi responsável pela organização do MEC segundo um modelo altamente centralizador [...] o apoio que ele deu a grupos de intelectuais, especialmente arquitetos e artistas plásticos, de orientação moderna cercou sua administração de uma imagem de modernização da esfera educacional, ao mesmo tempo em que atrelava certas decisões da alçada do Ministério da Educação aos setores mais tradicionais da Igreja católica. (XAVIER, 2003, p.241).

Nesse entremeio, em 1942, a regulamentação do ensino foi levada a efeito por meio da Reforma Capanema que com as Leis Orgânicas do Ensino estruturou o ensino industrial, reformou o ensino comercial e criou o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, além de instaurar mudanças no ensino secundário. Somente em 1946, no decorrer do governo provisório, a Lei Orgânica do Ensino Primário organizou esse nível de ensino e implantou diretrizes gerais que incluíam o ensino supletivo para os maiores de treze anos, o ensino agrícola e comercial, mas manteve o primário sob a responsabilidade dos estados. (ROMANELLI, 1978).

Como os desdobramentos do Manifesto dos Pioneiros e da cisão entre católicos e signatários houve a hegemonização dos pioneiros dentro da ABE e a responsabilidade pela organização da V Conferência

e obrigatória para todos), na qual, dando-se-lhes em separado a instrução religiosa, eles recebem o resto do ensino em comum com os alunos não católicos de professores acatólicos. *Divini Illius Magistri* (1929).

⁷⁶Na década de 1950, o Padre Pierre Faure veio ao Brasil algumas vezes, dentre as quais realizou as conferências nas Semanas Pedagógicas no Rio de Janeiro e em São Paulo, promovidas pela AEC. Faure utilizou-se de um misto do Método Montessori e de Lubienka de Lenval junto à parte do Plano Dalton, denominando tal pedagogia de Educação Personalizada. Foi assessorado por Celma Perry, à época chamada de Ir. Ana Maria do Sion.

foi tirada de Fernando de Magalhães e passada a Lourenço Filho. Além disso, após o Estado Novo, numa época mais democrática da nação, em 1959, realizou-se a reedição do Manifesto com o lançamento do documento *Mais uma vez convocados*.

Mesmo que se considere a derrota do projeto de democratização aventado pelos pioneiros durante o Estado Novo, por outro lado foi por meio dele que se redefiniu o campo dos debates educacionais. Percebê-lo como monumento, como sugere Xavier, como alternativa mais válida entre o regime solapado e o futuro incerto, como divisor de águas entre o tempo antes e depois dele, demonstra a importância do mesmo para a história da educação brasileira. Os denominados signatários, que assinaram o Manifesto dos Pioneiros, foram Fernando de Azevedo, Afrânio Peixoto, A. de Sampaio Dória, Anísio Spínola Teixeira, M. Bergström Lourenço Filho, Roquette Pinto, J. G. Frota Pessoa, Julio de Mesquita Filho, Raul Briquet, Mario Casassanta, C. Delgado de Carvalho, A. Ferreira de Almeida Jr., J. P. Fontenelle, Roldão Lopes de Barros, Noemy M. da Silveira, Hermes Lima, Atilio Vivacqua, Francisco Venâncio Filho, Paulo Maranhão, Cecília Meireles, Garcia de Rezende, Nóbrega da Cunha, Paschoal Lemme, Raul Gomes, Edgar Sussekind de Mendonça e Armanda Álvaro Alberto (a Montessori brasileira, conforme Lourenço Filho).

Mesmo que Lysímaco Ferreira não tenha assinado o Manifesto dos Pioneiros, fez parte da Comissão dos Dez, que a partir da carta convite emitida por Carneiro Leão, em janeiro de 1932, redigiu o parecer preliminar sobre as atribuições respectivas dos governos federal, estadual e municipal, como esboço do plano de educação nacional, em documento datado de outubro de 1932 e discutido na V Conferência da ABE, em 1933 em Niterói. Nesta conferência, de acordo com Lourenço Filho (apud COSTA, 1987, p.400), debateu-se um anteprojeto de “[...] organização nacional de educação, calcado sobre estudo anterior de uma comissão de dez especialistas. Este trabalho, bem como o manifesto relativo ao mesmo assunto, tiveram grande influência nos debates da constituinte de 1934.”

5 DESENHOS DIFERENTES NA EXPANSÃO DO MÉTODO MONTESSORI

O início da utilização da proposta montessoriana no Paraná acompanhou a expansão dos Jardins de Infância e da escolarização rural pelo Estado que diante do analfabetismo investiu em obras educacionais. Foi com o aval governamental que o Método Montessori se disseminou pelo Paraná nos anos 1920.

Este capítulo traz à tona outras formas de apropriação parcial do Método Montessori em território nacional. Nele apresentarei a relação estabelecida entre a educação pública paranaense que, a partir do final da década de 1940, por meio das ações do educador e político Erasmo Pilotto e das palestras proferidas por Piper de Lacerda, presidente da Associação Montessori do Brasil, se alastrou pelas escolas do Estado e passou a ser reverenciado por professores, num movimento singular. Neste afã, destaco ainda a experiência pedagógica realizada pela professora Eny Caldeira que edificou um projeto inovador para o ensino primário rural na expansão escolar paranaense, sob a ótica montessoriana.

Além disso, indico como a obra educativa de Maria Montessori foi assimilada pelo português Agostinho da Silva, que ao estudar o seu Método na década de 1930, percebeu na autoeducação, na liberdade e na atividade dos alunos e na formação de professores, características que necessitavam de maior investimento para que a instituição escolar se tornasse um espaço de efetiva construção de conhecimento e, ao vir para o Brasil, utilizou tais fundamentos na elaboração de propostas destinadas à educação do adulto.

5.1 PEDAGOGIAS DIFERENCIADAS PARA SITUAÇÕES DESIGUAIS: ERASMO PILOTTO

Erasmo Pilotto (1910-1992) proveio de uma família ligada ao magistério e, ao estudar na Escola Normal de Curitiba, foi aluno de Lysímaco Ferreira (SILVA, 2014). Docente nesta mesma Instituição, de 1933 a 1947, elaborou críticas às influências herbacianas de seu professor.

Ligado ao pensamento da Escola Nova, alicerçou seu cabedal teórico embasando-se em Montessori, Pestalozzi, Gentile e Tolstói. Enquanto estudante, a partir de tal fundamentação, havia criado dois centros de estudos independentes que influíram no seu crédito à autoeducação como proposta educativa. A autoeducação, também

encontrada nas obras de Tolstói (1828-1910), tornou-se ponto fulcral na pedagogia montessoriana. Pilotto entendia que por meio da autoeducação como ferramenta de acesso à cultura o aluno tornava-se sujeito num processo que perpassaria o âmbito escolar, proporcionando-lhe sentido à vida. Em suas palavras, a educação é “[...] uma conspiração contra a cultura quando não gera a autoeducação, o ir além; quando o próprio educando não lhe percebe o sentido e o alargamento que daí lhe advém ao espírito e à vida” (PILOTTO, 1973, p.163-164). Essa autoeducação, que nas palavras de Pilotto pode ser entendida como autodidatismo, já que não expõe a interlocução com outrem, tornou-se evidente em seus escritos, e denotando o quanto o seu interesse, ou “entusiasmo”, como cita, pelas inovações pedagógicas, ampliou a sua tese educacional:

Se quiséssemos dar um índice, diríamos que, entre o mais reportaríamos o grande clima do Instituto Internacional de Educação de Genebra, cujas publicações praticamente conhecidas como a palma da mão. E os livros da Coleção Labor, de Barcelona; e da Espasa-Calpe, de Madrid. E o pensamento da escola italiana: o da linha criada ou derivada de Gentile e, noutra direção, o de Montessori. Etc, etc. Tudo em virtude de um grande entusiasmo (PILOTTO, 2004, p.56 apud SILVA, 2014, p.70).

Pilotto atuou no campo cultural, artístico e literário, na formação de professores e exerceu o cargo de secretário da educação a partir de 1949. Escreveu várias obras e em uma delas, *Escola Serena*⁷⁷, relatou a experiência realizada no Instituto Pestalozzi, por ele inaugurado em 1943 em Curitiba, em conjunto com um amigo. Em tal instituição, de cunho particular, promoveu cursos extraclasse destinados à educação integral, às crianças deficientes ou indisciplinadas, para um público de até 14 anos. Considerado atualmente como um dos maiores intelectuais

⁷⁷O nome *Escola Serena* é análogo ao utilizado por Giuseppe Lombardo-Radice, que antes de se desligar de Gentile elaborou e auxiliou-o na implantação da reforma da educação italiana, no princípio do século passado. Lombardo-Radice é reputado o primeiro expoente da Escola Nova na Europa (HORTA, 2006). A *Escola Serena* teve relevância também na Argentina durante a década de 1930, com as Irmãs Cossettini, a partir de princípios de liberdade do sujeito, criança ou adulto, para se autorrealizar. (MENIN, 1997).

paranaenses (VIEIRA, 2001), Erasmo Pilotto sustentava que o processo educacional “[...] se converte numa valorização da autonomia, da individualidade, da liberdade, do sentido eternamente criador, e numa valorização do espiritual, quase diríamos numa educação inspirada por um espiritismo ético firmemente definido” (PILOTTO, 1973, p.432-433). Esta valorização espiritual ensejada na obra de Pilotto repercutiu o teor da pedagogia italiana anunciada tanto por Gentile, quanto por Lombardo-Radice e Montessori.

De acordo com Silva (2014, p.89), para Gentile “[...] a cultura só pode ser percebida no homem cultivado, e a educação teria por objetivo desenvolver a personalidade do educando para que este perceba a cultura e, graças a esta, se desenvolva espiritualmente”. Pilotto foi criticado por ter como referência o filósofo idealista que se associou ao fascismo e tornou-se ministro de Mussolini, mas pedia que se considerasse a consistência da obra de Gentile, independente de suas filiações políticas.

Silva e Vieira (2014), afirmam que a proposta pedagógica anunciada por Pilotto, ao ter a vida ligada a uma concepção espiritualista como categoria-chave e ao conferir à arte um papel de destaque, distanciava-se do “ethos cientifista”, apoiado em disciplinas como a biologia, psicologia e sociologia, apresentado pelo Movimento da Escola Nova no Brasil nos anos de 1940 e 1950. Esses autores (2014, p.361), afirmam que Pilotto sustentou a criação, a liberdade, a sensibilidade, a individualidade e a espiritualidade como ideia central no processo educativo, bem como a arte como o meio privilegiado para alcançar essas dimensões existenciais, de maneira que o educador pudesse levar o educando a participar da “grandeza do mundo” (PILOTTO, 1973).

Também numa abordagem espiritualista, Maria Montessori postulou que a educação deveria ser compreendida como uma oportunidade “de e para a vida, entendendo que seu sentido está no desenvolvimento do ser, na realização de suas forças interiores, inatas, como condição de libertar o potencial da criança e garantir-lhe o autodesenvolvimento, por meio de experiências que permitam a autoestruturação cognitiva.” (ANGOTTI, 2007, p.61). Ela observou que as crianças revelam ordem, capacidade de concentração, amor à liberdade e à ação, manifestando alegria e satisfação após longas horas de atividades. Desta forma, percebe-se a congruência entre o arquétipo proclamado por Pilotto e o ensino de Montessori.

Sob o preceito da autoeducação, Pilotto organizou seu Instituto com características que contemplaram esses ideais e que permitiam à

criança um lugar para ser feliz. Em sua descrição da mobília há a menção às mesas e outros elementos sob medida, conforme o tamanho dos alunos.

Mesmo o mobiliário não deveria lembrar a escola, devendo ser adaptado às necessidades infantis, como segue a seguir: Uma coleção de mesas (1,20X 0,60) e as respectivas cadeirinhas, feitas de modo, as mesas, que a sua tampa leve pode ser retirada com maior facilidade. O seu transporte torna-se, então, fácil, - Tudo pode ser levado para baixo das árvores, dos caramanchões, nas sombras, por toda a parte. As tampas, encostadas ao lado dos pés, podem servir ao lado de paredes e transformar a sala grande da escola em uma grande casa, com todos os seus cômodos diversos. No pátio é possível construir uma cidade com esse material desmontável. (PILOTTO, 1946, p.17 apudSILVA; VIEIRA, 2014, p.370).

De acordo com Pollard (1993), as ideias apresentadas por Montessori no início do século passado a respeito do lar das crianças, *Casa dei Bambini*, eram inusitadas e empolgantes, descritas pela mestra italiana da seguinte forma:

Deve ser uma casa de verdade, ou seja, vários cômodos com um jardim cuidado pelas crianças. O ideal é que o jardim tenha caramanchões, para que as crianças possam brincar ou dormir a seu abrigo ou levar as mesas para fora para trabalhar. Desse modo, poderão ficar quase o tempo todo ao ar livre e protegidas da chuva e do sol. A mobília deve ser leve o suficiente para que as crianças a mudem de lugar e pintada com tinta brilhante. (1993, p.47).

Dessa forma, é possível conjecturar que Pilotto também se baseou na perspectiva montessoriana para organizar o Instituto Pestalozzi. Além disto, apesar de atribuir a conotação espiritualista de sua obra às leituras da obra de Gentili, há convergências com a abordagem montessoriana. Neste sentido, assim como Pilotto não fez alusão ao referencial utilizado para a organização estrutural do Instituto, também pode ter deixado de citar a fonte da proposta filosófica ou pedagógica do mesmo.

Já em relação à educação pública, mais especificamente ao ensino nos Jardins de Infância, Pilotto (1952, p.70 apud BOTELHO, 2011, p. 93) relatou que nos anos 1940 tais instituições “viviam ao sabor da improvisação ou quási” e que os trabalhos desenvolvidos com maior qualidade provinham de um investimento “pessoal de informação do mestre”. E na sequência:

De resto encontramos nossos jardins completamente desprovidos de material apropriado. Com frequência, o que existia nessas instituições, ou eram restos das antigas coleções que nunca foram usadas corretamente por falta de boa informação dos professores, ou eram cousas compradas ou construídas imprópriamente por esses mesmos professores, num esforço notável de boa vontade. (BOTELHO, 2011, p. 93).

Ao mesmo tempo em que elogiou a boa vontade de alguns professores, Pilotto criticou a falta de formação dos docentes, que precisavam se virar sozinhos. Mas, com tal afirmação, o professor também trouxe pistas do que aconteceu com as coleções de material compradas pelo governo do Paraná para constituir o enxoval dos jardins de infância em 1924. A professora Joanna Scalco declarara, em contrapartida, ter alcançado êxito com a utilização do Método Montessori até a sua aposentadoria em 1936 (COSTA, 1987), o que pode indicar tanto as discrepâncias entre os discursos dos dois educadores ou, por outro lado, que a atuação de Joanna Scalco sedimentou-se como uma experiência isolada baseada no esforço pessoal, como citara Pilotto.

No que se refere às tais instituições de ensino, de acordo com Lara e Noma (2007, p.7), o governo de Caetano Munhoz da Rocha, “[...] no ano de 1924, preocupou-se com os jardins de infância do Estado. Estes receberam da Itália o material Montessoriano que proporcionaria a implementação dos Jardins de Infância, pois, além do método, poder-se-ia contar com a divulgação do material.” Salvo o aparato enviado ao Jardim de Infância Emília Ericksen, em Curitiba, na mesma data o material foi destinado aos outros três jardins criados em 1915: Ponta Grossa, Paranaguá e outro em Curitiba. Não obstante, ao alegar que “além do método, poder-se-ia contar com a divulgação do material”, Caetano Munhoz pretendia utilizar o investimento nos materiais montessorianos como propaganda política de seu governo.

A partir dos estudos de Botelho (2011), que aduz às prescrições para os jardins de infância paranaenses, é possível perceber que o Método Montessori já estava presente desde 1915 nas orientações oficiais daquele Estado. No referido ano, a professora Joanna Falce Scalco passou a integrar o Supremo Conselho de Ensino Primário do Estado para elaborar o primeiro programa de Jardins de Infância do Paraná e um dos primeiros do Brasil. As orientações oficiais, mesmo que nem sempre sob a forma de programa ou legislação, denotam a circulação de ideias, a materialidade, as apropriações relevantes ou os interesses que constituíram as relações político-educacionais em determinado período.

Contudo, conforme Souza (2004, p.195 apud BOTELHO, 2011, p.117),

[...] em 1924 coexistiram dois métodos, froebeliano⁷⁸ e montessoriano e, a partir de 1929, a determinação era exclusivamente para o uso da proposta de Maria Montessori, justificando-se para tanto que o velho método falhava em diversos pontos e que Montessori preenchia tais lacunas, satisfazendo a aspiração geral.

Mas quais seriam as falhas do método froebeliano preenchidas pelo método montessoriano? Estariam atreladas aos materiais didáticos propostos pelos dois educadores, visto que os materiais ensejados por Montessori possuíam riqueza em detalhes? Se for afirmativa a resposta, este resquício denota a importância dada aos materiais em detrimento da proposta pedagógica para utilizá-los, de forma símile ao que ocorrera nas instituições de ensino infantil do estado paulista.

Por outro lado, Pinto (2013, p.2-3) ressaltou que, em 1932, Manoel Ribas preconizou mudanças para a escola primária paranaense,

⁷⁸A referência ao método froebeliano ocorreu em função de o mesmo ser utilizado nas primeiras instituições de educação infantil de Curitiba, como no Jardim de Infância Maria de Miranda, inaugurado em 1904. Além dele, de acordo com Lara e Noma (2008, p.3), também foi utilizado o método intuitivo. Mesmo sendo instituídas pelo governo, em tal período para que o pagamento dos “professores acontecesse, era necessário cobrar das famílias um imposto: a taxa escolar. Se não se conseguisse o imposto, não havia pagamento. Era responsabilidade do professor cativar seus alunos para que frequentassem a escola com a concordância dos pais.” (2004, p.195 apud BOTELHO, 2011, p.117).

sob o Decreto nº 1.874. Posteriormente, em 1937, em mensagem encaminhada à Câmara de Deputados, ao referir-se à educação do Estado, o Interventor afirmou,

[...] ter solucionado problemas inadiáveis como a experimentação de programas mínimos, elaborados segundo as lições da psicologia diferencial e experimental, dos níveis de aproveitamento e escolaridade e da melhor adaptação do conhecimento às tendências e instintos da criança, à aplicação de métodos atuais de ensino, criados pelos mais altos expoentes da ciência educacional da atualidade (Mensagem 1937, p.37). A mensagem faz menção a renomados educadores representantes da Escola Nova, como Décroly, Montessori, Dewey, Ferrière e Kerschensteiner, seguidos de nomes dos educadores brasileiros Isaiás Alves, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo. O documento destaca como “métodos de comprovada eficiência”, o método de projetos, centro de interesse, jogos educativos, Systema Platoon que estava em experiência no Grupo Escolar D. Pedro II, da capital do Estado.

Assim, é possível evidenciar que o Método Montessori também estava presente, pelo menos legalmente, no Ensino Primário, uma vez que o documento citado se refere a este segmento do ensino e que o Grupo Escolar D. Pedro II, em Curitiba, destinava-se a tal público, o que indicaria a utilização, na década de 1930, do Método Montessori para além do ensino pré-escolar.

Todavia, o relatório apresentado por Manuel Ribas, em 1932, não coincide com o que Erasmo Pilotto havia alegado a respeito do ensino público paranaense, afirmando que ele vivia da improvisação ou quase. Não obstante, de acordo com Sirinelle (1996, p.262), “as elites se definem não só pelo seu poder e pela sua influência intrínsecas, como também pela própria imagem, que o espelho social reflete.” Neste sentido, a maestria nas palavras pode encobrir aquilo que não precisa ser visto ou, de outra forma, a desqualificação de algo pode constituir-se numa relação de poder com o intuito de se enaltecer o ulterior. Entre o proclamado por Manuel Ribas e posteriormente por Pilotto há uma divergência premente. Considerando que os documentos não sejam

inócuos (LE GOFF, 1984), mas frutos da sociedade que os produziu e do jogo de interesses que nela se institucionalizou, a divergência entre Pilotto e Manoel Ribas em relação às questões educacionais apresenta, de toda forma, indícios da utilização do Método Montessori no ensino primário e, por sua vez, a descontinuidade do uso das propostas pedagógicas renovadoras em solo paranaense.

De outra parte, instiga a curiosidade a afirmação do autor de que na posição em que se encontrava em 1938, o Jardim de Infância paranaense era considerado um dos mais adiantados do Brasil. O que provavelmente Ratacheski (1953, p.71) estava declarando relacionava-se a uma afirmação anterior sua, de que no Paraná “durante o Estado Novo os jardins de infância começaram a desagregar-se e o governo a perder o interesse por eles”, o que somente teria se alterado em 1948, quando Pilotto assumiu a Secretaria de Educação: “Inicia o ilustre pedagogo um movimento extraordinário procurando dar-lhes ressurgimento” (RATACHESKI, 1953, p.72). Entrementes, tal chave de leitura também não coincide com o discurso pilottiano depreciativo em relação à forma como encontrou os jardins de infância, anunciado em 1940.

Nesse contexto, em que a sociedade influi na educação e vice-versa, ao assumir a Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Pilotto e o governador Lupion procuravam investir na formação de professores com o intuito de aprimorar a educação. Para tanto, Pilotto elaborou documentos minuciosos, destinados à prática educativa, numa perspectiva pedológica e experimental, pois considerava que “uma das conquistas mais fundamentais do pensamento pedagógico é o caráter experimental de seus trabalhos. A pedagogia verdadeiramente científica será pedológica enquanto aos seus fundamentos e experimental enquanto a sua técnica, ou não o será.” (PILOTTO, 1952, p. 70-71 apud BOTELHO, 2011, p. 47). Coincidentemente, Pilotto havia estudado a obra de Maria Montessori, que no Brasil foi publicada inicialmente pela Faculdade de Pedologia de São Paulo, por meio de Clemente Quaglio.

A pedologia, ou ciência da criança, que teve Clemente Quaglio como um de seus expoentes no Brasil, conforme já abordado, firmou-se no final do século XIX, como um movimento que tinha como foco o estudo da criança a partir de vertentes científicas diversas. Para Claparède⁷⁹ (1940, p.40 apud BOTELHO, 2011, p.49),

⁷⁹Pesquisador genebrino (1873-1940) criador do Instituto Jean-Jaques Rousseau (atual Universidade de Genebra) em 1912 e da *Maison des Petits* (Casa das Crianças Pequenas) em 1913, uma escola-laboratório que logo ganharia notoriedade internacional, propondo o empreendimento de estudos sobre o

A Pedologia compreende um grupo inteiro de ciências: a Psicologia Infantil, a Patologia Infantil, a Fisiologia Infantil, ou seja, todas as ciências relacionadas diretamente à criança. A Pedotecnia, disciplina aplicada que advém da Pedologia, divide-se, por sua vez, em tantos ramos quanto necessários para conhecer a criança: a Pediatria para curá-la, A Pedagogia Científica para conhecê-la e, a partir disso, educá-la, entre outras.

Em relação à Pedagogia Científica, o mesmo pesquisador a concebe como modo de propiciar o desenvolvimento da criança, composta por especialidades e embasada pelo experimentalismo:

[...] o conhecimento ou a pesquisa das circunstâncias favoráveis ao desenvolvimento da criança e dos meios de educá-la e de instruí-la tendo-se em vista determinado fim. Compreende, pois, a Psicopedagogia, a Higiene escolar e, se tratada educação de meninos anormais, a Médico-pedagogia e a Ortofrenia. Convém acrescer a esta lista a Pedagogia experimental, que constitui mais um método especial de resolver os problemas do que uma subdivisão autônoma da pedagogia científica. Consiste esse método, como seu nome o indica, no controlo experimental. Com esse controlo é indispensável, e como sempre para ele que se apela, em última análise, quando se tem de julgar um processo educativo, poder-se-ia fazer de “Pedagogia experimental” o sinônimo de “Pedagogia científica”. (CLAPARÈDE,1940,p.40 apudBOTELHO, 2011, p.96),

Maria Montessori (1965, p.40), por sua vez, quando sua experiência na *Casa dei Bambini* completava dois anos, qualificou como “Pedagogia Científica o estudo das crianças submetidas à escola

pensamento da criança, bem como a “aplicação” de novos métodos de ensino. Neste local, Piaget e seus colaboradores próximos realizaram as primeiras investigações sistêmicas e aprofundadas sobre a lógica infantil, dando origem a livros que pouco depois foram traduzidos em várias línguas. Claparède esteve no Brasil em 1930 a convite de sua aluna Helena Antipoff. (COLINVAUX, 2012).

comum. Essa pedagogia inovadora, fundada sobre estudos objetivos e precisos, deveria transformar a escola e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida.”Essa nova vida, no sentido de proporcionar à criança aprender sem traumas durante a sua vida escolar, também foi compartilhada por Pilotto.

Dessa maneira, em 1949, o Anteprojeto da Lei Orgânica do Paraná, elaborado por Erasmo Pilotto quando exercia a pasta da Secretaria da Educação do Governo Lupion, apresenta em seu artigo 62 pressupostos montessorianos, assim como afinidade com a abordagem elaborada por Dewey e Dècroly (BOTELHO, 2011). Mesmo que sem citar a fonte, o documento em questão torna-se importante por detalhar minuciosamente o espaço, os objetivos e a estrutura tanto do curso pré-primário quanto do primário, servindo como sustentáculo para a elaboração dos programas para as referidas modalidades de ensino, instituídos na mesma época. Neste afã, “da mesma maneira que o esquecimento é a condição da memória, o apagamento é a do escrito. [...] Designam assim a fragilidade, deplorável ou necessária, de toda e qualquer escrita.” (CHARTIER, 2010, p.20).

De forma semelhante, o Programa para o Pré-Primário (PARANÁ, 1949 apud BOTELHO, 2006, p.85), tinha como características elementos presentes no método Montessori, que buscavam

[...] visar os interesses biológicos da criança e, dentro disso, a educação sensorial; repousar a vida escolar sobre o conceito de disciplina ativa; dirigir a ação pedagógica para o objetivo de auxiliar a criança a tornar-se independente, isto é, a levá-la a andar, a vestir-se, a despir-se, a lavar-se, a comer e a mover objetos de seu interesse, sem auxílio, em como falar para exprimir claramente os seus desejos e proceder por ensaios para resolver seus problemas.

Mesmo que Botelho (2006, p.85) não estabeleça relação entre os atributos citados acima e a educação montessoriana, todos fazem parte das características do método. No que se refere à independência da criança, Maria Montessori (1965, p.52-53) afirma que:

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência; assim compreendida,

esta ação consiste em iniciá-la nas primeiras formas de atividades, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros. Ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos no chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando as próprias necessidades, procurar realizar a satisfação de seus desejos; eis o que é uma educação na independência.

Não obstante, o mesmo anteprojeto descreve o seu espaço para o pré-primário caracterizando-o como um lar, de acordo com o que foi idealizado por Montessori, identificado nas observações da *Casa dei Bambini* (APÊNDICE A) e conforme a propositura vislumbrada por Pilotto para o Instituto Pestalozzi. Contudo, neste documento também não se encontra menção à mestra italiana.

Na organização e atividade da educação escolar pré-primária, são normativas as seguintes disposições: as unidades de educação pré-primária têm as características de um lar, possuindo assim, sala de estar, sala de refeição, sala de dormir, e outras, tudo naturalmente, adequado à criança. Não sendo possível contar com o espaço suficiente para essa organização e tendo de dispor, por exemplo, de uma única sala, a disposição e aparelhamento desta deve refletir aquele propósito. (PARANÁ, 1949, p.30 apud BOTELHO, 2006, p.94).

Botelho (2006), por sua vez, identifica no Programa para os Jardins de Infância elaborado por Pilotto em 1950, similitudes com o que foi apresentado por Hill Lane que, se baseando na proposta de Dewey, publicou um artigo na Revista *Anales* em 1943. O mesmo foi traduzido por Pilotto, que o adequou às características culturais da realidade paranaense. Contudo, conforme a autora (2006, p.64), “[...] de fato, houve uma apropriação do texto por parte de Pilotto.” Também no que se refere aos jogos de Dècroly, apresentados por sua aluna Alice Descoudres, Botelho (2006, p.77) afirma que “Pilotto, de fato, reproduziu fielmente muitos jogos, inclusive respeitando suas medidas originais”.

Para que haja autor é necessário haver uma criação intelectual. Ao fazer alusão intertextualmente a outras obras, Pilotto não considerou

as regras autorais, pois parafraseou ou reproduziu excertos sem fazer menção ao autor legítimo. Ao redigir a proposta educativa da Escola Serena, ele estava ascendendo no cenário intelectual e a autoria de uma obra engendraria maior prestígio social ao seu percurso profissional. Mas a hipótese de que citar as obras de outros pensadores deixaria vestígios em relação à originalidade de suas ideias poderia ser considerada.

Nesse aspecto, o esquema conceitual urdido por Roger Chartier (1991) para explicitar os processos de produção de sentido que configuram a leitura como criação de “várias” interpretações, sustenta que as partes de um texto se descaracterizadas de sua originalidade e suporte podem produzir um novo texto, independente do primeiro. Neste interregno, da mesma forma como Pilotto desconsiderou as maneiras como os intertextos que utilizou foram produzidos, desfigurando-os, ressignificou-os, reinterpretando-os conforme a conotação de educação que pretendia irromper. Essa coletânea produziu o inédito em termos de aplicação pedagógica: uma escola em que os alunos deveriam se educar em arte e ser felizes. Uma instituição em cujo palco Pilotto foi autor e ator.

Mais tarde, porém, em seu livro “A educação é um direito de todos” (1952), Pilotto atestou que susteve as orientações montessorianas no Programa para Jardins de Infância não por discordância, mas por sua maior dificuldade prática, declarando que “preferimos esta orientação, a adotar, por exemplo, a tão excelente orientação de Montessori, que exige, porém, um alto apuro técnico do mestre (PILOTTO, 1952, p.73 apud DALLA VECCHIA, 2008, p. 8). Neste sentido, a proposição de Hill Lane/Dewey ou de Descoudres/ Dècroly não exigiam materiais tão específicos quanto os montessorianos, tampouco uma formação tão minuciosa para a aplicação dos mesmos.

No que se refere especificamente aos exercícios sensoriais, Montessori formulou materiais refinados com o intuito de desenvolver a destreza dos cinco sentidos e facilitar o acesso a outras habilidades posteriores, mas que sem uma formação específica do professor que os utilizariam, não cumpriram os objetivos idealizados. Com um programa acessível, Pilotto pretendia favorecer o entendimento e a execução do proposto para o estado do Paraná. Seu fito era “atingir uma simplicidade de técnica e de execução que pudesse colocar a criação de um bom jardim de infância ao alcance de qualquer mestre de boa vontade e razoável capacidade de compreensão humana e de iniciativa.(PILOTTO, 1952, p.71apud DALLA VECCHIA, 2008, p. 8). Nisto ele foi inovador.

Além disso, diferentemente do que propunha no Anteprojeto da Lei Orgânica, datado de 1949 (BOTELHO, 2011), que se baseava em sua experiência no Instituto Pestalozzi, Pilotto não fez referência ao jardim de infância elaborado nos moldes de um lar para as crianças. Ao afirmar que a abordagem montessoriana “era excelente”, mas que exigia “apuro técnico do mestre”, Erasmo Pilotto provavelmente considerara a realidade da educação estadual, optando pela estruturação mais eficiente para o contexto em que se encontrava. Teria percebido a ênfase a ser atribuída à formação de professores? Independente da resposta, ficou evidente que apreciava a diretriz montessoriana.

Assim, a opção mais tangível para a circunstância proporcionava aos professores maior facilidade na execução do plano proposto, porém simultaneamente suscitava a impressão de não chegar a contemplar a educação que Pilotto vislumbrava como ideal, como anunciou no Programa para o Primário (1949), redigido um ano antes da elaboração do programa para o Jardim de Infância (1950). Para o Ensino Primário, Pilotto utilizou direcionamentos e materiais para a área da Linguagem e da Matemática, tendo como base o livro *Pedagogia Científica* (segundo volume), de Maria Montessori. Foram emitidas recomendações precisas para que as orientações didáticas propostas na obra fossem seguidas com rigor, como segue:

-Linguagem: 1º e 2º anos: “Exercícios sobre a formação de palavras por derivação, segundo a técnica de Montessori” (p.12) “Os importantíssimos exercícios sobre a formação de palavras por derivação, segundo Montessori, encontram-se na sua *Pedagogia Científica*, 2º volume, no capítulo referente à gramática” (p.13).

-Linguagem: 3º e 4º anos: “Material de Montessori, completo, para o ensino das categorias gramaticais, etc., relacionado com a gramática. Quando esse material não existir, procure o professor supri-lo com um material improvisado, mas cumpra rigorosamente, a técnica de Montessori. Esse é, parece-nos, o **processo ideal** para o ensino sistemático da língua (p.13-14).

-Aritmética (2º ano): “Para o estudo da numeração adotar a processuação de Montessori ou outra que dela se aproxime” (p.77). (PARANÁ, 1949 apud BOTELHO, 2011, p. 115).(grifonoso).

Como anunciado, os programas elaborados focariam na prática, na experimentação, de parte do currículo de aritmética, com o uso de material dourado, fusos, e de linguagem da proposta montessoriana, que se refere ao uso das caixas gramaticais, letras de lixa e alfabeto móvel. Com um vocabulário simplificado, enunciando o delineamento de como proceder em cada situação, por meio de um discurso doutrinal, Pilotto procurou atingir o universo de professores de seu estado, focando rigorosamente na técnica⁸⁰ do ensino da morfologia, da gramática e classes gramaticais, independentemente se o material fosse ou não improvisado e que se usasse apenas parte do que Montessori propusera, já que o processo de alfabetização, na perspectiva por ela elaborada, inicia-se na tenra idade. Neste aspecto, o educador paranaense seguiu os mesmos preceitos que Alice Meirelles dos Reis, adaptando o que se considerava essencial ao contexto de atuação. Por outro lado, ao difundir a técnica e a materialidade do método, não deu relevância ao arcabouço filosófico e psicopedagógico que o amparava e que lhe dava sentido.

Ao publicar o documento no Diário Oficial e, paralelamente, enviar a todas as escolas uma brochura com o conteúdo das propostas (BOTELHO, 2011), Pilotto pretendia alicerçar seu objetivo de investir na formação de professores, a “chave-secreta” na perspectiva montessoriana, para que houvesse mudanças educacionais no que era considerado básico: ensinar a ler e a contar. E o seu plano se consolidou de maneira insólita, já que até então nenhuma orientação educativa paranaense havia se alastrado e atingindo todas as instituições de ensino. Contudo, ao utilizar a proposta para os Jardins de Infância como algo inédito (BOTELHO, 2011), ignorou a elaboração já realizada em 1915 por Joanna Scalco, que em tal período elaborou o primeiro programa educacional de Jardim de Infância com o intuito de facilitar o caminho à escola primária (BOTELHO, 2006).

Mesmo à distância, Pilotto pretendia que os professores tivessem acesso aos procedimentos de alfabetização. As páginas sugeridas como apoio aos docentes não coincidem com a publicação do livro *Pedagogia Científica* a que tivemos acesso no Brasil a partir dos anos 1960. Elas fazem alusão ao *Indice delle tavole* (índice de tabelas) da edição original

⁸⁰ Provavelmente ao se referir à técnica montessoriana, Piloto estava fazendo menção ao método fônico ou fonético que serviu de embasamento para Montessori elaborar seus materiais didáticos, de acordo com a língua italiana. Para saber mais sobre a utilização dos métodos de alfabetização no Brasil, ver Mortatti (2006) e Scliar-Cabral (2010).

(1916), em italiano, do livro *L'Autoeducazione nelle scuole elementari: continuazione del volume Il Metodo della Pedagogia scientifica applicato all'educazione Infantile*⁸¹. Não obstante, tal livro não foi oficialmente publicado ou traduzido no território brasileiro e, por isso, não há clareza sobre a estratégia utilizada por Pilotto para que as professoras tivessem acesso à obra. Outrossim, no que se refere especificamente à alfabetização montessoriana, a mesma emprega o método fonético, que por sua vez no Brasil gerou polêmicas principalmente durante o século XX, quando se discutia se o método analítico ou o sintético era mais adequado à alfabetização.

De toda sorte, de maneira *sui generis*, Montessori elaborou uma série de atividades a partir do estudo psicofisiológico da escrita, que resultou em um processo original, por ela denominado de “método da escrita espontânea”. (MONTESSORI, 1965, p.182). Em torno de 1900, Montessori realizou um experimento com uma criança deficiente, que visava desenvolver habilidades de movimentação com o uso das mãos.

Uma pequena deficiente, de onze anos, cuja mão era dotada de habilidade e força normais, não havia meio de aprender a costurar; nem sequer a dar os primeiros pontos; era-lhe impraticável o gesto de passar a agulha sucessivamente de cima para baixo do tecido. Fiz com que esta menina exercitasse o método de tecelagem de Froebel. [...] Quando a garotinha conseguiu executar o entrelaçamento de Froebel levei-a novamente ao exercício da costura e pude constatar com satisfação que ela já executava o ponto. O movimento próprio da arte de coser tinha sido preparado sem costura; seria, pois, necessário encontrar um modo de ensinar os movimentos antes mesmo de começarem a ser executados. (MONTESSORI, 1965, p. 182).

Adotou, assim, um sistema análogo em relação à escrita, no qual ao tocarem os contornos geométricos dos encaixes planos e, mais tarde, as letras do alfabeto em madeira e realizarem inúmeros outros exercícios, as crianças chegavam a fazer o movimento necessário para reproduzir os sinais gráficos sem, entretantes, escrever.

⁸¹ A autoeducação nas escolas elementares: continuação do livro O Método de Pedagogia Científica aplicado à Educação Infantil.

Quando estivera na França, a doutora observara que os alunos enfileiravam pauzinhos em seu caderno: “E esse gesto, que deve conservar o paralelismo entre os simples traços desenhados, constitui um trabalho árduo e difícil porque sem finalidade para as crianças que não compreendem o seu significado.” (MONTESSORI, 1965, p.181). Não concordando com tal atividade, utilizou outra estratégia, mais eficiente e convidativa para os petizes.

Com um lápis de cor à sua escolha, segurado como uma caneta, ela preenche a figura linear. É ensinada ainda a não ultrapassar os contornos. O exercício de preencher uma só figura faz com que a criança realize e repita os movimentos que seriam necessários para preencher dez páginas de bastonetes; e isto, sem fadiga, porque coordenando com precisão as contrações musculares necessárias a esse exercício, ela trabalha livremente, no sentido que escolher, enquanto que, ante seus olhos, vai surgindo uma grande figura em cores vivas. (MONTESSORI, 1965,p.196).

Ilustrando a situação descrita, no período em que realizei observação na Casa dei Bambini, em 2015 em Roma (APÊNDICE A), percebi a mestria das crianças, de 3 a 6 anos, ao segurarem o lápis e desenvolverem seus desenhos utilizando os moldes geométricos e os lápis de cor. Dessa forma, o propósito de dar possibilidade à criança para tornar-se senhora do seu lápis em um exercício mais prazeroso do que enfileirar pauzinhos foi alcançado (Fig. 9). Além disto, elas vão intuitivamente constituindo o senso estético.

Figura 9 - Encaixes geométricos de metal como preparação muscular



Fonte: Campos(2015).

Montessori, em seu livro *Pedagogia Científica*, ao se referir ao desenvolvimento da linguagem infantil, identifica os materiais a serem usados como preparação direta para a escrita e a leitura, e aqueles que funcionam como preparação indireta para a mesma que, por sua vez, também desenvolvem a percepção estética.

Figura 10 - Desenhos com os encaixes de metal



Fonte: Campos(2015).

Para tanto, baseou-se na “análise do movimento da escrita percebendo-o como o ato precursor para o estabelecimento destas superlinguagens que são a escrita e a leitura” (MONTESSORI, 1965, p.203). Sendo assim, ela identificou no desenvolvimento infantil um estágio das alegrias e dos exercícios dos jogos motores, no qual são trabalhadas as sensações visuais e tátil-musculares associadas ao som alfabético, que estabelecem na criança a memória motriz (MONTESSORI, 1965).

Figura 11 - Alfabeto de lixa e de papel encerado



Fonte: Campos (2015).

Nesse caso, o método Montessori propõe estratégias para a aprendizagem da leitura e escrita que solicitam os sentidos da criança: “Tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos. [...] segundo os tipos individuais, certas crianças aprendem primeiramente a leitura, outras a escrita” (MONTESSORI, 1965, p.186).

Lagôa (1981), a partir do exposto, organizou em sua tese um esquema com a gradação dos exercícios e materiais montessorianos, que de forma entrelaçada, tanto na ‘preparação indireta ou remota’ como na preparação direta à leitura e à escrita, compreende o que a autora denomina como modelagem de comportamento por aproximações sucessivas, pois cada unidade “de material montessoriano visa a conduzir o aprendiz, através de aproximações sucessivas, a exibir determinados comportamentos, discriminação de cores, de formas, de

pesos, de dimensões etc em graus extremamente refinados” (LAGÔA, 1981, p.113).

Nesse sentido, a mestria das crianças, de 3 a 6 anos, ao segurarem o lápis e desenvolverem seus desenhos, utilizando os moldes geométricos e os lápis de cor, dá possibilidade às mesmas para alcançarem a firmeza no uso em um exercício prazeroso.

Com as lentes da psicologia dos anos 1970, a professora Vera Lagôa acenou para a modelagem de repertórios cognitivos apresentada pelos materiais montessorianos que, ao servirem como sustentáculo para a aprendizagem, permitiram o “[...] equilíbrio, vitalidade, posse de si mesmo, ausência de qualquer conformismo bem-comportado” (LAGÔA, 1981, p.144) caracterizavam as relações sócio-afetivas em uma classe. Os materiais montessorianos consolidaram-se estrategicamente como um dos dispositivos pedagógicos que fornecem ao ambiente da sala de aula as estruturas de um poder disciplinador e potencializador de aprendizagens, que se instaura a partir das regras elaboradas para a circulação pelo mesmo, os cuidados com os materiais e pertences do grupo ou individuais, os rituais de manuseio de objetos, o respeito ao espaço alheio, entre outros. Com isto, colaboram para que se desenvolva a autodisciplina do aluno e as relações subjetivas a ela.

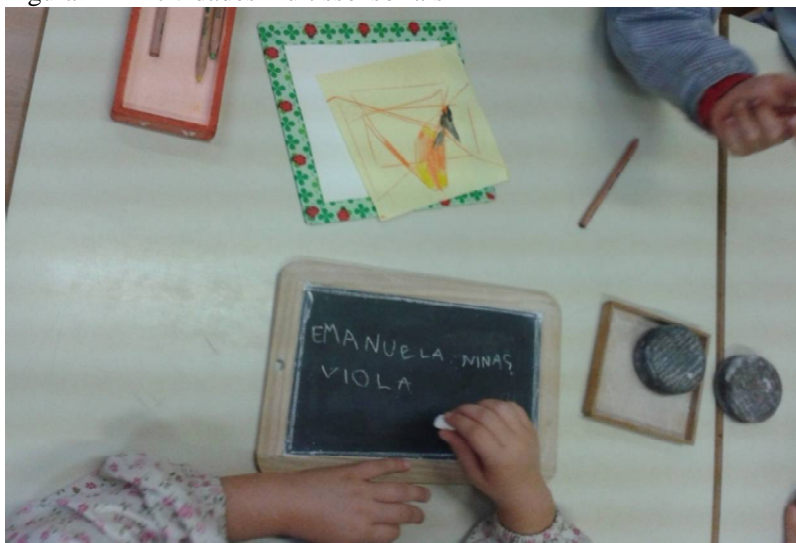
Na mesma esteira, as pesquisas de Scliar-Cabral (2010) sustentadas por exames neurológicos modernos, como técnicas de neuroimagem funcional (IRM), de eletroencefalografia (EEGO) e de magnetoencefalografia (MEG), indicam que o reconhecimento dos traços que diferenciam as letras entre si pode ser ativado em regiões cerebrais de reconhecimento tátil, motor e cinestésico, pois ao se acompanhar a direção do movimento da letra reforça-se a aprendizagem dos neurônios. Contudo, as letras não devem ser ensinadas isoladamente, pois alguns fonemas necessitam da junção de outros fonemas e de gestos articulatórios que associem o reconhecimento visual da letra ao seu valor sonoro.

Quanto mais associações forem feitas com as diferentes regiões cerebrais que processam a linguagem verbal (sempre no hemisfério esquerdo), tanto mais rápida e profunda a aprendizagem. Esse princípio já havia sido compreendido por Montessori, daí porque os métodos de alfabetização que utilizam atividades multissensoriais favorecem a aprendizagem.[...] Não só são quatro sensações (a visual, a tátil, a cinestésica, a proprioceptiva) a reforçar a

aprendizagem dos neurônios”, mas a direção espacial, fundamental à leitura. [...] A emissão simultânea do som (realização do respectivo fonema) acresce às quatro sensações a auditiva e a propioceptiva dos movimentos do aparelho fonador. (SCLIAR-CABRAL, 2010, p.22).

Com isso, a formação de uma arquitetura neuronal, com múltiplas escalas de relação, torna-se mais ampla e eficiente e auxilia o “[...] futuro leitor a reconhecer rapidamente qualquer palavra com a qual se defronte pela primeira vez e, sem titubear, tenha uma leitura fluente.” (SCLIAR-CABRAL, 2010, p.32).

Figura 12 - Atividades multis sensoriais



Fonte: Campos(2015).

Compondo esse mosaico teórico apresentado pelo político Erasmo Pilotto, quando a Presidente da Associação Montessori do Brasil, Piper Lacerda, esteve no Paraná, foi convidada pela Secretaria de Educação para realizar uma série de conferências das quais participaram professores de Curitiba (A NOITE, 1950;1950e). Este fato corrobora com a hipótese de que Pilotto acreditava na efetividade da educação montessoriana. Além disto, colaborou para que Eny Caldeira viajasse

em 1950 para a Europa a fim de se especializar na proposta da mestra italiana.

Já em relação ao programa de 1949, produzido para o primário, Pilotto afirmou posteriormente (PILOTTO, 1954) que o mesmo foi utilizado como referencial teórico na produção do programa intermediário do recém-criado Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais do INEP (CEPE).

Quando deixamos a Secretaria, logo a seguir constituía-se o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais, formado por professores que, pertencentes quase todos à mocidade de mais valor saída da Escola Normal de Curitiba, fizeram cursos de especialização no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, do Ministério da Educação. Esse grupo está impulsionando, com objetividade e belo entusiasmo, o movimento que começou a implantar-se, oficialmente, em 1948. Assim, tomou o Centro referido o programa que deixamos em vigor e, face à dificuldade dos professôres para se readaptarem, elaborou programas provisórios que poderíamos dizer intermediários. Esse é, porém, apenas um passo de um verdadeiro “ambiente” que o Centro está, de fato, implantando. (PILOTTO, 1954, p. 69-70).

Ao ser utilizado pelo CEPE, o programa elaborado por Pilotto em 1949 alcançou dimensões nacionais, reacendendo e reverenciando os pressupostos da Escola Nova e disseminando as orientações relativas ao uso de material montessoriano que nele constava. Ou seja, é a alusão à materialidade proposta por Montessori que novamente alcança searas desconhecidas, nessas trilhas que “[...] continuam heterogêneas aos sistemas onde se infiltram e onde se esboçam as astúcias de interesses e desejos diferentes. [...] Derivam num relevo imposto, ondulações espumantes de um mar que se insinua entre os rochedos.” (CERTEAU, 2014, p.92).

Após deixar a Secretaria, Pilotto foi convidado por Anísio Teixeira a escrever uma monografia sobre a educação no Paraná, a partir da Campanha de Levantamentos de Ensino Médio e Elementar (CILEME/INEP). (PILOTTO, 1954). Com o intento de identificar as vantagens proporcionadas pela realização de pesquisas sistemáticas a respeito da situação de ensino e seus problemas, na década de 1930

Lourenço Filho instituiu o Serviço de Estatística e Arquivo da Diretoria Geral da Instrução Pública do Estado de São Paulo e Anísio Teixeira fundou o Instituto de Pesquisas Educacionais na Diretoria de Instrução Pública do Distrito Federal. Tais experiências constituiriam o Instituto Nacional de Pesquisas e Estatísticas(INEP) no final da década de 1930 e o Centro de Pesquisas Educacionais(CEPE) na década de 1950. Estas entidades influenciaram diretamente na organização escolar ao adotarem programas psicométricos, como declarado por Pilotto, quando atestou que “ao mesmo tempo em que os lançávamos (os programas), criávamos na Secretaria de Educação e Cultura um Serviço de Programas e Medidas Objetivas”. (BOTELHO, 2006, p.50).

Erasmus Pilotto e outros intelectuais foram recrutados ou cooptados por estes órgãos do governo federal. A medida educacional elaborada colocava em prática em todas as unidades da federação a psicologia objetiva que se consolidou no Brasil, a partir da década de 30, ao enaltecere a utilização dos Testes ABC, elaborados por Lourenço Filho. Todavia, no “caderno de experiências do Prof. Erasmus Pilotto”, datado de 1945, na referência à Escola Nova estava:

‘Como tudo na vida’

Como tudo na vida, os métodos também, quaisquer que sejam, têm também alguma coisa de bom e alguma coisa de mau. Já vimos isto quando tratamos da escola nova. Assim, nós não preconizamos este ou aquele método. A escola nova não é feita de fórmulas, é feita de princípios. As fórmulas não passam de vestimentas que damos aos processos, de acordo com as necessidades diversas dos meios das crianças, e principalmente dos fins a que se propõe o ensinamento. (IWAYA, 2001, p.106).

Diferentemente de Vieira e Marach (2004, p.10), que citam que dado ao confronto com a heterogeneidade socioeconômica das diferentes regiões do Paraná, com base em que teria concluído que “[...] situações desiguais exigem pedagogias diferenciadas”, Erasmus Pilotto pode ser considerado um educador flexível às exigências sociais encontradas em seu caminho, ressignificando-as constantemente para que seus propósitos fossem alcançados. Ao investir estrategicamente nos “princípios e não nas fórmulas” da escola nova, como cita, adquiriu uma visão mais ampla das necessidades reais dos alunos e de seus processos de aprendizagem.

Nesse sentido, ao utilizar o Método Montessori de forma declarada ou velada, Pilotto contribuiu para a disseminação do mesmo, fazendo-o chegar aos estabelecimentos de ensino paranaenses e também ao Brasil por meio de seu trabalho junto a Anísio Teixeira. Mesmo que possuísse uma visão mais ampla da educação montessoriana no que se refere à espiritualidade, liberdade ou autoeducação, ao optar por declarar uma visão parcial da mesma, disseminando o uso de técnicas e materiais, colaborou para que o método fosse atrelado à utilização destes, como já havia ocorrido na legislação educacional de alguns estados nas primeiras décadas dos anos 1900. Por outro lado, sua opção por não preconizar “este ou aquele método” aduz a sua compreensão do processo de renovação educacional que tem como foco a melhoria na aprendizagem, conforme as condições de cada ambiente.

Por ter percebido que sem uma formação adequada não adiantava investir no Método Montessoriano, já que os enxovais comprados em épocas anteriores não foram utilizados adequadamente no ensejo de um processo de aprendizagem coerente com as necessidades dos educandos, Pilotto optou por buscar garantir que a técnica que considerava a mais adequada fosse assegurada aos alunos, mesmo que com materiais improvisados. Outros pedagogos ou docentes já haviam utilizado tal recurso, como as Irmãs Agazzi na Itália, ou a própria Joanna Scalco no Paraná, antes que os materiais montessorianos chegassem a Curitiba.

Investir na formação de professores, contudo, foi uma das premissas de Pilotto durante a sua permanência na Secretaria de Educação. Neste afã, interferiu na carreira docente dos professores do seu estado natal, especialmente na da docente Eny Caldeira, que junto a Piper de Lacerda instituiu associações montessorianas em solo brasileiro.

5.2 UMA ASSOCIAÇÃO MONTESSORIANA NO BRASIL: PIPER DE LACERDA BORGES

A imprensa chegou ao Brasil em 1808, trazida pela corte portuguesa que se instalara em nosso país. No início da República, diante de um número significativo de publicações, a imprensa migrou de uma fase artesanal para a industrial, numa espécie de revolução visual (ABREU, 2002), na qual o jornalismo literário foi dando espaço para as reportagens e, futuramente, já na década de 1920, para a publicidade. Assim, os principais jornais brasileiros foram:

O Jornal do Commercio foi fundado em 1827, e O Estado de S. Paulo, de 1875; imediatamente após a implantação da República, temos o Brasil, em 1891, e o Correio da Manhã, em 1901. Já neste século apareceram O Jornal, fundado em 1919, e os jornais da década de 20, como a Folha da Noite, de 1921, que deu origem à Folha da Tarde em 1924 e à Folha da Manhã em 1925. Também em 1925 foi fundado O Globo. O Estado de Minas e o Diário Carioca surgiram em 1928, e o Diário de Notícias, em 1930. O jornal A Noite, de Irineu Marinho, começou a circular no Rio de Janeiro em 1911, sendo seguido por outros vespertinos, como A Pátria, Vanguarda, e O Globo. Esse último também do grupo de Marinho. Nesse período, a oferta de matutinos cresceu bastante: Imprensa, O Tempo, Diário Carioca, Diário de Notícias, Manhã, etc. O Jornal do Commercio e o Diário de Pernambuco (fundado em 1825) são os dois jornais mais antigos em circulação até hoje no Brasil.(ABREU, 2002, p.17).

Dessa forma, nas primeiras décadas do século passado, o jornal impresso e outras tecnologias do período, como o rádio, o telégrafo, a fotografia, proporcionaram que novos usos das ferramentas midiáticas fossem incorporados socialmente, vulgarizando com mais rapidez informações e saberes relativos ao país e ao mundo que se deparara com uma guerra mundial e com a expansão da ciência ao cotidiano, principalmente por meio de medidas sanitárias.

Nesse entremeio, ao alargar o seu alcance, a mídia alterou as relações que as pessoas constituíam com noções de espaço e de tempo e, com isso, se reelaboraram papéis e a lógica dos campos que coexistiam na sociedade, recriando modos de vida. Estes, por sua vez, validaram e validam formas de narrar o mundo que reposicionam os sujeitos conforme as relações éticas e estéticas do narrado e, por conseguinte, concedem a novos atores possibilidade de existência. Uma sociedade em que os deuses caem em desuso e são sucedidos reiteradamente.

Todavia, mesmo em plena expansão como expediente de leitura e de acesso à informação, o uso dos impressos jornalísticos como fonte para pesquisa foi reconhecido somente com o advento dos Annales, quando ocorreram modificações na concepção do que era fonte documental e a expansão da mesma para outros suportes de pesquisa, o

que concedeu ganhos importantes à historiografia e a percepção de um estudo histórico como produto de um lugar (CERTEAU, 2002).

Dessa forma, a declinação do fetichismo em torno do jornal impresso como ferramenta de pesquisa, substituída por uma análise crítica deste gênero textual, foi proveniente da metodologia de utilização do periódico com criteriosa análise, cuja leitura difere da realizada em um jornal cotidianamente; do conhecimento de sua abrangência e do impacto do mesmo na formação da opinião pública; do contraponto entre o jornal e outras fontes; da compreensão das entrelinhas do escrito, ou ainda, aquilo que não foi escrito, à luz do tempo histórico. (SOSA, 2007). Questionar as fontes para extrair desse território incógnito da linguagem uma representação de um determinado contexto histórico é tarefa do pesquisador.

No que tange ao uso da narrativa como recurso da historiografia, Certeau (2002) destacou a sua capacidade de deslocar os mortos ao mundo dos vivos convertendo-os em matéria-prima para quem historia. Mas, a narrativa torna-se para o sujeito também uma possibilidade de legitimar suas ações e de apoderar-se de sua vida por meio de táticas sutis que contornam os códigos sociais estabelecidos. Não obstante, a narrativa concedeu voz ao saber científico e ao sócio-cultural burguês, que determinaram novas práticas sociais com nexos e sentidos para a sua continuidade.

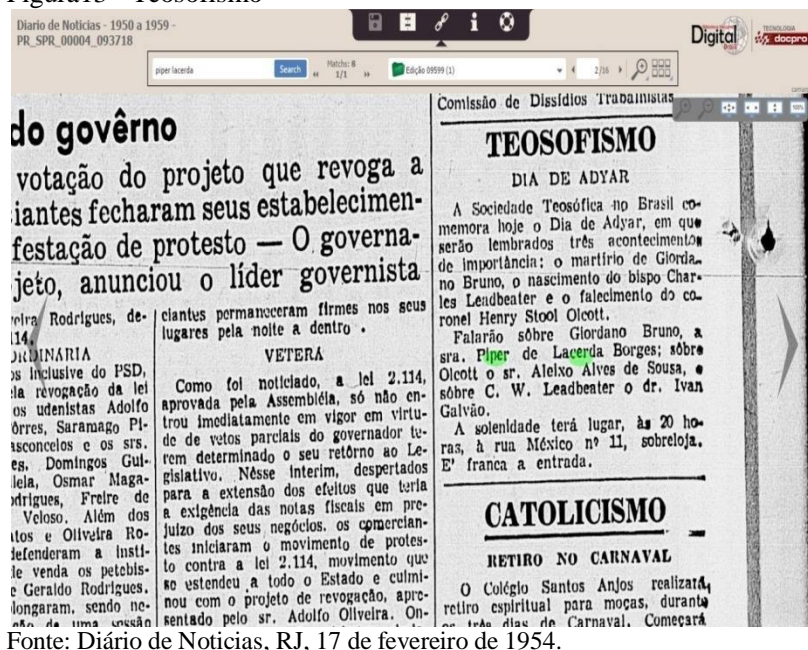
Nessa acepção, no texto intitulado “Jornalismo: toda notícia que couber a gente publica”, Robert Darnton (1995) baseou-se em sua experiência ao trabalhar no *The Times* para relatar a estrutura jornalística no que se refere ao mecanismo interno de fabricação da notícia, quanto às questões externas ao jornal, como a censura política ou a crise econômica, que podem interferir na redação de um periódico, tanto na omissão ou exaltação de dados ou interesses, confluentes ou conflitantes.

Dessa maneira, com base nas características da mídia impressa no Brasil de até meados do século passado, foram utilizadas como pistas nesta etapa deste estudo os convites, geralmente semanais, publicados nos jornais cariocas para palestras ou conferências na sede ou nas lojas da Sociedade Teosófica do Rio de Janeiro, durante as décadas de 1920 a 1950, como mecanismo de promoção de um grupo que tinha como interesse a disseminação de suas teses. Associados a outras fontes, essas publicações possibilitaram constituir um perfil social e cultural de Piper de Lacerda e serviram como alavanca para montar um quebra-cabeça em que, a cada nova peça agrupada, ampliava-se um enredo formado por

uma rede de relações que ultrapassa o cenário especificamente educacional (Fig. 13).

A tecedura organizada e interpretada com base na coletânea das notícias nos jornais desse período histórico, que coincide com o processo de urbanização das cidades, foi possível devido ao estilo de notícias e propagandas veiculadas pela mídia impressa, que servia como meio de divulgação e cobertura de eventos e situações de estilos diversos, como noivados, matrimônios, funerais, viagens, conferências, palestras, ou ainda, acidentes cotidianos⁸². Num tempo que parecia passar mais devagar, ao expor os valores considerados necessários para se organizar a vida urbana e a classe média emergente, a imprensa escrita ajudava a configurar temas e espaços sociais, leigos ou religiosos.

Figura 13 - Teosofismo



Foi possível constatar que a farmacêutica Piper de Menezes Lacerda contraiu matrimônio com o advogado Lourenço de Mattos

⁸² Um atropelamento ou pequeno acidente sem ferimentos também era anunciado nos jornais.

Borges⁸³, vice-presidente da Sociedade Teosófica⁸⁴ e participante da mesma desde 1921. Ambos cursaram cadeiras (disciplinas) como alunos ouvintes na Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro⁸⁵, como Português, Matemática, Filosofia, a fim de ampliar os seus conhecimentos. Outrossim, Lourenço atuou como procurador público no Distrito Federal, enquanto Piper, além de farmacêutica, assumiu a docência na Escola Técnica de Serviço Social⁸⁶ e posteriormente a cadeira de Psicologia na Faculdade de Serviço Social⁸⁷.

Concomitantemente, as palestras do casal Borges na Sociedade Teosófica recebiam repercussão nos jornais, sobretudo a partir da década de 1930. Os eventos proclamados por tal instituição contavam, na maioria das vezes, com conferências e discussões acrescidas de um concerto musical, como anunciado:

A junta executiva da Sociedade Theosophica, comemorando a passagem do 15º aniversário da sua instalação no Brasil, realizará hoje, sabbado, 17 do corrente, uma festa no salão nobre do Club Militar. Sobre a solenidade falará a professora Piper Lacerda e o theosopho Dr. Deocleciano dos Santos fará uma palestra. A parte musical foi confiada à direcção da professora Ornella Macedo. [...] (O PAIZ, 1934).

Os convites para seminários teosóficos costumavam ser publicados nas sessões respectivas aos eventos sociais dos jornais. Os encontros atendiam à intenção de popularizar e expandir a doutrina teosófica, abordando assuntos específicos à teosofia⁸⁸, como a biografia

⁸³ Matrimônio: Contratarem casamento, a 22 deste mês, o Dr. Lourenço de Mattos Borges, advogado nesta capital, e a senhorita Piper Menezes de Lacerda, pharmaceutica. [...]. Correio da Manhã, RJ, 24 de janeiro de 1932.

⁸⁴ Vice-presidente da sociedade teosófica: Correio da Manhã, RJ, 23 dezembro de 1932.

⁸⁵ Alunos chamados à secretaria da faculdade de Filosofia. Diário de Notícias, RJ, 9 de abril de 1941, p.6; 21 de maio de 1941, p.6; 5 de junho de 1941, p.8. Correio da Manhã. Alunos chamados à secretaria da faculdade de Filosofia. RJ, 4 de fevereiro de 1954.

⁸⁶ Piper professora: Escola Técnica de Serviço Social. Correio da Manhã. RJ, 18 de janeiro de 1950, p. 13.

⁸⁷ Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro. Correio da Manhã, RJ. 26 de janeiro de 1958.

⁸⁸O que é Teosofia. Correio da Manhã, RJ, 10 de abril de 1934, p. 6.

de Annie Besant⁸⁹, a “Evolução Oculta da Humanidade”⁹⁰, “A doutrina secreta”⁹¹, e muitos outros⁹², ao mesmo tempo que discutiam questões sociais e artísticas pertinentes à época, como o matrimônio, valores familiares, arte ou a Escola Nova⁹³. Tais abordagens confluíam com o objetivo, apresentado por Lourenço Borges no 2º Congresso Nacional da Sociedade de Teosofia (1932), de divulgar a ciência e a arte, por meio do “ponto de vista teosófico, de fraternidade e espiritualidade, levado às atividades sociais e organizações de todo o gênero que buscam renovar o ambiente social e cultural da humanidade.” Para a difusão de tais ideais, a Sociedade Teosófica contava com uma ‘diretoria de Divulgação’ que pode ser considerada atuante, visto que o mesmo

⁸⁹Annie Wood Besant nasceu em Londres em 1º de outubro de 1847, recebeu uma educação privada na Inglaterra, França e Alemanha, sobressaindo-se por sua inclinação pelas ciências, especialmente pela Botânica, e por entusiasmar-se com ideais políticos e espirituais. Feminista, em 1889, entrou para a Sociedade Teosófica após ter conhecido sua fundadora, Helena Petrovna Blavatsky, devido a uma resenha que escrevera sobre “A Doutrina Secreta”. Sucedeu-a na presidência dessa Sociedade de 1907 até 1921, onde se envolveu com a Maçonaria Mista Internacional na Inglaterra. Ela foi também co-fundadora da Ordem do Templo da Rosa-Cruz, em Londres, em 1912. Para ela, a essência da teosofia consistia no fato de que sendo o homem de natureza divina tem a capacidade de penetrar na essência da divindade. Daí, segue-se a fraternidade universal entre os homens. Tudo se baseia na unidade de vida: as distintas vidas existentes não são mais que expressão de uma vida comum. Estabeleceu residência na Índia, onde apoiou e lutou intensamente pela autonomia daquele país. Durante a Primeira Guerra Mundial, foi colocada em prisão domiciliar pelas autoridades coloniais inglesas. Com a presença de Ghandi e de outros líderes indianos, Besant, aos 70 anos, foi empossada no cargo de Presidente do Congresso Nacional Indiano, título honorífico, porém o mais elevado que o povo hindu podia conceder. Annie Besant deixou um legado de luta e um exemplo de força. Faleceu em 20 de setembro de 1933, aos 85 anos, em Adyar, onde foi cremada de acordo com os ritos hindus (DROIT-HUMAIN, 2016).

⁹⁰ A evolução oculta da humanidade. Diário de Notícias. RJ, 4 de outubro de 1933, p.9.

⁹¹ A doutrina secreta. Jornal A Batalha, RJ, 24 de setembro de 1937, p.4.

⁹² No Jornal Diário de Notícias, que se auto-proclamava como o matutino de maior tiragem do distrito, encontramos, no ano de 1934, dezessete títulos diferentes de palestras teosóficas, dentre os quais destaco A evolução do homem, O poder do pensamento, O mundo da emoção, A vida depois da morte, O governo oculto do mundo, Naturalismo, Karma.

⁹³Piper de Lacerda apresenta a sua tese A higiene nas escolas e Lourenço de Mattos Borges profere sobre Administração escolar, palestras na Sociedade Teosófica do Brasil. Jornal do Brasil, RJ, 19 de janeiro de 1932.

evento era noticiado em jornais diferentes e algumas solenidades possuíam veiculação nacional⁹⁴.

Faziam parte da entidade pessoas de visibilidade social, dentre militares, funcionários públicos, profissionais liberais, mas a entrada franca aos eventos objetivava a ampliação do acesso da população ao saber proclamado. Os palestrantes eram pessoas envolvidas nos círculos intelectuais cariocas e possuíam identificação com objetivos de busca da paz difundidos internacionalmente, em função dos conflitos armados do período. Muitas das palestras realizadas por Piper foram proferidas em conjunto com o presidente da Sociedade Teosófica, Aleixo Alves de Souza⁹⁵.

Nas décadas de 1920-1930, a propagação cultural também ocorria por meio da utilização dos programas de rádio que congregavam famílias para escutá-los (MENDONÇA, 2013) e, conseqüentemente, estendiam o alcance dos projetos de difusão instrutiva elaborados por participantes de um seletivo grupo⁹⁶ que expandia o capital cultural burguês às massas e disseminava novas verdades sociais. A partilha do gosto por determinados bens culturais, como a leitura, a música, a arte, realizada pelos intelectuais, de forma geral propiciava certa fluidez nas relações sociais e aproximava os frequentadores de livrarias e espaços de convivência que cultivassem tanto a cultura erudita clássica de origem europeia, como a produção artística nacional em efervescente emancipação após a Semana de 1922. Esta, por seu turno, expusera novas linguagens desprovidas de prescrições e dera espaço para o inaudito, tanto na cultura como na confluência de ideais de coletividade.

Preocupado com as questões morais e sociais do período, o esposo de Piper, Lourenço de Mattos Borges, formado em 1920 pela Universidade de Direito do Rio de Janeiro, ao exercer a função de Promotor Público na mesma cidade, associou-se aos promotores Roberto Lyra, Caetano Pinto de Miranda Montenegro e Carlos

⁹⁴ Centenário de Annie Besant, Sociedade Teosófica do Brasil em Porto Alegre, RS. Diário de Notícias. Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1947, p.3.

⁹⁵ Aleixo Alves de Souza exercia a função de taquígrafo no Senado Federal. Foi ele que auxiliou o Irmão Lourenço Matos Borges para que a Loja Maçônica Ísis mantivesse os seus trabalhos no Rio de Janeiro, em 1923. Em 1928, Aleixo e Lourenço, junto com outros Irmãos e Irmãs, promoveram a fundação do Capítulo Rosa Cruz Amizade n.82, na mesma cidade. O nome de ambos pode ser encontrado no histórico da Sociedade Francomaçônica Droit-humain do Brasil.

⁹⁶ Dentre os quais estava o Dr. Carlos Sussekind de Mendonça.

Sussekind de Mendonça para a fundação do Conselho Brasileiro de Higiene Social, entidade na qual exerceu o cargo de secretário, enquanto o Dr. Carlos Sussekind de Mendonça era o diretor. Por meio de tal organização, os Promotores Públicos citados e o Juiz Nelson Hungria “pretendiam coibir e punir os crimes passionais então tolerados pela sociedade e pela Justiça. Não era propriamente a defesa das mulheres que eles visavam, mas pretendiam, efetivamente, proteger a instituição família” (BESSE, 1999, p.90), visto que nas décadas de 1920-30 o assassinato da esposa ou companheira recebia a conotação de honra ferida e, por isso, era crime absolúvel.

Assim, a fim de revelar e difundir o combate ao assassinato de esposas, os promotores aliaram-se a associações de mulheres. Esse movimento alcançou êxito relativo, visto que resquícios deste comportamento social são percebidos atualmente (BLAY, 2003). Junto a outros magistrados e representantes da promotoria, o Dr. Lourenço Borges também participava do Círculo Brasileiro de Educação Sexual⁹⁷.

Nesse contexto, Piper⁹⁸ pode ter conhecido o Método Montessori por meio de fontes diversas, como a imprensa, a Sociedade Teosófica, ou por intermédio de um companheiro profissional de seu esposo Lourenço de Mattos Borges, o Promotor Carlos Sussekind de Mendonça⁹⁹ que, não obstante, era irmão de Edgar Sussekind de

⁹⁷ Círculo Brasileiro de Educação Sexual. Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 1933, p.6.

⁹⁸ No que se refere à docência, apesar de atuar como professora de Serviço Social e de se constatar a sua frequência em disciplinas isoladas na Faculdade de Filosofia, não encontramos nenhum diploma específico para o magistério e a menção a sua atividade farmacêutica manteve-se em paralelo até 1956. (Cf. A Gazeta da Pharmacia, RJ, janeiro de 1956).

⁹⁹ “Era um intelectual simpatizante das ideias renovadoras da esquerda, envolvido com sua rotina de trabalho no Ministério Público e com as associações acadêmicas e culturais às quais pertencia. Suas relações com o sistema de poder da época eram caracterizadas por uma visão crítica dos fatos, que costumava relatar em seu diário, e a firmeza e coerência de suas ações em sua vida profissional. Seu irmão, Edgar Sussekind de Mendonça, foi preso durante os anos 1930 por ser simpatizante do comunismo e esse fato marcou a família Sussekind de Mendonça nos anos posteriores. Seu pai, Lúcio de Mendonça, que chegou a presidente do Supremo Tribunal Federal e seu tio avô, Salvador de Mendonça (diplomata e autor do Manifesto Republicano junto com Quintino Bocaiúva), tiveram um papel de destaque na instauração da República no Brasil. Sendo assim, a vida política estava absolutamente misturada com a sua vida social” (MENDONÇA, 2013, p.97).

Mendonça, marido de Armanda Álvaro Aberto, a idealizadora da Escola Regional de Meriti. Presumo, porém, que o acesso mais intenso à proposta montessoriana tenha ocorrido na relação com a professora Érika Mayer¹⁰⁰, austríaca filha de brasileiros, recém chegada e naturalizada no Brasil em 1948 (CORREIO DA MANHÃ, 1948).

Piper e Érika nutriram proximidade, já que em 1949 apresentaram um projeto conjunto¹⁰¹ na Escola Técnica de Serviço Social instalada no então Distrito Federal, local onde Piper exercia a docência. Astuciosamente, convidaram os corpos docentes e discentes dos estabelecimentos congêneres para o seu programa de desenvolvimento cultural, no qual a professora Érika Mayer dissertaria sobre o tema Introdução ao Método Montessori e a Sra. Piper Lacerda Borges faria os comentários.

Eis que cinco dias após tal reunião, o Jornal do Brasil (1949) anunciou o convite para os cursos de preparação de monitores montessorianos, de redação e inglês, com a manchete “Curso Informativo de Serviço Social: as atividades educacionais da Associação Montessori do Brasil”. Com relação a este fato, publicou-se que:

A Associação Montessori do Brasil, entidade recém fundada nesta capital, iniciará amanhã à Rua México 11 (sobrelója) as suas atividades. Assim é que das 17 às 19 h realizará naquele local cursos intensivos de Serviço Social; de preparação de monitores dos métodos Montessorianos e de redação de português e inglês. O curso montessoriano será mantido pelas conhecidas educadoras Érika Mayer, ex-aluna da grande educadora italiana criadora da Escola Montessori, e Piper Lacerda Borges. As inscrições para o

¹⁰⁰ A austríaca nascida a 17 de maio de 1920 recebeu deferimento de seu pedido de naturalização, aos 28 anos de idade (Diário Oficial, 23 de julho de 1948). Contudo, após proferir os cursos montessorianos em 1949, o nome Érika Mayer não foi mais divulgado pela mídia impressa, reaparecendo apenas em 1965, no Jornal do Brasil, com o nome Erica Mayer Payan, quando ela representava a Colômbia na premiação em um concurso de cães de raça durante o IV centenário do Rio de Janeiro. Já em 4 de agosto de 1965, esse nome foi citado em uma exposição de cães em Petrópolis. Pressuponho, assim, que ela tenha se mudado para a Colômbia e se casado, em função do acréscimo de um nome ao seu registro.

¹⁰¹ Diário de Notícias. Escola técnica de Serviço Social: Erika Mayer. RJ, 28 de setembro de 1949.

curso estão abertas no local acima onde serão prestadas informações aos interessados.

De maneira estratégica, em continuidade, durante o mês de outubro, os jornais anunciaram apenas o Curso Intensivo de Serviço Social promovido pela Associação Montessori do Brasil, difundido pelas mesmas professoras. O Serviço Social, que ora se estabelecia como profissão, na definição de seu campo de atuação, promovia cursos considerados necessários para instrumentalizar a sociedade tanto nas novas carreiras que se firmavam, como na preparação de professores para lidarem com as massas que, consideradas sem instrução, deveriam, por intermédio da educação das crianças e seus familiares, conquistar um novo comportamento social.

Curso de Serviço Social: A Associação Montessori do Brasil vai realizar no dia 4 de outubro um curso de Serviço Social, na Rua México, 11, sobreloja. Este curso será dado diariamente das 17 às 19 horas com exceção de sábado e constará nas cadeiras do currículo de Técnicas de Ensino Montessori, ministrada pela professora D. Erika Mayer, diplomada em Amsterdã e ex-aluna da grande educadora Mme Montessori e Psicologia da Técnica Montessoriana pela professora Piper de Lacerda Borges. Acham-se abertas as inscrições e informações no endereço acima¹⁰².

As palestras proferidas por Érika Mayer e Piper Lacerda Borges devem ter alcançado sucesso, visto que as mesmas investiram na continuidade da proposta, anunciando novos cursos, não mais com entrada franca. Além disto, assentaram a pedra angular da Associação Montessori do Brasil dentro da ótica do Serviço Social, por meio do curso cuja denominação passou a ser, em 22 de outubro de 1949, Curso Intensivo de Serviço Social da Associação Montessori do Brasil.

A assistência social havia emergido em nosso país na primeira metade dos anos 1900, mas as práticas de caridade, desde o século XVIII vincularam-se às ações voluntárias e isoladas, geralmente ligadas a instituições religiosas e à benemerência pessoal do doador. Com a

¹⁰² Curso intensivo de Serviço Social (Montessori). Diário de Notícias. RJ, 22 de outubro de 1949 e Jornal do Brasil, RJ, 30 de setembro de 1949.

dinâmica política do governo Getúlio Vargas, o atendimento das repercussões de casos envolvendo as camadas populares transitou da ótica policial dos anos 1920 (ESCORSIM, 2008) para a assistência social e filantrópica de atendimento às camadas trabalhadoras. Tendo como base a legislação trabalhista que ora se consolidava, com vistas à aproximação entre o Estado e o movimento operário e seus sindicatos, o intuito da época não era erradicar a pobreza, mas dar ao povo trabalhador, que saturava as cidades que se industrializavam, uma vida mais digna.

Assim, o povo, então composto por “pessoas nacionais”, passava a ser portador de “potencialidades e necessidades” (ESCORSIM, 2008, p. 44) e o governo o responsável pelo bem-estar comum e pela consolidação da sociedade civil. “Era o homem novo que dava início a uma nova era” (NASCIMENTO, 2006, p.44), na qual a imprensa tornou-se órgão oficial para que oportunamente o ideário varguista se disseminasse com maior rapidez. Contudo, a legitimação da ação assistencialista ocorreu com a preparação de agentes para atuarem “junto às camadas populares, dando-lhes a conformação desejada: transformando-os em cidadãos” (NASCIMENTO, 2006, p.4) e configurando a constituição de uma nova classe profissional: o assistente social.

Essa atividade profissional ascendeu principalmente da confluência de interesses do Estado associado à Igreja Católica, que por meio do Centro Dom Vital pretendia ampliar a atuação do laicato e alçar um espaço junto à sociedade e ao poder público. Com o objetivo inicial de atuar no campo político, sobretudo por meio da Revista “A Ordem”, a entidade organizou a Liga das Senhoras Católicas, que ainda que de forma incipiente revelava preocupação com ações preventivas junto aos proletários. A institucionalização da profissão, entretanto, abriu espaço para um campo de trabalho preponderantemente feminino, pois se considerava que as atividades a serem exercidas relacionavam-se com o papel “natural” cumprido pela mulher na educação das crianças ou organização da casa.

Por outro lado, se até meados da década de 1940 a assistência social esteve atrelada ao espírito vocacional e de apostolado social, num segundo momento, a partir de então, os profissionais se guarneceram com conhecimentos técnicos. Dessa forma, foram criadas escolas especializadas de Serviço Social, tanto públicas como privadas. As leis sociais foram consequência dos movimentos populares que lutavam por cidadania. Logo, refletiram os elementos dinâmicos das transformações

sociais que demandavam modificações na política estatal e no relacionamento com a população (ESCORSIM, 2008).

Como uma extensão dos cursos promovidos pela Escola Técnica de Serviço Social, onde Piper de Lacerda lecionava, se constituiu a Associação Montessori do Brasil. Da Escola Técnica proveio a Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro, instituída por Vargas em 1944¹⁰³ (Fig. 14). Também a jurisprudência se fazia presente em intervenções perpetradas por meio dessas instituições; ao definir quais parâmetros sociais seriam almejados pelo cidadão em formação, expandia seus objetivos por intermédio do serviço social. Doravante, as políticas populistas implementadas pelo Estado regulador brasileiro foram coadjuvantes na constituição de uma nova burocracia e de uma classe de funcionários públicos especializados, tecnocratas, dentre os quais estavam os que se designavam à ingerência social.

Figura 14 - Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro

Correio da Manhã - 1950 a 1959 -
PR_SFR_00130_009842

lectual, orientado por excelente corpo docente
MATRICULAS, ANUIDADES e OUTRAS INFOR.
adr — Tels.: 32-1597 e 32-0461.

Como sua presença não
temba agenciado no campo
de trabalho, digitalize o documento
e clique em "Imprimir"

22/08/58

REVISAO DE PROVAS
Tódas as vèzes em que não houver concordância quanto ao grau atribuído à prova, a sua revisão será efetuada sempre pelo professor titular da disciplina. Caso haja al-

UMA PROFISSÃO DE GRANDE FUTURO !
SEJA ASSISTENTE SOCIAL – MATRICULE-SE IMEDIATAMENTE
FACULDADE DE SERVIÇO SOCIAL DO DISTRITO FEDERAL Oficializada pelo Governo Federal)
Rua Haddock Lobo, n.º 148 — Das 19 às 22 hs. 25284 71

Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro
RUA MÉXICO, 11 — S. LOJÁ (OFICIALIZADA PELO GOVERNO FEDERAL)
2.º CONCURSO HABILITAÇÃO (Gratuito)
Acham-se abertas matriculas — Curso Assistente Social. 41053

Fonte: Correio da Manhã, RJ, 26 de janeiro de 1958.

Em 1949 havia quinze Faculdades de Serviço Social no país, sendo cinco delas no Rio de Janeiro. A implantação do Serviço Social aconteceu no transcorrer de um processo histórico em que as demandas sociais relativas à classe operária levaram o governo a novas práticas de poder e a sociedade ao investimento em ações intervencionistas com o

¹⁰³ A Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro, localizada à r. México, 11, manteve o mesmo endereço da Escola Técnica de Serviço Social. Atualmente, no mesmo prédio funciona o Conselho Regional de Serviço Social do RJ, 7ª Região.

intuito de que as camadas populares desenvolvessem hábitos de higiene, educação e moradia.

Envolvida com as questões assistenciais, sociais e educacionais na perspectiva escolanovista, Piper de Lacerda Borges, no ano de 1949, iniciou uma caminhada singular. Além de continuar realizando palestras teosóficas, investiu taticamente na divulgação da filosofia e prática montessoriana, ou teria usado a abordagem montessoriana de forma estratégica para difundir os pressupostos teosóficos e assistenciais? Cabe a indagação em função da aproximação dos princípios montessorianos e dos teosóficos de espiritualidade, paz, educação cósmica, formação da família e da criança, por ela difundidos inicialmente no Rio de Janeiro, Distrito Federal¹⁰⁴ e que também se relacionavam com a assistência social.

De qualquer maneira, engendrou uma perspectiva de ampliação da propagação dos saberes com os quais coadunava. Com isso, o cânone montessoriano foi expandido a partir de uma representação de cunho **maismístico**, com forte interação entre o homem e a natureza, coincidentes com a educação cósmica montessoriana ou com a doutrina teosófica de base hindu.

Isto posto, ainda em 1949 Piper realizou curso em Curitiba¹⁰⁵, ocasião em que estabeleceu contato com autoridades e professores locais. Já em 1950, o *Jornal Gazeta do Povo* (1950 apud BOTELHO, 2006, p. 114) destacou na capa a seguinte manchete “Formação de monitoras para jardins de infância: A Prof. Piper Lacerda Borges vai ministrar curso em nossa Capital.” E no texto declarou:

Há não muito tempo, estive em nossa Capital a professora Piper Lacerda Borges, Presidente da Associação Montessori do Brasil. Em entrevista concedida à imprensa local, a ilustre educadora expôs o que é e ao que objetiva a instituição que preside. Deixando nosso Estado, sua presença não se apagou do ambiente cultural paranaense, pois que fundava em Curitiba, a Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, ficando na

¹⁰⁴ Por coincidência, ou não, foi Annie Besant, a presidente da Sociedade Teosófica, que inspirara a ida de Montessori à Índia, local onde a médica italiana residiu, socializou seu método e incorporou novas perspectivas a respeito da educação.

¹⁰⁵ Conferência sobre o Método de Ensino Montessori. *O Dia*, Curitiba, p. 2, 15 dez. 1949 apud Osinski, 2014.

presidência da novel entidade, a Srta. Eny Caldeira. Agora, novamente, volta ao Paraná a Prof^a Borges Lacerda, desta vez para ministrar, às professoras do nosso Estado, um curso de formação de monitoras para jardins de infância. Esse curso que consiste em exposição, psicologia e prática do método montessoriano, terá a duração de um mês, com o patrocínio da Secretaria de Educação e Cultura. [...] A Diretora da Seção Paranaense, em reunião que fará realizar amanhã, às 17 horas, no Salão Nobre do Instituto de Educação, traçará os planos relacionados ao curso, seu horário e aula inaugural. Essa entidade que, no Paraná põe à disposição dos mais altos interesses populares sociais do nosso povo, os benefícios dos métodos de Montessori anuncia, para o mês de maio, um curso de educação infantil especial para as mães paranaenses. (GAZETA DO POVO, 1950apud BOTELHO, 2006, p. 114).

A notícia divulgada em abril de 1950 informou sobre a fundação da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, que provavelmente tenha ocorrido durante a visita anterior de Piper ao Paraná, em dezembro de 1949. Além disso, proclamou o pressuposto montessoriano de que os pais dos alunos também deveriam entender e participar do processo de desenvolvimento educacional de seus filhos. Conclamar esses pais para que compreendessem a ótica educacional que se estabelecia tendo como foco a ação da criança deve ter sido um dos objetivos da presidente da Associação Montessori do Brasil, Piper Lacerda, durante o curso ministrado. Pois, por meio da mesma disseminaria o ideal de educação pretendido, orientando as famílias quanto às mudanças de hábitos não coerentes com a cultura que instituiria “um novo homem brasileiro”, de acordo com os preceitos getulistas.

Não obstante, no livro *Il bambino in famiglia*, denominado “Em família” (1987) na edição em português, que consiste na compilação de palestras proferidas pela doutora Montessori, enfatiza-se que é necessário conhecer e compreender a criança para respeitá-la e auxiliá-la no seu desenvolvimento.

A criança não tem apenas necessidade de comer. A sua alegria ao realizar determinados movimentos que ninguém lhe pode impedir é para

nós um sinal das suas inúmeras necessidades. Ao invés de conter a sua atividade, devemos proporcionar-lhe os meios adequados a desenvolvê-la. [...] Tentarei enumerar os princípios que possam servir à mãe para encontrar o caminho certo: respeitar todas as formas de atividade razoáveis da criança e procurar entendê-las; [...] é preciso assegurar, o máximo possível, o desejo de atividade da criança; não servi-la, mas educá-la para a independência; [...] como a criança é muito sensível, mais do que se possa imaginar, às influências exteriores, devemos ser muito prudentes nos nossos relacionamentos com ela. (MONTESSORI, 1987, p.78-87).

O curso destinado às mães de alunos e aos monitores de Jardim de Infância, ou seja, aos professores da educação infantil da rede pública de ensino, ocorreu em 1950, depois de o Estado do Paraná, sob a égide de Erasmo Pilotto na Secretaria de Educação, ter anunciado novas diretrizes educacionais para o ensino, embasando-se nos pressupostos de Hill Lane, de acordo com Botelho (2011). Contudo, o entusiasmo de Erasmo Pilotto com a divulgação do Método Montessori logo após o contato com Piper de Lacerda, pode provir tanto dos estudos que desenvolveu sobre Montessori em sua formação acadêmica, como das relações estabelecidas com entidades maçônicas¹⁰⁶, com as quais o casal Borges também coadunava.

Nesse contexto, em 1949, Piper realizou capacitação montessoriana em Curitiba, assim como nos meses de abril e maio do ano subsequente. Todavia, mesmo divulgando o nome da Instituição e tendo criado estrategicamente uma extensão dela no Paraná, a Associação Montessori do Brasil teve seu Extrato de Estatuto divulgado no Rio de Janeiro, Distrito Federal, pelo Diário Oficial nº 12498, de 8 de maio de 1950, conforme segue:

Fundada nesta Capital, onde tem sede e foro, por tempo indeterminado, com seu fundo social e ilimitado número de sócios (os quais não respondem obrigatoriamente pelas obrigações sociais) e tem por finalidades:

¹⁰⁶ MUSEU MAÇÔNICO PARANAENSE, 1939; 1973.

- a) divulgar os métodos educacionais preconizados pela senhora Maria Montessori, em sua admirável obra pedagógica;
- b) difundir o mais possível em nosso meio o idealismo propugnado pela senhora Montessori, em relação à criança e à atitude, para com esta, dos pais, professores e adultos em geral;
- c) promover a tradução e publicação das obras da senhora Montessori, publicadas ou ainda por publicar, e o mais constante das letras d e f, do artigo 1 do seu estatuto.

A Associação será administrada por uma Diretoria constituída de Presidente (que será seu representante em “Tuia¹⁰⁷” e fora dele); Vice-presidente; Secretário; Tesoureiro e Assistente Técnico. Atendendo aos relevantes serviços prestados à divulgação da obra da senhora Maria Montessori no Brasil, a primeira Presidente e fundadora da Associação Montessori no Brasil, senhora Piper de Lacerda Borges, exercerá esse mandato em caráter vitalício, como Presidente da Associação. No caso de extinção da Associação, se à época existirem Seções Estaduais, que desejem encarregar-se de sua reconstituição, “Ra”patrimônio de Associação lhes será entregue com esse fim, e o mais constante dos 1 e 2º do art.14.

O presente estatuto poderá a qualquer tempo ser formado, no todo ou em parte, mediante deliberação da Assembleia geral, tomada por dois terços dos sócios efetivos da Associação.

A fundadora e a Diretoria atual constam e dão senso ao estatuto.

Piper de Lacerda Borges

O documento da Associação Montessori do Brasil, que concedia poder vitalício a Piper de Lacerda, tinha o objetivo de “divulgar os métodos educacionais preconizados pela senhora Maria Montessori, em sua admirável obra pedagógica”. De maneira diversa da realizada anteriormente, quando a expansão do método Montessori se deu, sobretudo, pela preponderância ao uso de materiais montessorianos, ao pretender vulgarizar a obra de Montessori, a entidade recém-criada

¹⁰⁷ Erro de datilografia do documento original.

no Rio de Janeiro concebeu tal pedagogia como um sistema mais amplo, sustentado por ações sistêmicas para as quais os materiais serviam como ferramentas na construção do conhecimento e da autonomia dos alunos, uma vez que os mesmos possibilitavam o desenvolvimento de várias áreas disciplinares e a autocorreção.

Além disso, o intuito de “difundir o mais possível em nosso meio o idealismo propugnado pela Senhora Montessori, em relação à criança e à atitude, para com esta, dos pais, professores e adultos em geral” (BRASIL, 1948) provinha da ênfase da percepção de Montessori que percebera a infância como possibilidade de investimento para a constituição de um homem melhor se os adultos, professores e responsáveis familiares aprendessem a respeitar as características e necessidades específicas de cada época do desenvolvimento humano sem, por outro lado, desconsiderar a singularidade de cada ser integral que, por sua vez, deveria desenvolver sua espiritualidade.

Reconhecido pela espiritualidade montessoriana à qual Annie Besant, uma das mais importantes líderes teosóficas também era veneradora, Piper de Lacerda expandiu a pedagogia italiana em Curitiba, em 1950, institucionalizando-a por meio de cursos oficiais, amparados pelo governo paranaense. Com isto, a proposta educacional montessoriana, cujo objetivo primordial era ampliar as potencialidades de cada indivíduo considerando a ligação do mesmo com uma obra divina, ia além da instrução escolar; tornara-se um projeto de vida, uma cultura de paz, ética, sabedoria e civilidade; de equilíbrio entre o eu e o outro, entre a criança, sua família e a sociedade.

O estatuto da Associação Montessori do Brasil tinha como propósito divulgar a obra pedagógica de Maria Montessori. Assim, após a realização de um destes cursos, em entrevista ao jornal “A Noite” (1950a, p. 8), sob o título Novas e eficientes diretrizes educacionais no Paraná, a assistente técnica da Secretaria de Educação de Curitiba e secretária da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, a “conhecida técnica em assuntos educacionais” Silvia Leal, afirmou que

[...] as atividades pedagógicas no Paraná, graças à esclarecida orientação do Secretário de Educação de nosso Estado, professor Erasmo Pilotto, estão tendo uma estreita articulação com o magistério. Esse ilustre educador elaborou diretivas e bases do maior interesse para o Ensino Primário em nosso Estado, nas quais se incluíam práticas escolares derivadas do Método Montessori.

Em sua declaração, Silvia Leal relatou o desenrolar das palestras e práticas montessorianas desenvolvidas por Piper no Paraná, que difundiu amplamente e fez circular os pressupostos montessorianos, ao visitar todos os estabelecimentos de ensino oficiais da capital. Além do mais, ao fundar uma seção da Associação Montessori do Brasil em Curitiba, aproximou-se também de outras localidades do Estado, inclusive rurais, onde disseminou a sua experiência pedagógica como uma arte de fazer, de conviver e de ser. Todavia, a entrevistada não faz alusão à maneira como as professoras ou as escolas equipariam as salas de aula, o que provavelmente requereria um outro investimento do governo.

O primeiro curso oficial de monitoras montessorianas: [...] além de numerosas professoras, entre as cerca de 250 alunas e o número maior de assistentes não matriculados havia muitos elementos interessados na aplicação dentro dos lares dos ensinamentos da Sra Montessori [...] realizadas à razão de três aulas diárias sobre a Psicologia Montessoriana e a Teoria e a Prática do método. [...] Durante o curso, a Sra Piper dedicou seu tempo ao trabalho educacional. A pedido da secretaria da Educação e Cultura remodelou com pleno êxito o Jardim de Infância do Instituto de Educação, trabalhando ali diariamente, introduziu o Método Montessoriano, em cuja direção deixou uma das monitoras formadas no curso. [...] Introduziu ainda o Método na escola Maternal e no Jardim de Infância do Grupo D. Pedro, e visitou e realizou conferências em todos os estabelecimentos de ensino primário oficial de Curitiba. [...] Realizou ainda palestras em Paranaguá e participou da Semana da Educação na cidade de Londrina, no Norte do Estado, impregnando o professorado e o público com as ideias montessorianas em palestras diárias. Em consequência, além da influência renovadora que exerceu no primário, vimos um Colégio de Irmãs se prontificar a iniciar imediatamente ali a construção de um novo Jardim de Infância e um Colégio Secundário pedir o apoio montessoriano para a ampliação de seus métodos educativos. [...] Esse grande trabalho

realizado em nosso Estado tornou-se possível graças ao apoio decidido do Secretário da Educação e Cultura, Dr. Erasmo Pilotto, e das demais autoridades paranaenses. [...] **Curitiba inteira ouviu a educadora** carioca e a Seção Paranaense da Associação está continuando o trabalho realizado não só na capital, como no interior, mantendo correspondência com o professorado em todo o Estado e prosseguindo na difusão geral dos ensinamentos montessorianos. (JORNAL A NOITE, 1950e, grifo nosso).

Nessa perspectiva, a formação educacional proposta por Piper de Lacerda deixou de fazer alusão ao Curso Intensivo de Serviço Social ou, ainda, ao nome da Sociedade Teosófica. Recebendo amparo legal e a aceitação pública do magistério e das autoridades paranaenses, seu tato na consolidação das estratégias propostas insinua a sua genialidade.

Após “Curitiba inteira ouvir a educadora”, mesmo que algumas diretrizes apresentadas não coincidissem com as propostas oficialmente proclamadas por Pilotto em seu plano educacional recém publicado, os docentes se articularam para angariar fundos para a obra montessoriana no país. Em consequência, para a fundação do primeiro Colégio Montessoriano do Brasil, com um “gesto abnegado”,

A nossa Associação em Curitiba realizará cursos e palestras informativas sobre o Método Montessori e deseja contribuir de modo efetivo para a programação desses ensinamentos em todo o país. Com esse fim, por iniciativa de nossas professoras abrimos listas nas redações dos jornais, nos Grupos Escolares e com as monitoras, a fim por subscrição popular obtermos cem mil cruzeiros destinados a um fundo para a criação de um Colégio Montessoriano, que desejamos seja instalado na capital da República. Com esse mesmo objetivo, estamos organizando, com a colaboração de todo o professorado de Curitiba, uma Grande Festa da Criança, de que participarão todos os Grupos Escolares da capital, encarregando-se cada um deles de um número, versando do tema ‘folk-lore’ brasileiro, que será executado pelos alunos. Daremos, assim, dois espetáculos em dois dias seguidos, os quais esperamos passar 4 mil bilhetes de entrada,

destinando-se o recurso das mesmas à criação do Primeiro Colégio Montessoriano Brasileiro. [...] Para que se tenha uma ideia do entusiasmo despertado em nosso Estado, pelos ideais montessorianos, e da dedicação e espírito de sacrifício das nossas professoras, basta mencionar o fato de haverem muitas delas oferecido um dia ou meio dia de seus vencimentos, como contribuição para a obra montessoriana no Brasil, empolgadas pelo desejo de ver triunfar essa renovação educacional que tanto beneficiará a criança brasileira. (JORNAL A NOITE, 1950e)

A renovação educacional abordada por meio de inovações no cotidiano, de investimento na paz, na criança e no “novo homem”, numa época de ufanismo e de pós-guerra, pode ter interferido na atitude das professoras paranaenses que doaram uma porcentagem de seu salário para a construção de uma escola montessoriana no Distrito Federal, RJ. Contudo, considerando a eloquência de Piper de Lacerda, mesmo que Silvia Leal tenha afirmado que o gesto de doação foi altruísta, a persuasão ao investimento na causa montessoriana foi realizada por Piper que, por sua vez, possuía objetivos claros para a expansão de seu projeto educacional. O consumo tem como característica as astúcias e certa invisibilidade. De mais a mais, a entrevista concedida por Silvia Leal denotou fragilidade por fazer referência à constituição do Primeiro Colégio Montessoriano do Brasil sem, de forma análoga, citar que convivia com educadores conhecedores do Método Montessori e de sua aplicação na prática educativa paranaense, como Joanna Scalco, Eny Caldeira ou Erasmo Pilotto.

Entrementes, no mês de outubro do ano corrente, o jornal carioca “A Noite”(1950c) destacou a “Grande Festa da Criança” realizada no Paraná, patrocinada pela Associação Montessori do Brasil e pela Secretaria de Educação e Cultura do Estado, que contou com a presença do governador Lupion, o que denota que a expansão da causa montessoriana agradava aos interesses do legislativo que, no que lhe diz respeito, aumentaria a sua popularidade com os professores que se empenharam na arrecadação de fundos durante o evento realizado quando Piper de Lacerda encontrava-se na Itália.

Nesse afã, a relação estabelecida entre a professora Piper Borges de Lacerda e a diretora da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, Eny Caldeira, possibilitou que ambas viajassem juntas para realizar um curso em Perugia com a mestra Maria Montessori. Como o

saber perpassa o que é apresentado pelos livros, essa viagem de estudos permitiu o acesso direto ao ideário montessoriano que havia sido construído, modificado, incrementado e aprimorado durante mais de quatro décadas, apresentado pela própria mestra e por uma equipe por ela formada. Neste aspecto, o estudo do trajeto pessoal e profissional de Piper de Lacerda e também de Eny Caldeira auxilia na compreensão da dinâmica da relação teórico-prática com a representação de educação escolar concebida e outorgada pela doutora Montessori e por elas apropriada e disseminada no retorno ao nosso país.

Todavia, durante o período em que as professoras brasileiras estabeleciam contato com o método Montessori em seu berço, o mesmo continuou sendo divulgado no Brasil por Lourenço Borges, secretário da AMB, conforme ele se apresentou na X Conferência Nacional de Educação, onde havia se inscrito para apresentar a tese da educação montessoriana na pré-escola, na mesa “Importantes temas educacionais em debate”. No evento citado, técnicos e especialistas de todo o país se reuniram para o estudo do projeto de Lei de Bases e Diretrizes da Educação. Numa das sessões, o

Sr. Lourenço Borges, secretário da Associação Montessori do Brasil, que referiu fatos recentes de desenvolvimento do trabalho Montessori em nosso país, o que demonstrou a vantagem da ação complementar das autoridades estaduais e federal. Como exemplo de maior importância da ação supletiva federal em matéria de ensino, citou a iniciativa do ministro Pedro Calmon, a proposta de consulta que lhe foi encaminhada por intermédio do ilustre Professor Lourenço Filho, de convidar a Sra Maria Montessori a visitar o Brasil e a realizar nesta capital no ano próximo, o 4º Curso Internacional Montessori, iniciativa esta que constitui um passo da maior importância para o desenvolvimento ainda incipiente entre nós da educação pré-escolar. Citou ainda o notável conjunto de bases diretivas adotadas no Estado do Paraná pelo governo do Sr. Moysés Lupion, pelo secretário da educação Erasmo Pilotto. (JORNAL A NOITE, 1950f).

A intervenção do governo, por meio de Lourenço Filho e do Ministro Calmon (1902-1985), para subsidiar a vinda de Montessori e

também as conferências de Piper em várias capitais e no Distrito Federal, denota as relações do casal Borges com os responsáveis pelo aparato público, assim como as estratégias que possuíam para efetivar a divulgação da proposta montessoriana.

Pois enquanto Piper viajava pela Europa estudando, Lourenço Borges ampliava no Brasil o campo de atuação de sua esposa e, concomitantemente, fortalecia o interesse político de difundir nacionalmente o nome de Lupion, que pretendia se candidatar à presidência da República¹⁰⁸. Desta forma,

A realização ali do Primeiro Curso Oficial Brasileiro de Monitores Montessori, assim como a divulgação dos conhecimentos montessorianos nos estabelecimentos de ensino primário e na Semana de Educação de Londrina e a introdução do Método Montessori no Jardim de infância do Instituto de Educação de Curitiba, medidas que tiveram a melhor acolhida do magistério e despertaram o maior interesse da opinião pública do Paraná. Declarou ainda o Sr. Lourenço Borges que tivera satisfação em fazer aquelas considerações, não só como ilustração do tema em debate tirado da nossa experiência atual em matéria de ensino, mas também como uma homenagem sincera aos três notáveis educadores que são o ministro Pedro Calmon, o Prof. Lourenço Filho e o Prof. Erasmo Pilotto. (JORNAL A NOITE, 1950f).

No mesmo ano, Lourenço Borges também havia representado a Associação Montessori do Brasil na primeira Conferência das organizações não governamentais, tornando-se secretário da conferência que se constituiu por

¹⁰⁸ O Museu Maçônico Paranaense expõe o nome de Erasmo Pilotto como obreiro participante da Loja Unione e Fratellanza n. 0.779. Já o nome de Moysés Lupion está exposto entre os 140 governantes maçons que estiveram à frente do legislativo daquele estado desde 1853, quando o Paraná ainda era província. O acesso à lista dos Governadores Paranaenses pertencentes à instituição denota que a Maçonaria fez parte, quase de forma ininterrupta, do poder estatal. (MUSEU MAÇÔNICO PARANAENSE, 1973).

[...] delegações de todas as sociedades culturais e organizações de toda a ordem, de caráter privado, que desejam colaborar na obra das Nações Unidas [...] em favor da organização da paz. É uma associação espontânea a uma obra que terá que assentar não só na vontade dos governos, mas, sobretudo, no consenso dos povos. [...] Não poderemos continuar a viver indiferente à vida dos demais. (Discurso do Embaixador Oswaldo Aranha, na abertura do evento). (JORNAL A NOITE, 1950b).

O investimento numa cultura pela paz havia se tornado objetivo internacional e assunto discutido por diversos autores a partir da eclosão da Primeira Guerra Mundial, como a conferência de Piaget, publicada em 1934 pela Sociedade das Nações (PIAGET, 1998) ou nas cartas abertas trocadas entre Einstein e Freud em 1932, questionando as causas da guerra e os possíveis caminhos para a paz (BEUST, 2013). De forma congênere, Montessori foi indicada por três vezes ao Prêmio Nobel da Paz, de 1949 a 1951, pelo trabalho educativo realizado e pelo ideário apresentado que culminou no livro *Educação para a paz*.

A preocupação com novos afrontes disseminada após a eclosão da bomba atômica incidiu na busca, realizada por muitos intelectuais, políticos e organizações governamentais ou não-governamentais, por novas funções para a educação escolar que coadunavam com o ideal pacifista. Para além da alfabetização da população, como já conquistado por nações que se envolveram na grande guerra, como Alemanha ou Japão, a escola deveria se tornar meio de constituição de uma nova cultura de paz. Tais considerações se difundiram também no Brasil, como apresentado no evento no qual participou Lourenço Borges. Nele, o secretário da Associação Montessori do Brasil representava os propósitos da referida Instituição e, concomitantemente, fazia chegar ao campo político os esforços realizados na sua atuação como promotor público envolvido com causas sociais e com a educação.

Nesse contexto, a permanência de Piper na Europa durou alguns meses, visto que em março de 1951 iniciou no Brasil uma jornada de palestras entre as quais a da capital gaúcha foi a primeira. O “Jornal do Dia”, de Porto Alegre (07/03/1951), anunciou na ocasião um convite expedido pela Secretaria de Educação e Cultura conclamando o magistério riograndense para a conferência intitulada *Influência do Método Montessori para a formação da mentalidade humana*. Na ocasião, afirmou que recebeu auxílio do Ministério da Educação e Saúde

para o XXX Curso Internacional Montessoriano no Rio de Janeiro, em outubro do mesmo ano. Neste evento estaria presente Maria Montessori. (JORNAL O DIA, 1951).

Na sequência, em agosto de 1951, os jornais noticiaram quatro conferências realizadas no Ministério da Educação sob patrocínio da Secretaria Geral de Educação e Cultura e da ABE¹⁰⁹, conforme anúncio:

Dia 13, às 18 horas: Influência do Método e da atitude montessoriana na formação da personalidade humana; Dia 14, às 18 horas: O poder da mente absorvente da criança; Dia 20, às 18 horas: A criança e a mente coletiva dos agrupamentos humanos; Dia 21, às 18 horas: A alegria de viver e os fenômenos da regressão. Como normalizar a criança-problema. Também sob o patrocínio da mesma secretaria (Secretaria de Educação e Cultura do Distrito Federal) e da ABE terá lugar, no auditório do Ministério da Educação e Saúde, um curso de Introdução ao Método Montessori, preparatório ao curso Internacional, que aqui irá realizar, em outubro próximo, a Dra. Montessori. O primeiro será realizado pela sra Piper de Lacerda Borges, diariamente, das 8 às 12h, com aulas diárias de Teoria e prática do Método Montessori, Psicologia montessoriana e Utilização e preparo do material Montessori. As inscrições no referido curso são gratuitas.(DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1951b, p.2).

¹⁰⁹ Diário de Notícias. Conferência pública no Ministério da Educação e curso Montessori. RJ, 12 de agosto de 1951; Diário de Notícias. Conferência e curso Montessori. RJ, 22 de agosto de 1951; Diário de Notícias. Curso de Introdução ao Método Montessori. RJ, 26 de agosto de 1951; Correio da Manhã. Curso de Introdução Ao Método Montessori em duas turmas, uma de manhã no Auditório do Ministério da Educação e Saúde e outra à tarde na Fundação Getúlio Vargas. RJ, 26 de agosto de 1951; Diário da Noite. No auditório do Ministério da Educação: A alegria de viver e o fenômeno de regressão: como normalizar a criança problema. RJ, 22 de agosto de 1951; Jornal do Brasil. Conferências Associação Montessori do Brasil. RJ, 13 de agosto de 1952; Correio da Manhã, 29 de julho, 19 e 22 de agosto de 1951; Associação Brasileira de Educação. Conferências sobre o Método Montessori.

Dessa forma, a expansão do Método Montessoriano apropriado por Piper Borges de Lacerda recebeu apoio governamental para a sua profusão. O público participante deve ter sido numeroso, visto que as palestras matutinas e vespertinas requereram o espaço amplo de um auditório. Não obstante, a expansão e a possibilidade de divulgação desse ideário revelaram a permissão para a penetração do mesmo no âmbito público e governamental que, por seu turno, estava envolto pelos conflitos liberalistas e nacionalistas da nova Era Vargas (1951-1954).

Quanto ao endereço anunciado como sede da Associação Montessori do Brasil, o mesmo coincidiu com o local onde também estava instalada a Escola Técnica de Serviço Social, que posteriormente deu lugar à Faculdade de Serviço Social. Tal fato denota que, em tal período, o Método Montessori configurou-se institucionalmente durante o processo de constituição do Serviço Social no Brasil e dos preceitos de um grupo de profissionais liberais e professores, que consideravam o acesso à educação, às condições higiênicas e sanitárias adequadas eram necessárias para se viver em sociedade, ou seja, com o intuito de que, por meio do investimento na criança, o povo se desenvolveria econômica e culturalmente.

Figura 15 - Jardim de Infância Método Montessori

Diário de Notícias - 1950 a 1959 - PR_SPR_00004_093718

de Física da Faculdade de Filosofia La Fayette

lulares normas de ordens didática e moral, em boa hora organizados pela Congregação do Colégio modelo e objeto da portaria ministerial 1.045, de 14 de dezembro último, saudações (a) Francisco José Gomes Ribeiro, diretor do Colégio Estadual Paraná.

la registrada e fiscalizada pelo D. E. M. do Distrito Federal. Rua Buenos Aires n. 204, 1.º andar. Edifício São Domingos. Tel.: 43-0408

JARDIM DE INFÂNCIA
MÉTODO MONTESSOU
Professor Piper de Lacerda Borges
Matriculas abertas, das 8 às 19 horas, à rua México, 11, sala 1501, 15º andar. Facilita-se horário de acordo com a conveniência de pais e mães que trabalham. Orientação pedagógica por professora especializada nos principais centros pedagógicos da Itália, França, Holanda. Educação sensorial, neuro-muscular, formação psicológica da personalidade infantil.

COLÉGIO NAVAL
SENADOR DANTAS, 118 - 1º ANDAR

FE

J
Ate
C
acaba d
orientaç
Jardim
Profe
Acham-
J.
RU

Fonte: Diário de Notícias, RJ, 9 de março de 1952.

Por outro lado, no que se refere ao ensino curitibano de formar uma escola montessoriana na capital da República, o Rio de Janeiro, o mesmo pode ter se concretizado total ou parcialmente no ano seguinte, em 1952, pois no mesmo prédio em que funcionava a Faculdade de

Serviço Social e a Associação Montessori do Brasil foi inaugurado um jardim de infância montessoriano, privado. De acordo com a publicação, o Jardim de Infância Método Montessori, que receberia orientação pedagógica da especialista em educação montessoriana, Sra. Piper de Lacerda Borges, atenderia em turno integral, também à Rua México 11, no 15º andar.

Seria esta a instituição de ensino montessoriana que Piper pretendia montar quando esteve em Curitiba? Talvez tenha sido possível, visto que alocou a escola numa sala em um dos altos edifícios da zona central da cidade do Rio de Janeiro, quando um local com acesso à natureza coincidiria mais com a proposta montessoriana. Além disso, no decorrer do ano letivo, a escola propôs uma propaganda diferente da inicial, tanto no que se refere ao foco educacional, como no endereço para as informações, que se iguala ao da Associação Montessori do Brasil.

Criança Problema: Se seu filho **manifesta qualidades indesejáveis** (grifo meu), tendências à rebeldia, à maldade ou à indolência, convém cuidar imediatamente da sua educação confiando-o a estabelecimento idôneo e capaz. Jardim Montessori. Rua México, sala 11. Prof. Piper de Lacerda Borges¹¹⁰.

Por conseguinte, anunciou-se a ideia de uma escola que trabalhava especificamente com as “qualidades indesejáveis” das crianças que, por meio de investimentos escolares em seu comportamento, conseguiria resultados socialmente adequados, numa alusão à ótica psicologista e comportamentalista (LAGÔA, 1981), que destaca a criança problema que precisa ser “normalizada”.

Provavelmente o foco contemplado por Piper no anúncio divulgado não obteve sucesso, visto que não há evidências de que a escola tenha continuado sua atuação nos anos subsequentes. Entretanto, apesar da informação de que em função de uma doença Piper havia encerrado as atividades de sua escola (ABEM, 2016), a educadora continuou atuando na Sociedade Teosófica e, simultaneamente, realizando algumas palestras sobre Montessori, como na Sociedade Pestalozzi do Brasil (CORREIO DA MANHÃ, 1952b), na nova sede do

¹¹⁰ Diário de Notícias. Criança problema. RJ, 1 de junho de 1952, p.7; Correio da Manhã. Criança problema. RJ, 1 de junho de 1952, p.4.

Jardim de Infância Coelho Branco, em 1954, na Faculdade Fluminense de Filosofia (DIÁRIO DE NOTÍCIAS, 1955), ou no Instituto de Educação de Curitiba (O DIA, 1956). Em 1953, sobretudo, durante um evento realizado pela Comissão Nacional de reabilitação aos cegos, Piper participou da entrevista concedida por Helen Keller, no Copacabana Palace, no Rio de Janeiro.

Como estivessem também presentes à entrevista duas educadoras, uma das quais a Senhora Piper de Lacerda Borges, a presidente da Associação Montessori do Brasil, e na ocasião ofereceu a Helen Keller o último livro da grande educadora “A mente absorvente”, editado em inglês. Hellen Keller conheceu e estivera duas vezes com Montessori na Califórnia e em Nova York, por ocasião de seus cursos internacionais nos Estados Unidos. E sentia pela notável pedagoga grande admiração e apreço, opinião que também compartilhava sua professora Anne Sullivan, que recebera grande estímulo para seu trabalho dos estímulos da doutora Montessori. Mostrou-se ainda Hellen Keller satisfeítíssima ao saber que no Brasil, em Manaus, havia duas escolas Montessori, especiais para crianças, cegas, surdas e mudas.(A NOITE, 1953).

A entrevista da escritora cega Hellen Keller denota a existência de escolas Montessorianas no Amazonas, específicas para o atendimento educacional especializado. Por falta de evidências documentais, não foi possível identificar se as mesmas decorrem de permanências das escolas montessorianas implantadas naquele estado no final dos anos 1920.

De outra sorte, para que as escolas montessorianas atendessem a cegos, surdos e mudos, necessitaram de adaptações em alguns materiais propostos por Montessori, num processo de ressignificação de seu ideário, talvez de forma correlata com a que a doutora utilizou para redimensionar certos materiais propostos por Itard e Seguin às necessidades das crianças das Casas *dei Bambini*. Além **disto**, ao se evidenciar que a Professora Anne Sullivan embasara-se também em preceitos montessorianos para desenvolver o seu trabalho com Hellen Keller, insere-se a perspectiva das práticas de inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, uma seara não objetivada neste estudo,

mas que por sua vez indica configurações do campo educativo que se beneficiaram da proposta de Maria Montessori.

5.3 UMA VISITA À MESTRA ITALIANA E A CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA EXPERIMENTAL EM CURITIBA: ENY CALDEIRA

Maria Montessori faleceu na Holanda, em 1952, aos 82 anos, deixando um legado de quatro décadas e meia de trabalho com educação e mais de meio século de investigação sobre o desenvolvimento infantil. *Vis-à-vis*, 1952 foi também o ano em que a paranaense Eny Caldeira, ao retornar da Europa, assumiu a gestão do Instituto de Educação do Paraná. Ousadia, irreverência, pesquisa e investimento na educação unem essas duas mulheres que entrecruzaram suas trajetórias de vida ao se conhecerem na Itália.

Eny Caldeira foi uma das raras brasileiras que tiveram aulas com a Mamolina, apelido carinhoso com o qual Montessori se autodenominava: “Já velhinha, era uma personalidade fascinante, um ser iluminado”, afirmou Caldeira em uma entrevista (MILLARCHA, 1991, p.3). Além da professora paranaense, Piper¹¹¹ Borges Lacerda, responsável pela AMB também participou do mesmo curso de formação no Centro Montessoriano em Perugia, Itália.

Ainda não tomei consciência da morte de Maria Montessori. Meu coração está cheio de suas palavras e meus olhos encantados pela sua figura incomparável. Tive a felicidade de conhecer Maria Montessori, de afagar-lhe as mãos e de ouvi-la tantas vezes em suas aulas cheias de simplicidade e sabedoria. O mês de maio nos foi tão doloroso. Perdemos a maior educadora do século. Uma ideia, porém, nos consola: Maria Montessori deixou discípulos em todas as partes do mundo. Maria Montessori será sempre um símbolo vivo de inteligência e amor. O Paraná teve o privilégio de ser um dos estados do Brasil onde Maria Montessori ficou conhecida. Não há um professor em nossa terra que não tenha lido um de seus livros e que não procure orientar sua

¹¹¹ Eny viajou com Piper de Lacerda e com a mãe dela que, entretanto, não participou dos cursos em questão.

escola de acordo com a proposta montessoriana. (CALDEIRA, 1952, p.1).

De acordo com Souza Silva (2013), o contato de Eny Caldeira (1912-2002) com o ideário montessoriano provavelmente ocorreu na Escola Normal do Paraná, onde se formou oficialmente como professora em 1935. Entrementes, proveniente de uma família abastada de políticos, quando jovem ensinara numa escola isolada em Prudentópolis, sua cidade natal, como “uma maneira de ajudar nas despesas” (MILLARCH, 1991b), visto que suas condições financeiras não eram prósperas desde que perdera o pai, aos quatorze anos; motivo que a levou a mudar-se posteriormente para Curitiba.

Poliglota, em função das boas escolas em que estudou e de sua cultura polonesa que primava pela educação, teve acesso a obras educacionais ainda não traduzidas para o português. Em meio aos imigrantes poloneses e a outras imigrações europeias, a alfabetização era incentivada e os índices de analfabetismo¹¹² eram reduzidos se comparados ao restante do Brasil.

De família tradicional, Eny Caldeira não foi a primeira pessoa na família a obter destaque no campo educacional. Seu bisavô materno, o músico e educador polonês Jerônimo Durski¹¹³, é considerado o pai das

¹¹² O Jornal Joinville, de 28 de fevereiro de 1926, na coluna intitulada “Dos males o pior”, assinada por Gil do Val, destaca que na cidade catarinense de Joinville, de imigração sobretudo alemã, de acordo com o recenseamento realizado durante as comemorações pelos seus 75 anos de fundação, o percentual de analfabetos que viviam em tal local à época era de 9,6%. Em contrapartida, o censo de 1920 (IBGE-INEP), anuncia que o percentual analfabeto da população brasileira é de 65%. (Gil do Val. Dos males o pior. **Joinville**, 28 de fevereiro de 1926, Anno2. Recenseamento. **Joinville**, 28 de fevereiro de 1926, Anno2. /IBGE, Censo demográfico em milhares. In: **INEP**. Mapa do analfabetismo no Brasil, p.6. Disponível em: <<http://www.oei.es/quipu/brasil/estadisticas/analfabetismo2003.pdf>>. Acesso em: 18 abr. 2015).

¹¹³ Era professor diplomado pelo Seminário Real Católico do Reino da Prússia. Chegou ao Brasil em 1851 com os imigrantes da colônia Dona Francisca, em Joinville, SC, para lecionar. Em 1893 foi autor de um manual para as escolas polonesas no Brasil, que se constituiu em uma cartilha bilíngue, impressa na Polônia e comercializada nas colônias polonesas do Paraná. Nela o ensino partia do mais fácil para o mais difícil, abordando noções básicas de ciências, medidas usadas no Brasil aos quais “[...] entrelaçavam-se os fundamentos cognitivos e culturais. Foi considerado inovador ao trabalhar com coisas vinculadas à vida, objetos presentes no cotidiano dos alunos, muito próprio do período de

escolas polonesas no Paraná, tendo sido o professor da primeira escola polonesa do Estado. Impregnada por este capital cultural, após cursar a Escola Normal de Curitiba, Eny graduou-se em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras na Faculdade do Paraná, onde chegaria à catedrática. Foi a primeira pedagoga formada a dar aula no Instituto de Educação do Paraná. Seu ímpeto pela formação permanente levou-a a realizar na Universidade de São Paulo (USP) especializações em Orientação Educacional (1947) e, em função das aulas de Higiene que assumiu como docente no Instituto de Educação do Paraná (IEP), também pediu ao governo uma bolsa de estudos e realizou, em 1948, de acordo com Millarch (1991b, p.3), o Curso de Educadores Saneadores da USP, que lhe proporcionou uma experiência de dois meses na bacia Amazônica.

Em São Paulo, estabeleceu relações que contribuíram para a sua posterior inserção profissional, ao usufruir de favorecimentos “mais tarde convertidos em posições de poder dentro do campo educacional paranaense dos anos 1950”, conforme assinalou Souza Silva (2013, p.63). Essa relação privilegiada entre a professora e o governo estadual era reconhecida por ela como propulsora das possibilidades de estudo que conquistou, tanto na capital paulista quanto para ir à Europa.

Primeiro, fiz dois cursos de Orientação Educacional. Fui a primeira Orientadora Educacional até aqui [...] Com grandes mestres, grandes professores. Depois, eu fiquei um ano estudando em São Paulo. Então, este meu entrosamento foi muito bom para eu poder ir à Europa. (CALDEIRA, 1989, p.3 apud SOUZA SILVA, 2013, p.5).

A relação de Eny Caldeira com o cenário artístico curitibano e com o Método Montessori também lhe possibilitou destaque social e um diferencial à sua atuação como educadora. Nesse ínterim, assumiu em 1949 a presidência da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, entidade presidida por Piper Lacerda Borges e com sede no Rio de Janeiro. A relação estabelecida entre as duas professoras possibilitou que viajassem juntas para realizar o curso em Perugia com a mestra Maria Montessori. A notícia do jornal “A Noite”, de 1950, relatou o

industrialização vivido na Europa.”(RENK, 2009, p.89-90 apud SOUZA SILVA, 2013, p. 37).

embarque das mesmas e, também, o subsídio do estado do Paraná recebido por Eny Caldeira para custear a viagem, o que notabiliza que o governo deste Estado apreciava o estudo a ser realizado. (Fig. 16).

Botelho (2006) também acenou para o registro realizado na Secretaria da Educação, no qual a própria Eny afirmou que seus estudos na Europa foram subsidiados pelo governo de seu estado, como mérito por seu esforço e dedicação. Desta maneira, é possível constatar que em tal estado, nos anos 1950, a pedagogia montessoriana estava presente nas políticas educacionais, mas o que se destacava legalmente era a proposta pedagógica de Hill Lane/Dewey (BOTELHO, 2006). Por outro lado, tais notações apresentam discordância com o que foi proclamado por Eny em entrevista de rádio a Millarch (1991a), quando afirmou que sem dinheiro para a viagem realizou um empréstimo bancário e conseguiu as passagens com o governador da época.

De qualquer forma, seu interesse pela pedagogia italiana pode ser reconhecido quando anunciou que “Logo depois da II Guerra Mundial, quando li numa pequena notícia na 'Gazeta do Povo' que Maria Montessori, exilada da Itália pelo ditador Benito Mussolini, estava voltando ao seu país, decidi: Eu vou conhecê-la e estudar seu método de ensino” (MILLARCH, 1991a).

Figura 16 - Viagem para a Europa diretoras da Associação Montessori

Para um curso de especialização na Universidade de Perugia

Viagem para a Europa diretoras da Associação Montessori

Para um curso de especialização de método montessoriano de ensino, seguiram ontem, para Roma, por um avião da Panair do Brasil, as Sras. Piper de Tacerda Borges, presidente e fundadora da Associação Montessori Brasileira, e Eny Caldeira, presidente da seção paranaense da referida associação.

Ambas as educadoras realizaram, na Universidade de Perugia, na Itália, com a famosa educadora italiana Maria Montessori, criadora de novos métodos pedagógicos, um curso de especialização, devendo, após, visitar a sede central da Associação Montessori Internacional, na Holanda, assim como as ramificações da referida associação existentes na Inglaterra, França, e

— Há necessidade de serem aproveitadas todas as possíveis áreas para estacionamento de automóveis, até que as grandes garagens estejam em condições de guardar os veículos do centro urbano e até que melhores meios de transporte concernam também para diminuir o número dos que se utilizam de carros nessa parte da cidade, nos horas do movimento.

Para isto, já houve um entendimento preliminar com o prefeito Mendes de Moraes a está sendo feita a seguinte solicitação oficial:

a) Aproveitamento das praças sem arborização, como a Praça 15 de Novembro, para o estacionamento de veículos;

b) Utilização das áreas não construídas, como locais de estacionamento;

c) Reserva de áreas no centro da cidade, ainda não vendidas pela Prefeitura, para a construção de edifícios para guarda de veículos, como existem em várias cidades norte-americanas;

d) Estabelecimento de exploração particular, com o estacionamento de veículos em terrenos próprios ou construídos, quer da Grande Norte recebido as mais modernas construções para tal fim.

O homenagem foi saudada pelo deputado Gil Soares e o sen. Cristiano Machado pelo deputado estadual José Gonçalves, que v. do deitar a UBN e inscrever. PR. O brinde ao presidente da pública foi feito pelo sr. Georgino Avelino.

Reconhecimento ao general Dutra

Finalmente, agradecendo a menagem falou o Sr. Dixsepe 1 no qual, depois de referir-se à eleição política PSD-PP-PR, disse da pol. Sr. Georgino Avelino. Café Filho, disse: «Do eminente presidente Dutra tem o Rio Grande Norte recebido as mais modernas construções para tal fim».

Fonte: A Noite: Rio de Janeiro, 21 de julho de 1950.

Em Perugia (Itália), Caldeira realizou cursos de estudos psicopedagógicos, de literatura e história da Itália, além de formações em línguas, música e outras, destinadas a estrangeiros e que eram

propostas pela universidade local. Além disso, continuou sua formação na Suíça, Bélgica, Holanda e França, durante o período 1950-1952, conforme sua própria descrição (CALDEIRA, 1974, p. 1-2):

De Perugia à Universidade de Roma procuraria situar-me a fim de elaborar um primeiro ensaio sobre educação. Foram três meses, cujos dias contados entre estudos, leituras e visitas aos museus, em teatros e concertos, contato com renomados mestres e excelentes bibliotecas, uma tentativa de cultura, uma criação de um contexto de arte e de beleza que sem dúvida deveria contar na carreira profissional. Em seguida, estágios, vinte dias de estudos em Florença, dez dias em Milão, com passagem em Pádua e Veneza e destino certo à Suíça. Um estágio no Instituto Jean Jaques Rousseau em Genebra, sob orientação de B. Inhelder, na Maison de Petit de Claparèd, na Escola Experimental de Maill, sob orientação de Robert Drottens, estágio de observação no Laboratório de Psicologia da Criança dirigido por André Reys, e visita à Clínica de orientação infanto-juvenil, em Lauzanne, sob orientação de Pierre Bouvet. Em seguida percorrendo a Europa – estágio e estudos na escola Dècroly em Bruxellas, em escolas de diferentes níveis e graus de ensino Montessorianas, em Amsterdã, sob a orientação da equipe de Maria Montessori, e finalmente em Paris, sob a orientação de R. Zazzo, no laboratório de Psycho-Biologie de l'enfant Universidade de Paris, o último estágio.

Em outra circunstância, também em entrevista ao jornalista Millarch (1991a, p.3), foi apresentado um detalhamento do registro evidenciado anteriormente, como segue:

Eny frequentou o Instituto de Psicologia da Universidade de Roma e, em Paris, obteve os certificados de “Good Attendance” junto a Unesco e o da “L’Ecole Pratique de Hautes Edutes”, junto ao Laboratório de Pscobiologia de L’Enfant, isto já em 1952. Na Suíça, onde residiu por algum tempo, também frequentou a escola experimental desenvolvida por Jean Piaget –“que embora

tivesse uma outra filosofia da educação, foi importante para minha formação”. Em Paris, as aulas de Merleau Ponty e o padre Lebret foram fascinantes. Com o padre Lebret cheguei a ter um trabalho direto, na mesma época em que também estava outro professor do Paraná, Ubaldo Puppi – que foi seu grande discípulo.

O itinerário descrito denota uma jornada pedagógica e psicopedagógica realizada nas principais escolas e centros de estudo europeus, cujo cabedal de conhecimento adquirido proporcionaram à Eny Caldeira, às vésperas de completar 40 anos, um aperfeiçoamento didático e teórico singular, inusitado para uma professora brasileira nos anos 50 do século passado.

Ainda na Europa, Eny recebeu convite do seu antigo professor da faculdade e então governador, Bento Munhoz da Rocha Neto, para que assumisse a direção do Instituto de Educação do Paraná (IEP). Assim, regressou ao Brasil para gerir a Instituição que pela primeira vez em sua história, desde 1886, seria liderada por uma mulher. Em sua gestão, de 1952 a 1955, investiu e deu visibilidade à Pedagogia Montessoriana e ao IEP, reconhecido como referência de educação inovadora. De acordo com Souza Silva (2013, p. 6), a viagem realizada pela paranaense foi “amplamente divulgada pelo Boletim da Secretaria de Educação e Cultura do Estado [...] servindo para a representação de uma educadora moderna e ligada ao que se produzia de mais avançado em pesquisas educacionais no mundo”.

Ao propor e implantar modificações no Instituto de Educação, Eny deu preponderância ao ensino das artes. Também realizou a reconfiguração do Jardim de Infância do IEP: “Em 1953, organizaria nos mesmos moldes montessorianos o Jardim de Infância do Instituto, também criando novas sistemáticas de ensino, com um reconhecimento nacional”. (MILLARCH, 1991a, p.3). O Jardim de Infância do IEP já havia sido organizado anteriormente por Piper de Lacerda e ficou ao encargo de uma monitora (JORNAL A NOITE, 1950e).

Além disso, redefiniu o Departamento de Orientação Educacional que apresentou, além de outros, um projeto específico para a infância com “a finalidade primordial de estudar a criança como um todo não divorciando sua vida das atividades e do meio onde ela vive [...] e de

servir de meio de aprendizagem para as normalistas¹¹⁴” (RELATÓRIO DA DIREÇÃO, 1954 apud IWAYA, 2001, p.110); e o Serviço de Provas e Medidas Escolares, que tinha como objetivo acompanhar o rendimento dos alunos¹¹⁵. Quando, em 1952, foi realizada a 1ª Semana de Orientação Educacional do Paraná, durante as comemorações do Instituto de Educação, Eny reuniu um grande número de especialistas brasileiros para discutir questões relativas à educação no território nacional (PARANÁ, 1952b, p.435-456 apud SOUZA SILVA, 2013).

Todavia, o ineditismo nas obras da nova diretora se configurou principalmente com a “criação da Escola Experimental Maria Montessori no bairro Tingui – considerada a primeira escola rural do país em moldes montessorianos”¹¹⁶ (RELATÓRIO DA DIREÇÃO, 1954 apud IWAYA, 2001, p.111), que serviria como um centro de prática pedagógica para as alunas do Curso Normal, numa maneira original de investir na formação de professores para uma modalidade de ensino que no Paraná era preponderante, pois 480 estabelecimentos educacionais rurais¹¹⁷ haviam sido construídos para atender o público interiorano na mesma época. De acordo com o histórico da instituição (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2015),

¹¹⁴A Escola de Aplicação Alba Guimarães Playsant era anexa ao Instituto de Educação em Curitiba. Nela funcionava o ensino primário e o jardim de infância em que as normalistas realizavam estágio. As reuniões de professores, registradas em ata, agregavam os docentes da Escola de Aplicação e, geralmente, os do Curso Normal do Instituto de Educação. (BOTELHO, 2011).

¹¹⁵A partir da descrição de Bencosta (2006), evidenciamos que o trabalho realizado no IEP possuía relação direta com os desígnios do CEPE (Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais) e do INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Pedagógicas), com o intuito de realizar “pesquisas psicopedagógicas destinadas a manter o trabalho escolar em plataformas aceitáveis pela ciência” (Idem, p.52), utilizando os testes ABC como forma de classificação e promoção dos alunos, a partir do seu rendimento escolar.

¹¹⁶Sobre o assunto, ver também LINHARES, Temístocles. **Paraná Vivo**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1953, p. 299.

¹¹⁷No Jornal Gazeta do Povo (Curitiba), enalteceu-se o artigo sobre a educação paranaense publicado pelo Jornal Gazeta de São Paulo, no qual os jornalistas que visitaram o referido estado por convite do governo do mesmo se referem ao Paraná como “a Canaã Brasileira”, e dentre outros aspectos citam os educandários construídos pelo governo, os cursos de aperfeiçoamento realizados pelos professores e as 480 escolas rurais construídas. (BOTELHO, 2011, p. 99-100).

A Professora Eny Caldeira, voltando da Europa, onde fizera estágio com a grande Pedagoga Maria Montessori, em 1950, decidiu criar uma escola onde os princípios, os métodos e a filosofia fossem os de Montessori. Em um terreno de 2500m², foi edificado o prédio escolar, em alvenaria, com 4 salas de aulas e três saletas para a administração. Inaugurada em 1952, na presença do Governador do Estado do Paraná Dr. Bento Munhoz da Rocha Neto e do Secretário de Educação Dr. João Xavier Viana, Prof^a Aglair de Almeida Hornos, alunos e populares, a escola iniciou com 154 alunos.

Eny Caldeira, por sua vez, descreveu da seguinte maneira a elaboração do projeto e a construção da escola Maria Montessori:

A fim de que a normalista tivesse um contato com problemas que mais se identificassem à vida do interior, uma ideia nasceu do grupo que realizava a Semana Educacional de Palmas: Organização de uma Escola Experimental. Sugeriu o Senhor Secretário (Erasmio Pilotto) que ela fosse instalada no prédio que se estava construindo na Vila Tingui. Daí por diante deu a Secretaria de Educação e Cultura as maiores atenções para que a escola se efetivasse. De julho a setembro se passaram menos de três meses e no dia 3 de setembro de 1952 foi inaugurada a Escola com a presença dos Diretores dos Institutos de Educação do Brasil e educadores que vieram participar da Semana Educacional realizada no Instituto de Educação por ocasião do seu 30º aniversário. Fez a professora Cecília Westphalem um memorável discurso, dizendo bem das finalidades da Escola que ali se criava para a nossa normalista. A partir de setembro, data da inauguração da Escola, iniciamos preparativos para fazê-la funcionar no ano seguinte (IEP, 1954, p.15 apud SOUZA SILVA, 2013, p.148).

Segundo a primeira diretora do estabelecimento de ensino, entretanto, a escola montessoriana foi criada inicialmente com o

objetivo de aproximar e preparar a normalista para a realidade educacional do interior do Estado do Paraná.

Eram dois grandes problemas colocados pela escola: a criança e a terra. O plano da escola era o seguinte: 1) Transformar a escola num centro de aprendizagem para as normalistas; 2) Fazê-la funcionar como um centro socializador, atuando no sentido de levantar o nível da comunidade; 3) Desenvolver técnicas agrícolas, levando as crianças à aquisição de conhecimentos básicos relativos à construção de hortas, criação de animais domésticos, organização de jardins, cultivo de flores, etc. A princípio não foi possível cuidar da terra. O problema da criança absorveu todo o nosso pensamento, ela precisava de tudo [...] O ambiente foi criado graças à equipe de boas mestras e de 30 normalistas que diariamente se revezavam e que ajudaram a escola desde o seu primeiro dia. (RELATÓRIO DA DIREÇÃO, 1954 apud IWAYA, p.110).

Assim, após poucos meses de planejamento, com o apoio do Governo do Estado, a Escola Experimental entrou em funcionamento, o que denota a agilidade da diretora do IEP, Eny Caldeira, na execução de seus projetos e ao mesmo tempo a integração da mesma com a Secretaria de Educação do Estado. Todavia, o governo estadual à época costumava evidenciar as suas conquistas educacionais na mídia e haveria uma oportunidade precíua, diante de várias autoridades, durante as comemorações do 30º aniversário do IEP.

Por outro lado, em pouco tempo de gestão, Eny conseguiu executar as estratégias relativas à instauração da escola experimental. Algumas delas, entretanto, consolidaram-se por meio de um trabalho em equipe que, no caso da escola em questão, pode ser averiguado tanto para colocá-la em funcionamento tanto quanto após a sua inauguração e início do trabalho com as crianças, em que o ambiente projetado por Eny “foi criado graças à equipe de boas mestras e de 30 normalistas que diariamente se revezavam e que ajudaram a escola desde o seu primeiro dia”. O revezamento das normalistas e o engajamento dos professores propõem vestígios do entusiasmo pelo trabalho a ser realizado na escola, mas também indicam que o investimento governamental para que a instituição prosperasse não permaneceu na mesma medida, pois

dependia da “boa vontade” e não de profissionais contratados e formados para dar continuidade à obra educativa.

A escola experimental tornou-se campo de estágio para as normalistas e laboratório para pesquisas na área de psicologia. No Congresso Latino Americano de Psicologia realizado em Curitiba, em 1953, foi apresentado pela equipe da Professora Eny Caldeira, um estudo sobre o comportamento social¹¹⁸ das crianças - 100 crianças da escola Experimental e 100 da Escola de Aplicação do IEP – relativamente ao ambiente e à aplicação do teste de Rosenzweig¹¹⁹.” (RELATÓRIO DA DIREÇÃO DO I.E.P., 1954 apud IWAYA, 2001, p. 110).

De acordo com uma reportagem escrita por Millarch (1991b), a escola Experimental Maria Montessori manteve o projeto inicial, considerado modelo, por muitos anos. Contudo, não foram encontrados outros registros sobre a continuidade ou descontinuidade do delineamento configurado por Eny. Entretanto, de acordo com o relato de uma normalista da época, um dos entraves associados ao campo de estágio no estabelecimento de ensino, que passou a ser denominado Escola Estadual Maria Montessori, era a distância do centro de Curitiba:

Era uma glória. Quem não morava no centro, tinha que vir de casa até o centro. Daí tomava um ônibus do Bacacheri, ia até o ponto final, que era lá um pouco depois da Base Aérea. E ali tinha uma lotação, que ia por uma estrada de barro, de terra até chegar na Escola Maria Montessori. Que parecia que ficava noutro município, de tão longe. (PROF^a MARLI, 2000 apud IWAYA, 2001, p. 110).

Outras matizes eclodem quando se verifica que o foco da escola era uma educação diferenciada no campo, para crianças que provinham de uma realidade socioeconômica desfavorecida, mas que, por sua vez,

¹¹⁸O ano 1953, quando foi realizado em Curitiba o I Congresso Brasileiro de Psicologia, foi identificado como uma data importante no processo histórico da regulamentação da profissão, pois as ideias sobre a questão passaram a ser discutidas por profissionais de todo o país e publicadas em periódicos. (BAPTISTA, 2010).

¹¹⁹O TRF (Teste de Frustração Rosenzweig) é um teste projetivo, criado com a finalidade de verificar, diante de uma situação frustrante, se o indivíduo reage com uma resposta de tolerância ou intolerância. (MOURA, 2006).

proporcionavam às normalistas uma oportunidade de aprendizagem mais coerente com o que encontrariam na realidade educacional daquele período.

Em relatório elaborado por Eny Caldeira e Azor Cruz, relativo às crianças que frequentavam a Escola Experimental Maria Montessori, na zona suburbana de Curitiba, evidenciou-se que “os valores dos princípios alimentares imediatos estão em desarmonia e desequilíbrio totais; as famílias residentes nas proximidades da Escola Experimental Maria Montessori estão, na maioria, em estado de subalimentação.” (PILOTTO, 1954, p. 42). Em consequência,

Uma das primeiras iniciativas da escola foi solicitar do Serviço de Saúde Escolar a inspeção de saúde dos alunos matriculados. O trabalho foi realizado por uma equipe de educadoras sanitárias, sob orientação do Chefe de Serviço de Saúde Escolar [...] Foram feitos os exames de rotina e na inspeção verificou-se incidência grande de escabiose e pediculose. Segundo Caldeira, as professoras contribuíram para sanar os males, não sendo observadas moléstias de pele após a ação das educadoras (IEP, 1954, p.12). Nesse mesmo sentido, havia uma preocupação com a garantia de serviços de saneamento, que permitiriam melhores condições de vida à comunidade. Assim era descrito o ambiente onde se constitui a Escola Experimental: [...] Os moradores depositam lixo nos quintais ou em valetas existentes no povoado. As casas são de madeira [...] O mobiliário nas residências é escasso. Na maioria não existe cadeira para todos, assim como camas ou redes, cobertores etc [...] O analfabetismo é geral. Não existe vida social. (IEP, 1954, p.13 apud SOUZA SILVA, 2014, p.150).

O fato de ter realizado o curso de saneamento na USP, durante a sua preparação docente, proporcionou à Eny Caldeira qualificação profissional para planejar e executar tarefas que disponibilizavam à comunidade escolar, extremamente carente, outras formas de subsistência e de higiene básica. Afinal, como aprender os conteúdos escolares se o corpo da criança está carente de nutrientes e de higiene? Esta necessidade humana evidenciada por Montessori (1965) não pode

ser vista como se fosse apenas uma forma de proliferar costumes da classe média.

“Crescendo em número e capacidade de matrícula, difundindo-se pelas cidades e os campos, a escola passava a admitir clientela da mais variada procedência, condições de saúde, diversidade de tendências e aspirações.” (LOURENÇO FILHO, 1974 apud PATTO, 1999, p.48). Esse fato ainda novo no Brasil requeria uma abordagem educacional diferenciada, uma vez que as estratégias didáticas exitosas com um número de crianças, não serviam a outras. (PATTO, 1999).

De forma próxima, quando iniciou o seu trabalho na periferia de Roma, Montessori buscou novas alternativas educativas para educar as crianças que moravam em um cortiço. Os novos hábitos de convivência e de higiene adquiridos na *Casa dei Bambini* pelos alunos foram expandidos para as suas famílias, num processo civilizador.

Até Piper de Lacerda e Eny Caldeira, a educação montessoriana foi codjuvante no processo educacional, aparecendo e desaparecendo nos documentos oficiais, tanto no âmbito estadual como federal, conforme as necessidades políticas vigentes. No Paraná, ela acompanhou a implantação dos Jardins de Infância do Brasil, fez parte da formação no Curso Normal, foi assimilada pela legislação, divulgada estadualmente, mas se configurou apenas isoladamente, ou nas entrelinhas dos processos, visto que outros métodos renovadores foram apresentados de forma concomitante e mais acessível. Além disso, entre o proclamado e o realizado pelos professores, há divergências de opiniões e de atuações.

O trabalho desenvolvido por Eny Caldeira junto ao IEP arrefeceu em 1955, quando seu padrinho político deixou o governo do Paraná (SOUZA SILVA, 2013) com a pretensão de candidatar-se à presidência da república. Além disto, Eny enfrentava desavenças com parte do corpo docente por variadas reclamações que incluíam o repúdio à necessidade de formação em serviço dos professores catedráticos, à ênfase psicologista adotada pela instituição e, inclusive, por questões alusivas ao gênero:

Foi um período em que comecei a colocar em prática um pouco do que havia aprendido no Exterior e senti não poder dar continuidade. Infelizmente, nem sempre as novas propostas são entendidas, e sofri muito quando fui afastada da direção. Aliás, quando fui nomeada havia sofrido uma discriminação, pois substituindo ao professor

Faustino Fávoro, fui a primeira mulher a chegar à direção do Instituto. (MILLARCH, 1991a, p.3).

Nesse aspecto, apesar de Souza Silva (2013) evidenciar o trabalho desenvolvido em Viani, na Colômbia, com o aval da UNESCO, ao qual Eny teve acesso durante o período que permaneceu em Paris, a professora paranaense também teve oportunidade de conviver com a maturidade de Montessori e de seu projeto de educação para a vida, que envolvia a educação da infância e da juventude. Como citado anteriormente, ao percorrer a Europa, realizou “estágio e estudos na escola Dècroly em Bruxellas, em escolas de diferentes níveis e graus de ensino Montessorianas, em Amsterdã, sob a orientação da equipe de Maria Montessori”.

Esse fato importante traz a lume outra ótica do sistema montessoriano não dissecada em pesquisas no Brasil, a de que algumas escolas deste país utilizam ou utilizaram tal perspectiva no ensino nos estágios que correspondem ao atual ensino fundamental e médio. De qualquer forma, as ações educacionais do governo paranaense investiam em inovações que lhes elevasse à supremacia pedagógica dos grandes centros.

Pelas pistas apresentadas, é possível considerar que a escola do Tingui, em Curitiba, foi elaborada também de acordo com a proposta que Maria Montessori desenvolveu, a partir dos anos 1920 do século passado, para crianças com idade superior a seis anos, como exposto numa das cartas da médica italiana quando a mesma já residia em Barcelona:

Carta de Maria Montessori
Seminários de Pedagogia
Barcelona, 14 de julho de 1920.

Caro Osimo,

Desculpe se estou escrevendo, em resposta a sua tão generosa carta, com um estilo que pode lhe parecer ríspido e não correspondente ao seu.

Mas estou apressada, a agitação em que me encontro pelos eventos que foram a causa de que eu não lhe agradecesse pela sua gentileza e pela honra destinada ao meu trabalho.

A carta de hoje é para retornar particularidades do projeto que lhe enviei a saber a necessidade impulsora de continuar os métodos nas classes

secundárias e, enfim, na educação da adolescência.

São duas coisas diversas: dar bons modelos de “Lar das crianças” e do curso elementar e propagá-los; e, a outra, continuar o método para os adolescentes – elaborando experimentalmente nova forma de escola secundária e, a partir dela, também a educação do operário (SCOCHEA, 2002, p.252-255, tradução nossa).

Contudo, como afirmou Iwaya (2001, p.111), por meio da entrevista como uma aluna normalista da época, a repentina saída da diretora do IEP não foi explicada aos discentes:

Ela marcou demais. Porque daí ela foi retirada, não sei se do departamento, a gente como aluno não tinha acesso a isso, não sabemos exatamente como ia ficar, e, inclusive a saída dela foi muito triste! Até para nós, porque muitas coisas que ela tinha alterado lá dentro para, sei lá, ficar mais bonito, mais alegre, do jeito dela, até o tapete que ela pôs, tiraram. Conseguiram arrancar até o tapete, sabe, como se quisessem assim, apagar a lembrança da dona Eny. Era o ano em que nós íamos nos formar. Nós queríamos a dona Eny como paraninfa. Sabe, não permitiram. Daí, na nossa formatura ela foi assistir. Nós ligamos e ela foi, lá no fundão, na plateia. E durante a cerimônia de formatura, uma das alunas, levando flores, saiu do palco e foi entregar pra dona Eny. Foi bonito, daí não havia nada a perder. Já tinha feito prova, já “tava” formada, ninguém ia tomar nenhuma represália contra a gente. Era o dia da formatura! Não tinha o que fazer. Então ficaram quietos. Resolvemos e fizemos. (PROF^a MARLI, 2000 apud IWAYA, 2001, p.111).

Após a saída de Eny, as concepções escolanovistas permaneceram no Instituto de Educação do Paraná, com enfoque diverso: “De 1955 até o final da década, o IEP prossegue com práticas fundamentadas nas concepções da Escola Nova, mas agora de forma mais discreta, voltada para o seu interior, para as práticas da sala de aula” (IWAYA, 2001, p.119). E continua enfatizando que não há menção, neste período, de iniciativas ou projetos que extrapolassem os

muros da escola, fazendo a articulação com a sociedade e contribuindo para dar maior visibilidade à escola. (IWAYA, 2001).

Logo que Eny deixou a direção do Instituto de Educação do Paraná (IEP), Anísio Teixeira a convidou para ser pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP: “Durante cinco anos pude fazer um trabalho amplo e com bons resultados. Coordenei a reforma da Educação do Rio Grande do Norte e fiz pesquisas no Nordeste e Brasil Central, organizando também a escola normal de Caicó”. (MILLARCH, 1991a, p.3). Além disso, Eny produziu 22 documentos didáticos de ensino, num total de 1110 páginas e desenvolveu trabalhos representativos para a área educacional, como o Projeto de Análise do Ensino Normal Brasileiro, em que usou como referência os estudos realizados no Instituto de Educação do Paraná. Nele documentou a carência de professores formados nos Cursos Normais do país; um número insuficiente de docentes para cumprir o dispositivo constitucional (Decreto-Lei n.8560, de 2/1/1946) que tornava obrigatório o Ensino Primário no Brasil; a existência de 536 escolas normais em 1955, cujos professores eram 4000 homens e 6000 mulheres e 70% delas pertenciam à iniciativa privada. Os resultados foram apresentados na XII Conferência Nacional de Educação fomentada pela ABE, em 1956.

O Instituto de Educação de Caicó, criado pelo Decreto n.2639 de 22 de janeiro de 1960, assim como o de Mossoró, espécies de complexos educativos, reuniam o jardim de infância, a escola de aplicação, o curso secundário e o curso pedagógico, além de quadra de esporte e espaços para recreação e artes industriais. O mobiliário escolar de um e outro complexo foi comprado no Paraná, em fábricas especializadas na confecção desse tipo de mobília. Para orientar e acompanhar a implantação da Reforma Educacional em Caicó, o Secretário de Educação e Cultura, Grimaldi Ribeiro, solicitou a Anísio Teixeira um especialista do próprio Inep. Prontamente, o Diretor do Instituto designou a professora Eny Caldeira, que em Caicó permaneceu por mais ou menos dois anos. Durante a sua permanência na cidade, orientou a implantação da reforma educacional no âmbito local, coordenou cursos e treinamentos para professores da região do Seridó. (ARAÚJO, 2006, p.282).

Tanto em seu estudo quanto em sua prática, percebemos que a pesquisadora usava como fundamento a sua experiência em seu Estado de origem. Ao tornar-se responsável pela implantação do complexo educativo em Caicó, Rio Grande do Norte, de acordo com o relatório do INEP, comprou a mobília escolar no Paraná e investiu na formação pedagógica dos professores e diretores tanto de Caicó como da região do Seridó. Contudo, indagamos se Eny teria dado continuidade à divulgação dos princípios montessorianos, citando-os ou não explicitamente. Isso seria mote para outra pesquisa. Mesmo assim,

Para os orientadores educacionais, as professoras Eny Caldeira, especialista do Inep, Antonieta Barone, do Centro Regional de Pesquisa Educacional de Porto Alegre e Lia Campos da SEC-RN, exploraram dentre outros tópicos, a função da orientação educacional e da orientação vocacional; diferenças individuais; [...] e ajustamento do aluno à vida escolar. (ARAÚJO, 2006, p.265).

É possível ratificar, porém, que a formação de professores da qual participou foi difundida para uma significativa extensão territorial, incluindo o Rio Grande do Norte e outros estados da Região Nordeste, assim como na Região Centro-Oeste. Neste contexto, se as revistas educacionais e os jornais eram, nos anos 1950, uma das formas usuais de disseminação do conhecimento e inovações escolares, era por meio delas que se fazia circular e se viabilizava o acesso ao saber pedagógico no interior do país. A “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos”, publicada pelo INEP, foi um periódico geralmente mensal entre 1944 e 1960 (MOSER, 2012), tornando-se quadrimestral posteriormente. Abordou artigos sobre a Escola Nova e suas diretrizes, formação de professores, orientação educacional, psicologia na educação, escolas rurais, teste ABC, inovações e inovadores educacionais. Em 1953, o artigo de Paulo Sonnewend discorreu sobre “O Método Montessori” e em 1956, Eny Caldeira redigiu um artigo com o título “O problema da formação de professores primários”¹²⁰.

¹²⁰No quinquênio 1955-1960, além da Revista, o INEP também distribuiu Boletins Informativos mensais com “variada resenha sobre a vida educacional” (GUIMARÃES, 2008, p.7) com o intuito de proparar aos professores do país os

De acordo com Souza Silva (2013, p. 161), ao deixar o INEP em 1960, Eny assumiu “posições nos debates políticos sobre educação”. Sua atuação ocorreu, então, no programa Universidade Volante da Universidade Federal do Paraná, na formação continuada de professores rurais; como membro do Conselho Estadual do Paraná (1965-1970); na Instituição, com Pórcia Guimarães Alves, da Sociedade Piagetiana¹²¹ do Paraná e do Conselho Paranaense de Psicologia; como diretora do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (1964-68) e como uma das fundadoras do Programa de Pós-Graduação da mesma universidade; nos trabalhos elaborados no seu “laboratório de práticas pedagógicas que existiu durante a década de 70 [...] na UFPR, onde manteve pesquisas em parceria com intelectuais como Berbel Inhelder, da Universidade de Genebra, e Antonio Battro, vinculado à Universidade de Buenos Aires”; (SOUZA SILVA, 2013, p. 163); ou na fundação da Associação Nacional de Pesquisas em Administração Escolar (ANPAE).

Concomitantemente, devido ao seu interesse imperioso pela área de Artes, Eny realizou experiências e prestou consultoria respectiva ao assunto. Para Souza Silva (2013, p.164), Eny Caldeira foi "uma autêntica representante da classe intelectual enquanto divulgadora de opiniões e manifestações públicas a favor de suas posições. Empenhou-se por buscar transformações para tornar a educação mais bela e mais humana". Ao participar do concurso para a livre docência para disciplina de Didática na UFPR, em 1974, Eny escreveu uma dissertação sobre sua visita à Europa em 1950-1952:

Há mais de vinte anos, no verão de 1950, na Europa, em Perugia - Itália, fui ao encontro de Maria Montessori. As razões seriam as mesmas que ainda hoje alentariam meus estudos: ajudar a educação a encontrar o melhor caminho. Conviria lembrar que, no início da década de 50, Maria Montessori retornava do exílio, na Índia, onde havia permanecido durante a 2ª guerra mundial. Nessa ocasião ofereceria ao Mundo duas novas

resultados de pesquisas alusivas ao Brasil e suas regiões, para que os mesmos encontrassem subsídios a respeito dos locais em que exerciam a sua função.

¹²¹Em 1949 o biólogo suíço Jean Piaget recebeu o título de Doutor *HonorisCausa* da Universidade do Brasil, no Rio de Janeiro. (PAIVA BELLO, 2008. p. 131).

publicações¹²² que confirmariam a importância da mais bela trajetória educacional do século. Em conferências magistralmente proferidas, na Universidade, para estrangeiros de Perugia, por ocasião da realização do XXXIX Curso Internacional Montessori, revelou o segredo das novas contribuições a que se somariam atividades outras, observações pedagógicas feitas pelos educadores inscritos, originários de diferentes países, na "Casa dei Bambini" magnificamente instalada, para atender aos imperativos do curso, e treinamento, em tempo integral, sob a orientação de excelente equipe técnica. No decorrer do curso poder-se-ia conjecturar uma longa caminhada em educação, iluminada pela tão reclamada atitude científica no trabalho e traduzindo nessa oportunidade pela singeleza das palavras da grande mestra: "Cercare y trovare". (CALDEIRA, 1974, p.4).

Esse escrito de Eny Caldeira, além de retratar características da trajetória educativa de Maria Montessori, traduz o percurso que a professora paranaense adotou como meta profissional: "*cercare y trovare*, pesquisar e encontrar", coincidiram com sua dinâmica de acesso ao conhecimento. Entretanto, ao final de sua trajetória, não encontrou alento para que recebesse o reconhecimento público que almejava e merecia.

Conforme Millarch (1975), a professora Eny possuía,

Um sonho confesso: dirigir uma escola em que pudesse aplicar seus próprios méritos de ensino. Discípula de Maria Montessori (1870-1952), com quem estudou na Itália, há 3 décadas, a professora Eny gostaria de orientar uma escola-piloto, que poderia funcionar como uma unidade do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, projeto que há muito sugeriu mas que até hoje não sensibilizou os poderosos senhores da sexagenária universidade.

¹²²Maria Montessori, La formazione dell'Uomo 1949, 134p., Garzanti – Itália
_____, La Mente dell'Uomo, 1950, Garzanti – Itália.

Millarch (1991b, p.1) também afirmou que mesmo aposentada como professora emérita, não houve consideração por sua pessoa quando foi convidada por uma jovem “com a autoridade temporária e a ignorância característica de pessoas que não sabem respeitar os grandes mestres”, a fechar e a encaixotar o material do Laboratório de Pesquisas e Experimentações Pedagógicas que manteve durante 20 anos na Universidade Federal do Paraná. Dentre as preciosidades do acervo estava um retrato de Maria Montessori feito por Guido Viaro.

Em um depoimento de Eny Caldeira foi possível perceber como a irreverência e a coragem incitavam-na no certame de buscar possibilidades arrojadas para a relação de ensino-aprendizagem, em todos os períodos de sua vida:

Há 15 anos, fui a primeira educadora no Paraná – e creio que uma das primeiras do Brasil – a me ligar na importância da informática no ensino. Procurei trazer computadores para a educação e só pela eterna falta de recursos é que não pude desenvolver meu trabalho que teria colocado o setor de educação da Universidade Federal do Paraná na vanguarda desta área. (MILLARCH, 1991c, p.3).

Eny Caldeira foi considerada uma das mulheres pioneiras em nosso país “em assumir a ciência como justificativa para suas ações educativas” (SOUZA SILVA, 2014, p.164). Além de sua atuação inovadora e ousada, denota a sua força como educadora que, assim como Maria Montessori, mostrou ser possível uma escola melhor para crianças reais.

5.4 UM ILUSTRE MONTESSORIANO LUSITANO EXILADO: AGOSTINHO DA SILVA

“É preciso que o Brasil redescubra a obra de tantos brasileiros anônimos”, afirmou José Pacheco, em seu Pequeno Dicionário de Absurdos em Educação (2009), no qual, no verbete Eurípedes¹²³, narrou

¹²³ Enquanto Montessori fundava a escola de San Lorenzo, em 1907, no mesmo período temporal, na cidade de Sacramento, Minas Gerais, o professor autodidata Eurípedes Barsanulfo (1880-1918) instituiu uma escola ativa, gratuita e espiritualista, baseada nas doutrinas de Allan Kardec, onde, por meio de turmas mistas nas quais foram abolidos os castigos e provas, havia aulas de

a sua visita a uma escola montessoriana em solo tupiniquim durante as comemorações do centenário da *Casa dei Bambini*. Na oportunidade, ao questionar sobre Agostinho da Silva, ficou decepcionado por constatar que os brasileiros que celebravam a mestra italiana não conheciam a história da educação de seu país. A menção ao compatriota lusitano ocorria na ocasião por ter sido Agostinho da Silva, um dos maiores intelectuais portugueses do século XX, o primeiro autor a produzir um livro na língua portuguesa sobre a pedagogia montessoriana, denominado “O Método Montessori”. Tal material também foi disseminado no Brasil¹²⁴.

Em tal obra, escrita e divulgada em 1939, Agostinho apresentou a estrutura filosófica e organizacional da escola montessoriana, “a escola onde, por poder trabalhar na construção de sua personalidade, a criança é capaz de se dominar e de pôr nas suas relações com os outros seres, animados ou inanimados, uma placidez, um bom humor, um gosto de servir, uma obediência querida” (SILVA, 2000, p.200).

Como educador preocupado em modificar o formato que a maioria das instituições escolares apresentavam à época, Agostinho identificou na escola montessoriana uma alternativa na qual creditou importância e vislumbrou esperança de uma educação que possibilitasse ao ser humano desenvolver a sua originalidade e liberdade e perpetuá-las na fase adulta. Reafirmou, para isso, a importância “intrínseca da liberdade como adjuvante da construção da autonomia e autodisciplina da criança; da criança, assumida pela pedagoga Maria Montessori em processo de pleno desenvolvimento como pessoa”. (SILVA, 2000, p.27).

Inspirado na mensagem de seu conterrâneo Fernando Pessoa e no saber que apreendeu durante os seus estudos sobre os representantes da Escola Nova, sobretudo em Montessori e Sanderson, incorporou em seu trabalho os princípios de liberdade e autoeducação como necessidades para uma educação que se abrisse à criatividade, ao

artes, botânica, história das religiões, inglês, francês e castelhano, numa prática inovadora que gerou preconceitos em sua época. Ou seja, as inovações não se ativeram ao Velho Mundo. Repensar o formato escolar e a maneira de educar o aluno era uma premissa idealizada por muitos renovadores, inclusive brasileiros. Porém, nem todos tiveram crédito em sua proposição. Se Montessori alcançou o mundo, a pedagogia do mineiro Barsanaulfo ficou às sobras em sua terra natal.

¹²⁴ Em 1958 o autor publicou tal obra com o título *Celebrando Montessori*, a qual foi reeditada na Bahia em 1971 pela Coleção de Folhetos.

inusitado, à descoberta da vida e das relações por ela suscitadas, de forma que o homo ludens¹²⁵ mantivesse um espaço social.

É a hora! De repensar a educação, transformando filosofias, paradigmas de escolas e mentalidades. Mais do que nunca necessita a Humanidade de desenvolver qualidades infantis que conferem características distintivamente humanas: as escolas e a vida, reestruturadas, desenvolverão “a imaginação em vez do saber”, “o jogo em vez do trabalho”, “a totalidade em vez da separação”. Porque, queiramos ou não, assim nos narram as múltiplas culturas. São estas, precisamente, as características dos “grandes criadores de ciência”, dos “grandes artistas”, ou dos “grandes políticos”. (SILVA, 1998, p.167).

Nesse ensejo, o singular lusitano George Agostinho Baptista da Silva (1906-1994), nascido no Porto (Portugal), desde os dezesseis anos lá assinava artigos em jornais da cidade. Sua fluência e perspicácia na escrita auxiliaram-no para que concluísse com mérito o curso de Filologia Clássica da Faculdade de Letras do Porto, doutorasse-se com louvor aos vinte e três anos de idade e chegasse a falar quinze línguas. Ganhou bolsa de estudos na Sorbonne em Paris e em Madrid, de onde retornou em 1936 em função da iminência da Guerra Civil Espanhola. Provavelmente, seu acesso à obra e às minúcias apresentadas sobre a atuação de Montessori, como estudante permanente e como hábil profissional, provenham de informações, pesquisas e observações realizadas durante sua jornada, principalmente na Espanha, onde a doutora viveu e expandiu a obra em período coincidente ao tempo de Agostinho neste país.

Em Portugal, além de exercer o magistério, o lusitano dedicou-se a conferências e iniciou uma obra editorial gigantesca. Entretanto, em 1942 foi considerado comunista e, por isso, perseguido pela igreja católica. Após ter sido preso, em 1944, diante do regime ditatorial que assolava a sua terra natal, partiu para o Brasil em busca de melhores condições de vida. Aqui residiu durante vinte e cinco anos e adquiriu nova nacionalidade. Aqui também usou o seu conhecimento em prol do

¹²⁵ Johan Huizinga escreveu *Homo Ludens* em 1938. Na obra, o jogo é abordado como uma categoria primária da vida e da cultura.

desenvolvimento do conhecimento alheio, na esperança de que outros também alcançassem um mundo mais justo.

Lecionou em várias faculdades e, de norte a sul do país, ministrou aulas e fundou ou ajudou a fundar universidades e centros de estudo e de investigação alegando que “fundava a si próprio” (MOTA, 2007, p.125), mas era o Brasil que estava a ganhar com a expansão de suas propostas de educação e cultura que nessas terras foram colocadas em prática. Em cada universidade deixava evidente que a pesquisa deveria ser livre, “[...] livre a transmissão do que se descobre e livre a objeção a qualquer espécie de doutrina” (SÁ, 2009, p.7).

Ao instalar-se em Itatiaia, no Rio de Janeiro, em 1944, e perceber as necessidades da população carente, mesmo antes das práticas de seu amigo Paulo Freire, investiu seus fundos e a sua vontade na alfabetização daqueles que não tiveram acesso a ela. Na sequência, alçou voos mais distantes, dedicando-se à formação acadêmica e ao acesso do povo aos bens culturais por todo o Brasil. Trabalhou como entomologista no Instituto Oswaldo Cruz e concomitantemente na Universidade de Niterói. Também durante sua permanência em solo brasileiro, no nordeste do país, região que habitou em curtos períodos, foi um dos fundadores da universidade da Paraíba, em 1954, e, na Bahia, constituiu o Centro de estudos Afro-Orientais. Mudou-se para Santa Catarina, em 1955, onde assumiu a diretoria do departamento de Cultura do governo estadual e ajudou a fundar a Universidade Federal de Santa Catarina. Já mais tarde, em Brasília, a partir de 1960, deixou a sua maior contribuição ao fundar a universidade que deveria renovar a educação superior do restante da nação.

Nesse trajeto, a genialidade da escrita de Agostinho Silva pode ser percebida também em sua obra *O Método Montessori*, na qual o autor uniu gêneros literários. Entre a biografia e o cariz pedagógico montessoriano há um aceno para a poesia das palavras, ao uso das metáforas e da ironia, concomitantemente à retórica e à crítica contundente e bem fundamentada. Tal livro, composto por 79 páginas, foi reproduzido em Lisboa pela Editora Inquérito, em 1939. Pertencia à coleção denominada de *Cadernos de Informação Cultural*, na qual Agostinho da Silva abordou variadas temáticas dentre as pedagógicas, filosóficas ou destinadas aos jovens, ligadas sobretudo ao Movimento Internacional da Escola Nova e com o propósito de disseminar o saber. Após publicar “*O Método Montessori*”, os livros editados na sequência mantiveram a perspectiva de difundir propostas de práticas escolares nas quais eram enfatizadas a autoeducação, a disciplina, a solidariedade humana, a compreensão das diferenças individuais e a liberdade dos

alunos. Assim, até 1941 compôs e disseminou arcabouço teórico a respeito do trabalho pedagógico desenvolvido por Washburne, Sanderson e Parkhurst¹²⁶. “Educativa, na sua essência, a obra científica e magistral de Agostinho da Silva assenta numa mesma matriz conceptual e é perpassada por um mesmo sentido: o do compromisso com a vida, com a humanidade, com a pessoa” (MAGALHÃES, 2010, p.140).

Antes da referida produção, o autor já havia proferido sua elaboração conceitual sobre Montaigne e Pestalozzi. Mas, foi a partir de seus escritos sobre Montessori, porém, que fundou a sua própria pedagogia, permeada pelo rigor da análise e pela sua arte de provocar, dizer e fazer inferir (MAGALHÃES, 2010). Neste sentido, há na obra de Agostinho da Silva o entremeio que vislumbra outras formas de apropriação e configurações de utilização do Método Montessori colocadas em prática por outros educadores, como no Plano Dalton nos Estados Unidos, ou para a liberdade escolar apresentada na proposta de Sanderson. Os textos escritos sucessivamente em 1940 e 1941, permitem ao leitor exercer a comparação entre as didáticas e concepções apresentadas, assim como identificar os caminhos escolhidos por Agostinho da Silva para alimentar e enriquecer o aceno que fez à esperança de que as escolas se tornassem lugares de efetiva construção do conhecimento e de alunos independentes e engajados socialmente.

Do amor pedagógico desenvolvido por Pestalozzi à prática adotada por Montessori em função de seu respeito pela criança, assim como por meio do sistema de fichas com autocorreção e avaliação como alternativa didática e pedagógica proposto por Parkhurst em Dalton e por Washburne em Winnetka (EUA), ou o conhecimento da realidade social e política como experiência escolar exercitado por Sanderson em Oundle (Inglaterra), Agostinho da Silva aponta que “[...] o grande renovador não é o que deixa atrás de si uma obra em linhas rígidas e definidas: é o que pôs os espíritos num ângulo novo frente à vida, o que lhes fez aparecer a uma luz diferente o mundo em torno” (MAGALHÃES, 2010, p.141).

Estabelecia, assim, suas críticas também ao trabalho montessoriano, apontando o que considerava um relativo afastamento do mundo. (MAGALHÃES, 2010). Ademais, afirmava que se deveria adotar uma posição crítica perante o Método Montessori, já que por si só

¹²⁶ No Caderno Pedagógico I, publicado em 2000, foram reunidas as obras citadas, de caráter pedagógico eminentemente teórico e didático, como O Plano Dalton.

o mesmo é autocrítico: “a professora que observa e experimenta tem naturalmente o dever de modificá-lo, melhorando-o, segundo o resultado das suas observações e das suas experiências.” (SILVA, 2000, p. 230). Todavia, identificava na prática a falta de imaginação do professorado e a rigidez no estabelecimento do método pelas Escolas Normais, que pouco permitiam que o mesmo avançasse.

Independentemente de tal julgamento e, por outro lado, de forma concomitante, Agostinho incorporou, ao final da obra que publicou sobre Montessori, os objetivos e o pedido de contribuição para o Núcleo Pedagógico Antero de Quental, que organizou no afã de “realizar missões de cultura, com palestras, leituras comentadas, projeções cinematográficas, concertos, exposições de arte e ciência; [...] fundar escolas experimentais; organizar uma biblioteca[...]” (SILVA, 2000,p.234) entre outros. Foi por meio dessa entidade que, a partir de 1939, passou a disseminar o seu saber e a compartilhar os preceitos montessorianos nos quais acreditava.

Contudo, quando Agostinho da Silva direcionou-se para a América Latina, em 1944, Montessori ainda estava na Índia, num período de ampliação de vivências e reorganização e redimensionamento de certos pressupostos pedagógicos. O texto redigido em 1939 pelo escritor português a respeito do Método Montessori não abarca tal renovação ou as inovações produzidas em solo hindu. Nesta acepção, as críticas ao método feitas por Agostinho também poderiam ser revisitadas, visto que a própria doutora italiana, em conjunto com seu filho Mário, ao investirem e constituírem um projeto denominado como Educação Cósmica, fomentaram sobretudo a inter-relação entre o humano e sua cultura, historicamente construída, e desenvolveram ferramentas didáticas para que tal conhecimento chegasse à sala de aula. Agregaram também outras reflexões sobre o desenvolvimento da criança, de sua mente absorvente e a respeito da formação de professores. Assim, enquanto Montessori destacou que toda proposta educativa deveria servir ao seu tempo, Agostinho, de maneira correlata, ressaltou que,

Perante uma concepção filosófica, uma hipótese científica, uma doutrina social, um sistema de educação, há sempre uma atitude que não deve tomar: a de os julgar definitivos, portadores de todas as resoluções de todos os problemas; proceder-se de modo contrário tem dois inconvenientes: contradiz a própria essência da

atividade intelectual, que consiste na investigação e na dúvida e impede que as teorias ou os processos se aperfeiçoem. (SILVA, 2000, p. 230).

Nessa lógica, a essência montessoriana que alude ao protagonismo do aluno, dando-lhe liberdade de movimento e oportunidade de autoeducação e autodomínio, interferindo na construção do conhecimento do outro apenas naquilo que é necessário, foi apropriada por Agostinho e serviu como base para a filosofia que desenvolveu e expandiu em situações educativas e níveis de escolaridade diferentes, envolvendo crianças, jovens ou adultos. De acordo com ele, Montessori acreditava que “há no auxílio que prestamos a uma pessoa válida uma degradação sua e nossa; efetivamente, não permitindo que o indivíduo, por si próprio, se sirva, habituamo-lo à dependência, situação pouco delicada para um lado e outro” (SILVA, 2000, p.208).

Assim, a liberdade de escolha e de movimento, que levam à independência e à autonomia, de acordo com tais princípios, “colaboraria para que o próprio indivíduo dominasse os seus instintos, as suas vontades” (SILVA, 2000, p.209) e, desta forma, constituísse um senso moral e edificasse a sua autoestima, pois

[...] é o próprio ser que deve fazer, para que se desenvolva, uma escolha, uma limitação, uma inibição até de certos impulsos que o poderiam levar à utilização de estímulos prejudiciais; neste sentido poderemos dizer que viver é limitar-se; e neste último fundamento, a necessidade de inibição no ser forte, vêm basear-se todos os exercícios de autodomínio da escola Montessori, como, por exemplo, a lição de silêncio. (SILVA, 2000, p. 212).

Esse olhar atento e refinado do professor que prepara o espaço escolar para receber a criança, ampliar seus interesses, manifestar sua vontade de ser útil, promover descobertas e lhe fornecer elementos para avançar intelectual e socialmente, a aprender a escutar aos outros e a si, sem intenções brutais que a desestimulem, auxiliará no seu equilíbrio pessoal e relacional que se traduzirá em calma e alegria no agir. Com singeleza e poesia, mas com determinação, Agostinho assegurou aos professores que,

Se soube formar um ambiente favorável e se tem bem abertos os olhos espirituais com que há de contemplar a criação que incessantemente se fará na sua aula, então assitirá a um dos mais formosos espetáculos que o homem pode contemplar; não é uma flor que desabrocha, perfumada e bela, ao ar sereno da manhã; não é um animal que salta e cabriola, gastando a energia acumulada; é a alma humana que surge cheia de força e de delicadeza, é a personalidade que se afirma na virilidade e na graça, é uma conquista de aquisições admiráveis e de maravilhosas qualidades que, de instante a instante, sob os seus olhos atentos e perspicazes se vão construindo, aperfeiçoando, apurando-se em coesão e finura. (SILVA, 2000, p. 211).

Com o seu íntimo tranquilo desenvolverá um valor próprio que lhe dará mais segurança diante das arbitrariedades ou injustiças que, por acaso, vivenciar: “A confiança da criança em si mesma, o saber que é capaz de praticar um certo número de atos, o conhecer também pelo exercício em suas limitações os meios de as vencer, dão-lhe uma consciência de personalidade”. (SILVA, 2000, p.209). Por isso, Agostinho da Silva atesta que a educação moral se inicia quando o aluno, *per si*, pratica atos morais. Isso ocorre quando utiliza adequadamente seu material,

[...] serve os outros à mesa antes de se sentar para comer, quando reparte o pão com um camarada, quando cede o seu lugar nos jogos, quando não se esquece de levar comida aos animais, quando rega as plantas; esta moral não a esquece ele: aprende-a juntamente com a vida. (SILVA, 2000, p. 228).

Tais atividades, por sua vez, indicam ainda que as regras do grupo, como a colaboração entre os pares, são elementos da interação que quando inerentes à sala de aula também contribuem para a constituição moral do indivíduo.

A espiritualidade de Agostinho da Silva e a sua veneração pela criança corroborou para que elegesse o imperador menino da tradição portuguesa da Festa do Espírito Santo, também inserida no Brasil, como ícone de uma utopia de educação, como fez Rousseau com o seu Emílio. O professor português viu-o como símbolo da criança que deve ser coroada como o centro das intenções de liberdade, retirada da situação

de opressão e exclusão social e que, concomitantemente, “defendendo o seu tesouro de sonho, jogo e criação, a sua espontaneidade e a sua malícia sem maldade, o seu entendimento sem análise e o seu amar do mundo sem a preocupação das sínteses [...] (SILVA, 2000b, p.94), por meio da educação edificaria um trono baseado nos traços infantis “de atenção à vida, de existência total no presente, de ignorância de códigos, manuais e fronteiras [...] de simpatia pela cigarra, que logo a nossa escola substitui pelo aplauso à formiga, já que (a primeira) convém a alegria, apenas, e a outra ao lucro” (SILVA, 2000b, p.104). Fundava uma pedagogia da esperança na qual “o princípio fundamental de que se parte é que a natureza da criança é preferível à natureza do adulto e, portanto, deve ser essa a natureza potenciada”. (SANTOS, 2007, p.113). Fizera uma síntese do potencial humano infantil que, na sua acepção, deveria ser enaltecido e receber investimento.

A crítica agostiniana destaca que aos poucos a escola destrói a espontaneidade, a criatividade, a genuidade, a vontade de ajudar aos outros, característicos da natureza infantil, quando estes deveriam ser os pontos valorizados na constituição de um adulto independente. O reino que deseja para os homens é o de “se aproximarem quanto possível da divindade de ser livre, livre no viver, livre no saber, livre no criar” (SILVA, 2000b, p.93), de forma diversa ao déspota. Porque a educação ao mesmo tempo que é tudo, “[...] não poderá ser mais do que o fornecer a cada um tudo o que solicite para que a sua pessoa se possa desenvolver e afirmar (SILVA, 2000b, p.94). Assim, se a educação muito oferecer ao sujeito limitará sua possibilidade de ser livre, fazer escolhas e buscar opções diferentes de viver.

Com isto, também faz alusão à convicção montessoriana de que a “criança é pai do homem”, no sentido de que o contexto e o ambiente em que se desenvolver, associado à forma com que a sua vontade tiver sido educada, influirá na construção de sua maneira de se relacionar com a aprendizagem, com os outros, com o mundo e consigo mesma. Agostinho da Silva, por essa via, iluminou a constatação de que entre o *laissez-faire* e a doutrinação existe um halo que permite ao sujeito-estudante descobrir seus gostos e suas potencialidades e utilizá-los em favor de sua alegria no viver e do bem comum.

Se a criança que possuía algo em demasia tinha dificuldade nas escolhas, aquela que era carente, ao contrário, precisaria ter suas necessidades básicas de sobrevivência assistidas para permanecer saudavelmente na escola, como também já havia sido anunciado por Maria Montessori enquanto ainda exercia a medicina.

[...] permitam que o menino que vai à escola não faça falta para o orçamento da família, esteja na aula sem fome e tenha, além disso, comida o suficiente antes dos três anos para que o seu cérebro não tenha sido irreparavelmente atingido; [...] permitam que não haja cinquenta alunos a cargo de um professor e quantas vezes alunos de classes diferentes e que os referidos professores não ganhem tão miseravelmente que apenas sobrevivam e se encontrem cortados de tudo quanto é cultura, [...]; condições econômicas que possam sustentar escolas de formação, a nível universitário, com suas classes de experiência, suas bibliotecas circulares e seus salários de aluno; ambiente no qual alunos e professores possam ser sujeitos do processo de estudar e cujo conteúdo disciplinar seja profundamente compreendido por eles. (SILVA, 2001, p.184 apud SÁ, 2009, p.7).

O investimento na formação de professores era fundamento precípua para Agostinho, assim como houvera sido para Montessori. Entretanto, Agostinho transcendeu a mestra neste aspecto, ao ressaltar e lutar para que os docentes fossem valorizados economicamente por sua atuação. Difundiu que na escola de Winnetka, na Inglaterra, os professores sabiam que “a influência sobre o aluno, a formação e o reconhecimento econômico do professor [...] são de extraordinária importância para o rendimento das aulas” (SILVA, 2000, p.248). O intelectual português propagava também que a miséria, a ignorância e o medo não poderiam ser coadjuvantes do processo educativo. As experiências por ele vividas oportunizaram-lhe constatar evidências neste aspecto e a clareza sobre a necessidade de um sistema econômico e de políticas governamentais que fomentassem a educação de todos. Não obstante, conclamava a responsabilidade das elites, dos dirigentes, dos intelectuais e dos professores para que estabelecessem um compromisso com a vida e com a pessoa. Em sua acepção este seria o caminho, pois acreditava que pela educação, pela colaboração e pela docência “que o ideário de humanismo e de universalismo se reifica em conjunturas e projetos mobilizadores e transformacionais”(MAGALHÃES,2010,p.141).

Em relação à circulação no Brasil dos princípios montessorianos que elegeu como fundamento de sua pedagogia da esperança, cabe

ênfatisar alguns pontos: o primeiro pela obra sobre Montessori ter sido escrita em língua portuguesa e disseminada tanto na Europa como no Brasil. O segundo pela apropriação da essência montessoriana no que se refere ao investimento na criança como impulsionador de mudanças na humanidade; no investimento na cultura, autoeducação e liberdade como propulsores do desenvolvimento do aluno autônomo, crítico e seguro, independente da idade e da instituição escolar que frequente; a dedicação à formação do professor e o incentivo ao aluno pesquisador. A relação entre tais características merece ser mais estudada na implantação das universidades brasileiras das quais Agostinho Silva ajudou a criar e consolidar.

Em relação à escola organizada pela médica italiana, o intelectual português testemunhou que

Os alunos que saem de uma escola montessoriana levam dentro de si a semente, os elementos de formação de uma sociedade nova; todas as relações sociais que aprenderam na escola tiveram por base a sinceridade, a pureza, a racionalidade, o desejo de ser útil, a bondade inteligente e ativa; a injustiça não há de deixá-los indiferentes e, pondo todo o amor nas suas tarefas, saberão ligar-lhe a firmeza, porque asua vontade se formatou liberta de entraves e de desvios. (SILVA, 2000, p. 212).

A apropriação realizada pelo lusitano alcançou sentido próprio no cotidiano do país que adotou como seu. Com Agostinho da Silva, aprecia-se a construção de uma pedagogia da esperança na qual convivem religiosidade e ciência. Nela o professor ensina para o pensar e a escola, independente do nível dos alunos, é local de gestar conhecimento. Além disso, é lugar de favorecer o desenvolvimento, não só pelo interesse, mas pelo esforço e pelo aflorar da originalidade da criança, do jovem ou adulto.

6 A TESSITURA DA RENDA: CONSIDERAÇÕES FINAIS

No crivo, começa-se o trabalho desfazendo a trama do linho. Depois de imaginar a beleza do desenho, contar e separar os fios, se principia a urdidura. Depois se alinhava o pano, para só então casear. *Passa a agulha do avesso para o direito do tecido, dá uma laçada, mais outra, mais outra, ajeita o pano e puxa com delicadeza, mas firme, para ficar bem-feito.* Vai acompanhando o desenho até chegar ao resultado. É nos limites do vazio que se constrói a beleza.(BRUNO, 2015, s.p.).

Pintar, bordar, costurar, tricotar, cozinhar, há tempos não pratico essas artes de fazer. A urdidura ocorreu, entretanto, na composição de um ornato diferente: não era linho para o crivo, nem linha para o tricô, mas uma almofada de algodão branco despida do desenho que conduziria os pontos tecidos pelo bilro.

Se inicialmente havia muitos bilros, muitas hipóteses, vários caminhos, uma linha emaranhada, cheia de nós e de incertezas, aos poucos o que parecia totalmente desconexo foi se aproximando, mostrando certos laços, num contexto amarrado pelo tempo. O entrelaçar de histórias, entre pessoas conhecidas e anônimas, exigiu que a trama fosse montada quadro por quadro para depois juntar. Assim, o desenho sobre a almofada onde se tece a renda se consolidou *a posteriori*, num trabalho cujo enredo definiu-se na pesquisa.

O ato de desatar nós para poder puxar a linha e com ela aprender novos pontos foi constante. Nesta tessitura, o desenvolvimento da narrativa de uma pesquisa historiográfica, com avanços e remições em torno da institucionalização do Método Montessori no Brasil, durante a primeira metade do século passado, trouxe para a almofada de algodão o intuito de construir um desenho que retratasse a articulação entre o Método Montessori e o contexto brasileiro naquele período. Desenho laborioso e complexo ao qual estava interligada uma imagem ainda obscura da médica italiana Maria Montessori.

Montessori fundamentou seu trabalho na capacidade infantil de aprendizagem e acreditava que as crianças seriam a esperança da humanidade, se recebessem um meio de vida adequado, ferramentas disponíveis e liberdade. De forma autêntica, ao estudar a criança com base em seu referencial teórico com base biológica, a Doutora colocou a educação em sintonia com os avanços das demais ciências humanas e

sociais e possibilitou um processo de escolarização diferente dos disponíveis no início do século passado, alicerçado na relação tríade professor-aluno-ambiente. Neste afã, ao longo do seu trabalho, Montessori constituiu uma psicologia do desenvolvimento numa relação dialógica com a prática pedagógica por ela apresentada. E num movimento transnacional meteórico, sua pedagogia e suas escolas foram implantadas em vários países concomitantemente, sobretudo a partir de 1910.

Todavia, Maria Montessori entrelaçou-se com a educação e com o contexto pedagógico durante mais de quatro décadas, estabelecendo uma trajetória ímpar. Assim, utilizei como recurso didático, nesta pesquisa, a partição da vida da psiquiatra, cientista, matemática e professora de Antropologia Maria Montessori, dividindo-a em percursos que denotam uma trajetória nada linear. Estas descontinuidades em sua vida pessoal e profissional, ou no contexto em que viveu, interferiram sobremaneira nas táticas e nas estratégias utilizadas para recomeçar o caminho, ressignificando o anteriormente estabelecido.

A partir disso, projeta-se luz a sua força, genialidade, praticidade na resolução de problemas, luta em favor da emancipação da mulher e, também, por denunciar a Escola Tradicional como um lugar de degradação do “corpo e espírito” infantil. (MONTESSORI, 1958, p.20). E, além disso, principalmente por conceder à criança um espaço social no qual pudesse viver com dignidade e aprender sem traumas, pois identificou no infante uma figura potente e misteriosa que continha o segredo da natureza humana. Provavelmente este seja o seu maior mérito.

Mesmo que tenha afirmado inicialmente não ter criado nenhum método, já que fundamentou sua pedagogia em estudos realizados por seus contemporâneos, foi ela que engendrou uma nova condição de escolarização que deslocou a forma de o professor estabelecer a autoridade, reconfigurou a arquitetura do espaço escolar que abriu as portas para o exterior e permitiu a circulação do aluno por espaços que a escola do princípio do século passado impedia. Nesta inédita relação com o entorno, com o movimento, com o respeito ao seu espaço e ao do outro, com a autocorreção, a construção do conhecimento realizada pela criança materializou-se na atividade e no ritmo de desenvolvimento de cada um e no incentivo à autonomia do aluno, invariantes que se perpetuam.

A compreensão de que, apesar de acelerado, este decurso foi processual e, por isso, alterado conforme as necessidades vivenciadas por Maria Montessori, permitiu evidenciar a perspectiva humana e

relacional da Doutora, em períodos da vida compostos por luzes e sombras. Contudo, a indicação para o Nobel da Paz por três vezes denota o seu intenso zelo em favor da infância e da educação “para a humanidade crescer” (MONTESSORI, 2004, p.52). Ademais, sua pesquisa e investimento na perspectiva da espiritualidade da criança, independente de religião, contribui com uma visão ecumênica, baseada no respeito entre as pessoas e povos, sendo este um desafio para a sociedade atual.

Algumas investigações realizadas por Maria Montessori e aplicadas de forma prática, por meio dos materiais que criou como uma maneira de estabelecer uma espécie de transposição didática na qual se pudesse intuir conceitos, merece ser retomada e mais investigada, principalmente pela neurociência. Com tais ferramentas de aprendizagem a Doutora vislumbrou um processo a ser desenvolvido pelo discente para que, com o tempo, com a atividade e a reformulação permanente do pensamento em torno do estudo, evoluísse para conceitos mais complexos. Com os livros *Psicoaritmética*, *Psicogeometria* e *Psicogramática*, editados em 1934 em Barcelona, apresentou uma “psicodidática” composta por lições pedagógicas e, concomitantemente, pela elucidação de como o aluno aprende.

A gama de materiais produzidos para as diversas áreas do conhecimento específico e, concomitantemente, inter-relacionadas principalmente pela Educação Cósmica, oferece ao professor que as conhece com profundidade um repertório que facilita e possibilita que as mediações na aprendizagem sejam coerentes e profícuas. Neste sentido, há na autoeducação do aluno, e na simultânea atenção à sua individualidade, uma tensão que exige a necessidade de preparação do professor e de sua valorização como profissional da educação capacitado para mediar situações, nas quais a contemporaneidade acena para que a inclusão de todos se fortaleça. Paraalém disto, também, há o entendimento de que a autoeducação não pode ser confundida com o autodidatismo. Considerando toda educação como um processo relacional, a autoeducação necessita de mediação e do estabelecimento da troca de aprendizagens entre os pares, ou seja, é substancialmente relacional e pode ser assumida como alteridade.

Com o objetivo de reconhecer as formulações teóricas que permitissem identificar a origem do Método Montessori e cotejá-las com os projetos brasileiros desenvolvidos no período escolhido, apontando permanências e contribuições à educação, vieram à cena tanto o movimento pedológico como o da pedagogia científica, que sobretudo a partir da antropologia pedagógica, da observação e do estudo do

movimento infantil, pretendiam estudar cientificamente as crianças, numa época em que as ciências estavam estabelecendo fronteiras entre si.

O movimento irradiou-se pelos países europeus e extra-europeus e chegou ao Brasil principalmente pelos professores das Escolas Normais, como Alípio Franca, na Bahia (1924), que em seu escrito, cuja primeira edição data 1915, abordou didaticamente e interpretou esse fluxo enaltecendo o trabalho pedagógico de Maria Montessori e de outros autores que, por sua vez, colaboravam com a visão do autor sobre o espaço feminino na sociedade a qual, segundo ele, deveria destinar-se às prendas do lar, num processo de edição das concepções que vislumbrava propagar.

No que se refere às questões de gênero, a ótica feminista de Maria Montessori, que se posicionava em congressos e na imprensa sobre os direitos das mulheres na sociedade, também chegou ao Brasil por meio da obra “Lições de Pedagogia”, redigida pela líder feminista no Brasil, Maria Lacerda de Moura, em 1925. Isso denota que a perpetuação de modos sociais tradicionais e, concomitantemente, emancipatórios, coexistia e alimentava a tensão entre o instituído e o instituinte, a partir de diferentes apropriações e representações de um mesmo assunto.

Já a Pedologia apresentada neste país pelo italiano radicado no Brasil, Clemente Quaglio, por meio de seus livros e traduções, provinha de um saber filiado a uma controversa linhagem de conhecimento, dedicada ao estudo sistemático e científico da criança. Constituíam um domínio disciplinar que, ao lado de outros, como a Antropologia Pedagógica (Ugo Pizzoli), a Pedagogia Científica (Maria Montessori), a Psicologia Pedagógica (Edouard Claparède) ou Pedotecnia (Ovide Dècroly), derivava das respostas às pressões originadas pelo ciclo histórico do advento das escolas de massas e de sua obrigatoriedade como questão de Estado. Este conhecimento foi disseminado inicialmente por meio de um elaborado laboratório organizado em São Paulo por Ugo Pizzoli que, a convite de Clemente Quaglio, promoveu um curso na Escola da Praça, em 1914. Na sequência, o laboratório foi ocupado pelo próprio Quaglio e, posteriormente, ao ser incorporado à Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, foi também utilizado por Lourenço Filho, que nele produziu os “testes ABC” nos anos 1930.

Por outro lado, Maria Montessori (1965), em uma crítica aos seus coetâneos, enfatizou que o estudo da Antropologia e da Psicologia Pedagógica por eles promovido havia se desviado da intenção inicial de

educar a criança. A distinção entre o educador e o cientista, descrita em seu livro *Pedagogia Científica*, possibilitou-lhe circular por caminhos distintos dos de Pizzoli, no que se refere à ênfase aos testes métricos defendidos por ele e por outros cientistas. Assim, numa estratégia original, Montessori quis observar a criança em seu espaço de desenvolvimento, em uma escola com o formato de um lar.

A novidade de seu projeto científico abriu lugar para outra ótica em uma ciência da infância que se estabelecia. Neste aspecto, enfatizou que se a criança tivesse as necessidades básicas supridas, a sua individualidade poderia ser observada de forma mais fidedigna se ela estivesse agindo em liberdade, em atividade de relação com os outros e com o objeto de conhecimento, conforme o seu ritmo.

Nesse sentido, se mais tarde Lourenço Filho (1978) considerou a diferença entre os sujeitos como padrão de classificação para homogeneizar a classe de alunos, Montessori, por sua vez, concebera a diferença entre os sujeitos como essencial para que por meio da heterogeneidade de ações, idades e ritmos se possibilitasse que um aprendesse com o outro. É esse entendimento apresentado pela médica italiana que naturalizou a inclusão da diversidade na sala de aula, possibilitando a alteridade. Esta originalidade abriu espaço para que cada criança pudesse manifestar os seus interesses e aprendesse a dialogar, respeitando aos pares e elaborando na prática a percepção moral. Com isto, como enfatizara o próprio Lourenço Filho, Montessori percebeu na infância uma fase necessária e que deveria ser plenamente vivida, contrariando os teóricos que haviam identificado a criança como um adulto em miniatura. Para ela, conforme já indicado por Rousseau, cada período da vida possuía características distintas.

Contudo, no final da década de 1920, Lourenço Filho criticou o formato da prática montessoriana e o uso dos materiais cientificamente criados, assim como Dewey e Kilpatrick já haviam feito anteriormente. Especificamente em relação ao princípio montessoriano de autoeducação, o brasileiro afirmou que se a concepção geral do método poderia ser vista como funcional, sua didática nem sempre o era, por apresentar uma mecanização que se opunha aos princípios fundamentais do sistema. Por outro lado, mesmo assinalando que a própria Montessori não apresentava os procedimentos didáticos como imutáveis, Lourenço Filho não revisou a sua obra “Introdução ao estudo da Escola Nova”, distribuída largamente para as bibliotecas das escolas nacionais, em 12 edições até 1978, que mantiveram as críticas ao Método Montessori, sem acompanhar com proximidade a evolução do mesmo.

Nessa composição de fios e fatos, Dewey (1916) explicitara que a falácia consistia em supor que se pudesse começar a construir o conhecimento com um aspecto da Aritmética ou da Geografia, ou outro qualquer, independente de alguma situação de experiência pessoal. E nessa esteira destacou que os professores montessorianos tendiam a introduzir os alunos de uma só vez ao material que expressava as distinções intelectuais. Por isso, enfatizou a existência de um exagero de controle externo mostrado tanto no material como nas ordens do professor. E ainda, na sequência, afirmou que era irreal a noção de que um aluno, ao operar com o material, de alguma forma absorveria a inteligência que foi originalmente empregada para a sua formação. Apenas começando com material bruto e submetendo-o à manipulação proposital que ele chegaria à inteligência incorporada no material acabado. Ressaltou também que quanto mais humana a finalidade, ou mais próxima do cotidiano, mais real seria o conhecimento.

A crítica de Dewey, em 1916, sobre o processo psicológico de construção da aprendizagem na escola montessoriana foi revista adiante e comentada no livro “Experiência e educação”, publicado em 1938, no qual ele reavaliou a experiência intelectual distinguindo-a daquela diretamente vivida e, além disto, “reconsiderou a organização propriamente cultural e formal da aprendizagem que Montessori havia descoberto como característica da mente da criança pequena em função da abstração materializante” (SCOCHEA, 2002, p.290, tradução nossa), estudada de forma mais específica posteriormente por Jean Piaget e por Constance Kamii. Todavia, a publicação realizada por Dewey em 1916 suscitou controvérsias e oposição ao método montessoriano e os seus efeitos, apesar de amenizados mais tarde, ainda repercutem e devem ter interferido na interpretação realizada por Lourenço Filho a respeito do uso dos materiais montessorianos durante a década de 1920 e 1930.

No mesmo fio condutor, outro influente educador americano, Willian Kilpatrick, também havia divulgado o livro “The Montessori System Examined” (1914), no qual expôs que o Método Montessori estava ultrapassado, era excessivamente rígido e deixava pouco espaço para a imaginação, interação social e jogo. Além disto, outras críticas surgiram entre os próprios professores, no que se refere ao controle de Maria Montessori sobre o método de ensino, a formação de docentes, a produção e utilização de materiais, tornando-se uma fonte de divergências entre os que seguiam irrestritamente as suas ideias e aqueles que pretendiam fazer adaptações à realidade dos alunos. (KRAMER, 1988; POLLARD, 1993).

Mesmo diante de críticas e adversidades, Maria Montessori manteve-se discreta e continuou investindo em novos estudos pedagógicos e novidades no “enxoval montessoriano”. A Doutora, que passara a depender do método que criara e dos materiais que inventara para sobreviver, ao associar-se às mercenárias, que passaram a confeccionar os materiais didáticos e os móveis com exclusividade, elitizara-os. Mesmo que afirmasse que a venda de materiais havia sido a forma que encontrara para manter o ônus das instituições, esse novo empreendimento ampliou o seu investimento na educação privada (POLLARD, 1993). Como ideia final deste argumento, ao serem capitalizados como recurso de manutenção financeira, os materiais montessorianos desvincularam-se da formação docente. Mesmo que Maria Montessori viajasse constantemente a fim de dar formações para os professores e nelas incorporasse a utilização de materiais didáticos, passou a vendê-los também de forma isolada, como pôde ser averiguado na compra do material pelo Paraná em 1924, governo este que anos após a chegada do material indicou a professora Joanna Scalco para realizar um curso na Europa com a própria Montessori, fato que não se consolidou em função da Revolução no Brasil em 1930.

Com base nesse raciocínio, a renda continuou sendo tecida no âmbito da historicização do processo de institucionalização da pedagogia montessoriana no Brasil, processo no qual foram identificados vários elementos que nem sempre convergiram entre si, mas que desenham cenas do âmbito oficial e ordinário de uma época da escolarização brasileira que convergia no intuito de divulgar ou investir em melhorias na educação. Assim, apresento um quadro no qual se localiza quem, onde e quando interferiu no processo de institucionalização do Método Montessori no Brasil, entre 1914 e 1952, a fim de facilitar o acesso a dados específicos (APÊNDICE B).

Se conforme Magalhães (2004), a institucionalização se reifica na reciprocidade com um eixo epistêmico constituído pela materialidade, representação e apropriação, num determinado momento da história, a materialidade desse processo de institucionalização do Método Montessori no Brasil se configurou por vários meios, apresentados na forma de impressos como jornais, revistas pedagógicas e na publicação de livros que abordavam tal pedagogia.

Nesse aspecto podem ser retomadas as contribuições de Basílio de Magalhães, Alípio Franca, Clemente Quaglio, José Ribeiro Escobar, Ciridião Buarque, Lourenço Filho, Pedro Deodato de Moraes, Erasmo Pilotto, Eny Caldeira, Agostinho da Silva, Sampaio Dória e outros que, porventura não foram pesquisados, mas que, independente de sua

posição política ou ideológica, ao buscarem uma educação melhor para o país, mantiveram aproximações com o Método Montessori.

As representações elaboradas pelos educadores citados a respeito do método montessoriano interferiram na disseminação do método pelo Brasil e também em outros países, como foi o caso das interlocuções por meio de conferências ou artigos em revistas internacionais realizadas por Basílio de Magalhães e Deodato de Moraes, figuras pouco citadas pela historiografia atual.

Nesse movimento de apropriação da novidade em destaque social, houve espaço para a constituição de novas materialidades, como a inauguração da primeira escola montessoriana em São Paulo, por Mary e Ciridônio Buarque, ou a confecção de materiais didáticos em solo brasileiro, conforme as características elencadas por Montessori, como constatado nos editais para a aquisição de material divulgados pela prefeitura do Distrito Federal, em 1926. A primeira escola montessoriana no Brasil nasceu, assim, para o público infantil de um segmento social específico, num investimento particular que, por sua vez, ia ao encontro do espírito inovador, nacionalista e de progresso apresentado pela elite.

Nessa tessitura, entre o público e o privado, havia uma linha tênue que não demarcava os limites atribuídos a cada instância. Assim, a educação montessoriana no Brasil acompanhou a institucionalização da legislação educacional, do espaço escolar e da infância enquanto lugar social, de necessidades específicas quando as discussões realizadas pelos intelectuais a respeito dos Jardins de Infância esbarravam na necessidade de disseminação da Escola Primária a fim de alfabetizar a população do país, que em 1920 contava com 72% de analfabetos (FERRARO et al., 2004).

Entretanto, as apropriações de frações do Método Montessori, principalmente no que se refere ao uso de materiais sensoriais e de móveis compatíveis com o tamanho das crianças, foram adotados por outras instituições particulares ou prescritos pela legislação das Escolas Maternais e Jardins de Infância de São Paulo (1925 a 1933), no Distrito Federal (1921 a 1929) e no Paraná.

No Paraná, especificamente, o Método Montessori estava presente desde 1915 nas orientações oficiais para os jardins de infância, num documento elaborado pela professora Joanna Falce Scalco, quando a mesma passou a integrar o Supremo Conselho de Ensino Primário do Estado, para formular o primeiro programa de Jardins de Infância paranaense e um dos primeiros do Brasil.

Tendo em vista que as orientações oficiais permitem identificar a circulação de ideias, a materialidade, as apropriações relevantes ou os

interesses que constituíram as relações político-educacionais em determinado período, no Estado de São Paulo, o Método Montessori se ateve à Educação Infantil e foi associado ao uso de materiais concomitante à indicação do método froebeliano. Provavelmente, estas sejam as primeiras aferições ao uso do material montessoriano de forma desvinculada do método, não o percebendo como um sistema de princípios mais amplo. Nesse viés pretensamente transformador, apresentado pela apropriação parcial tanto do Método Montessori como do froebeliano, ambos foram ressignificados coisificando-se e, neste afã, receberem usos variados, numa prática de apropriação tecida a partir dos sentidos produzidos, dos reusos, das interpretações instituídas sobre ideias, objetos e impressos em circulação.

Assim, a composição do desenho na almofada alcançou caminhos inusitados nos quais a representação de criança, de infância e de ambiente adequado para a mesma, apropriada por Mary Buarque, em seu trabalho com o Método Montessori e em suas vivências como professora, foi ressignificada e, com a astúcia e a sutileza de um experiente mestre observador, deu origem a uma configuração singular do lugar da criança na mídia radiofônica permitindo que a arte infantil conquistasse um novo olhar e um inaudito espaço social. Com isto, Mary Buarque fez da sua apropriação um vetor que tornou possível a expansão do *ethos* montessoriano sob outras materialidades.

Por sua vez, a pedagogia de Alice Meirelles dos Reis, no Jardim de Infância anexo à Escola Normal da Praça, que possuía como mentor Lourenço Filho, partia da utilização de diferentes pressupostos epistemológicos e didáticos, inclusive dos montessorianos. Entretanto, nas considerações sobre a fundamentação teórica de tal prática, o Método Montessori é atrelado ao uso de alguns materiais e nas possibilidades de autonomia em sala de aula, não se observando que certas atividades também sejam indícios relevantes da pedagogia montessoriana, tais como a organização da sala para exercícios tranquilos, a atenção destinada aos interesses da criança; a preparação do ambiente com mobiliário adequado ao tamanho dos alunos ou a permissão do livre acesso das mesmas aos espaços internos e externos da sala. Assim, há uma associação da perspectiva montessoriana às atividades individuais enquanto as coletivas são atribuídas a outros expoentes do meio educativo, desconsiderando-se que o Método Montessori também trabalha o coletivo e a colaboração enquanto investe no desenvolvimento singular do aluno, num modo de viver em que se aprende a moral e as regras sociais ao delas se fazer uso.

Ao perceber que a rotina estabelecida no Jardim de Infância oficial por meio de uma prática sem reflexão sobre os intuitos educativos da época servia como entrave para o aperfeiçoamento docente e para a ampliação do olhar sobre as necessidades infantis, a atitude de inovação tomada pela professora Alice Meirelles dos Reis no Jardim de Infância da Escola da Praça coincide com a essência montessoriana de ousadia e criatividade, de tornar a escola um local interessante e de produção de conhecimento. Contudo, ao elaborar uma gama de materiais científicos, Montessori deu luz para que o seu conhecimento sobre a Matemática e as demais disciplinas fosse objetivado, num processo de transposição didática que torna o conteúdo acessível à construção do saber do outro. Ao se apropriar da lógica montessoriana sistematizada em tal pedagogia, o professor e o aluno têm possibilidade de acessar e assimilar tanto a dimensão intuitiva como a mais complexa perspectivo saber. Neste aspecto, é por meio da formação permanente de professores que o movimento contínuo entre teoria e prática se confirma ou refuta, para haver renovação de ambas. O foco na individualidade do aluno em movimento, na relação e interação, deve servir como suporte para a reflexão e a ressignificação da ação e da intervenção docente. Assim, parto da premissa de que a educação que acontece no devir precisa se reconstruir no mesmo processo, tal qual fez Alice Meirelles.

Montessori, ao final de sua trajetória, também teve clareza de que as novas relações de aprendizagem ocorrem de acordo com as necessidades de cada cultura e período histórico, tanto que produziu conhecimento pedagógico e manteve as suas pesquisas sobre o ser humano em desenvolvimento. Por outro lado, suas teorias, sua didática e vários dos materiais idealizados por ela há cerca de cem anos mantêm a sua importância como ferramenta de aprendizagem de um saber construído historicamente e como promotores da autodisciplina e de autocorreção por parte do aluno, contribuindo para a sua independência, para o desenvolvimento da atenção, da concentração e na elaboração da autoestima. Nesse sentido, o conceito e o preceito montessoriano de normalização, entendido como o alcance da concentração pela criança, por estar completamente envolvida em uma ação, usando uma habilidade ao máximo, merece ser revisitado e aprofundado em trabalhos posteriores.

No Rio de Janeiro, Distrito Federal, nesse afã, em 1929, quando Fernando de Azevedo procurou reestruturar o interior da escola, propondo métodos e princípios renovados que rejeitariam a instrução abstrata, artificial e verbal, manteve fragmentos do Método Montessori,

como a lição de silêncio e a ginástica articulatória da face, assim como os materiais sensoriais e de Matemática. Tais materiais já eram utilizados desde que incorporados ao contexto escolar dos Jardins de Infância cariocas, em 1921. (cf. JORNAL DO BRASIL, 1929).

Considerando as reformas do sistema de ensino nos diferentes estados brasileiros entre 1914 e 1952, às quais obtive acesso por meio principalmente dos jornais e diários oficiais do período, e as teses apresentadas na I Conferência Nacional de Educação, realizada em 1927 em Curitiba, foi possível perceber que o *ethos* modernizador em nosso país transcorreu numa relação de negociação, de forma que alguns campos assentiam às mudanças com mais facilidade que outros. Neste contexto, educadores propuseram e efetivaram reformas em todos os níveis de ensino, em várias capitais. Sobretudo na década de 1930, o papel atribuído à escola mudara com a incorporação de um novo estatuto escolar no qual se deveria considerar a realidade educacional da nação que, por sua vez, carecia de formação de professores e de infraestrutura para que os alunos em idade adequada frequentassem as escolas. Era intuito de Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Fernando de Azevedo e de outros renovadores tornar o Brasil um país civilizado e democrático. Para isto, investiram nos discursos e práticas que seriam próprias de uma escola pública, universal, gratuita e laica.

Nesse afã, com o investimento na democracia, o Método Montessori diluiu-se no fazer pedagógico, visto que a partir de meados das décadas de 1930 até o final da década de 1940 cessaram nos jornais e revistas as divulgações educacionais que faziam menção ao uso do mesmo no Brasil (APÊNDICES B e C) e, associado a este fato, outras correntes teóricas foram enfatizadas no país, sobretudo Dewey e Dècroly.

Mesmo assim, mantiveram-se em certas escolas os materiais montessorianos e as mobílias adequadas ao tamanho das crianças que cursavam o jardim de infância, como no Paraná, entre 1938 e 1949. Estes atributos materiais foram replicados no país, como no caso de vários materiais sensoriais e de móveis infantis, e ajudaram a tornar instituída uma cultura escolar que se apropriou dos mesmos, acenando para uma associação entre o nome de Maria Montessori e o contexto pedagógico da Educação Infantil. Outros saberes, como o círculo de pais, formam o *patchwork* do cotidiano, numa invenção criativa do uso dos bens culturais.

Já no que se refere ao uso do ideário montessoriano para o Ensino Primário, identifiquei a proposição de utilização do mesmo em Meriti, na escola dirigida por Armanda Álvaro Alberto, até 1938. Antes disto,

todavia, José Ribeiro Escobar, que a pedido de Carneiro Leão e de Julio Prestes fora expandir o modelo escolar paulista em Pernambuco, em 1928, havia redigido também artigos e livros sobre o ensino dos números na Escola Primária. Em alguns conteúdos usava uma forma de ensino similar à proposta por Montessori, mas com objetos ordinários. Já na Bahia, em 1927, enquanto o jovem Anísio Teixeira ocupava o cargo de Inspetor de Instrução Pública e investia em uma reforma educacional dando ênfase à formação dos professores, principalmente por meio dos Cursos de férias proclamados por docentes que participaram ativamente das reformas educacionais ocorridas no período (D'ESQUIVEL, 2014), os materiais montessorianos foram apropriados e ressignificados para o uso na Educação Infantil e no Ensino Elementar, servindo-se daquilo que havia no contexto do professor.

Com isto, sobretudo por meio da conferência da professora Julia Leitão (1927) e da revista que disseminou a sua fala, fez-se circular a ideia de utilização de material concreto, mas se desconsiderou uma das especificidades do material montessoriano, o controle de erro. Maria Montessori havia organizado os materiais de forma científica e prática, para por meio deles se promovesse a autocorreção e, concomitantemente, a independência do aluno. Na falta do Material Dourado proposto por Montessori, a baiana Julia Leitão sugeriu que os docentes usassem caroços de milho, feijão, mulungu ou semestres de outros vegetais e que a eles fossem convencionados os valores de unidade, dezena e centena. Por outro lado, ao recorrer ao uso dos elementos do cotidiano, a conferencista propiciou que os materiais habituais de convivência fossem utilizados na escola, num estreitamento entre ela e a vida do aluno, numa pedagogia mais científica que experimental, conforme Claparède.

Mas, foi no Paraná que percebi maior sistematização da educação montessoriana, a partir da gestão de Erasmo Pilotto na Secretaria de Educação do referido Estado, no fim da década de 1940. Pilotto recomendou o uso sistemático dos materiais montessorianos de Matemática e de Linguagem nas séries do Ensino Primário. Mais tarde, de acordo com este político, o referido documento teria sido utilizado pelo INEP, fato que não cheguei a comprovar. Entretanto, foi com a promoção dos cursos dados por Piper de Lacerda para “todos” os professores e para os pais, a partir de 1949, que a pedagogia montessoriana se disseminou pelo Estado. Piper de Lacerda, por sua vez, tivera acesso ao Método Montessori por meio da professora Érika Mayer, austríaca, recém-chegada ao Brasil. Piper e Érika, em 1949, apresentaram um projeto conjunto na Escola Técnica de Serviço Social

instalada no então Distrito Federal e inauguraram o curso de preparação de monitores montessorianos, num novo viés do método que se instituiu por meio do Serviço Social.

Em continuidade, no início de 1950, estrategicamente, estabeleceu-se a Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil, que foi gerida por Eny Caldeira, enquanto a Associação Montessori do Brasil, fundada poucos meses depois, ficou sob a direção de Piper Borges de Lacerda. O Método que se alastrara pelas escolas do estado paranaense passou a ser reverenciado e seduziu professores que, inclusive, contribuíram com o seu salário para que a obra montessoriana se consolidasse no Brasil.

No mesmo ano, Eny e Piper viajaram juntas para realizar uma formação em Perugia, com Maria Montessori. Esta viagem de estudos propiciou o acesso direto ao ideário montessoriano que havia sido construído e aprimorado durante mais de quatro décadas pela Doutora italiana, apresentado por ela e por uma equipe. A representação de educação escolar concebida e outorgada pela Doutora Montessori, apropriada por Piper de Lacerda e disseminada no seu retorno ao nosso país, numa ótica ligada à mística e à psicologia, atravessou o Brasil em cursos promovidos em vinculação com o MES. Posteriormente, também num viés psicologista, foi divulgada por Eny Caldeira.

Nesta linha, a proposta educacional montessoriana apresentou o objetivo de ampliar as potencialidades de cada indivíduo, considerando a ligação do mesmo com uma obra divina. Desta maneira, ia além da instrução escolar; mostrava-se também um projeto de vida, uma cultura de paz, ética, sabedoria e civilidade; de equilíbrio do eu e de respeito ao outro, entre as crianças, na sociedade. Todavia, esta relação interdependente entre o corpo e o espírito que, segundo Montessori forma o ser integral, não foi compreendida pela ciência da época e torna a ser estudada na atualidade (ROHRS, 1994).

Nesse sentido, foi com a experiência pedagógica realizada pela professora Eny Caldeira que se edificou um projeto inovador na expansão escolar paranaense, sob a ótica montessoriana, a criação da Escola Experimental Maria Montessori bairro Tingui, em Curitiba, considerada a primeira escola rural do país em moldes montessorianos. O foco da escola seria uma educação diferenciada no campo, para crianças do Ensino Primário que provinham de uma realidade socioeconômica desfavorecida, mas que, por sua vez, proporcionariam às normalistas uma oportunidade de aprendizagem mais coerente com o que encontrariam na realidade educacional naquele período.

Até Erasmo Pilotto, Piper de Lacerda e Eny Caldeira, a educação montessoriana foi codjuvante no processo educacional, aparecendo e desaparecendo nas entrelinhas de documentos oficiais, tanto no âmbito estadual como federal, conforme as necessidades políticas vigentes. A partir das propostas pedagógicas colocadas em prática por eles no Estado do Paraná, configurou-se um processo de apropriação e de institucionalização mais sistematizada, já que “todos” os professores daquele Estado participaram de curso de formação. Todavia, cabe dar continuidade às pesquisas sobre este âmbito, identificando outras representações.

E, ao problematizar a apropriação da Pedagogia montessoriana no Brasil, na Educação Infantil e Ensino Primário, sobretudo na primeira metade do século XX, identificando por que o método é relacionado principalmente ao uso de materiais didáticos específicos e de mobiliário adequado ao tamanho das crianças, o desenho para a renda se compôs aos poucos e com a junção dos pontos e sobreposição de fios criou forma. Foi por meio de diversas apropriações e fatores instituintes que o Método Montessori se institucionalizou no país e adquiriu uma representação que o associou principalmente à Educação Infantil, mas acredito que a indicação de uso dos materiais didáticos idealizados por Montessori na legislação de tal faixa etária em alguns Estados tenha sido fator preponderante, já que este legado material passou a fazer parte da cultura escolar, sem necessariamente ser utilizado com o objetivo para o qual foi elaborado pela Doutora. Já a aplicação do Método Montessori no Ensino Primário, citada na experiência em Meriti (RJ) realizada por Armanda Álvaro Alberto, ocorreu de maneira pontual e mais sistematizada no Estado do Paraná. Porém, foi apropriada e incorporada aos currículos deste nível de ensino, promovendo novas materialidades.

Seguindo na esteira de proposições metodológicas de Magalhães (2004), ao identificar o processo de institucionalização como uma disposição de perspectivas estruturadas e convertidas em fatores instituintes, no âmbito legal, social, cultural ou pedagógico, de acordo com as circunstâncias históricas e com a especificidade de cada território educativo que se instaura na tensão macro-micro e na relação estabelecida entre a materialidade, a apropriação e a representação, evidenciei contribuições deste estudo à historiografia da educação.

Assim, identifiquei em Agostinho da Silva um educador preocupado em modificar o formato que a maioria das instituições escolares apresentava à época. Ele, por conseguinte, reconheceu na escola montessoriana uma alternativa, na qual vislumbrou esperança de uma educação que possibilitasse ao ser humano desenvolver a sua

originalidade e liberdade e perpetuá-las na fase adulta. Reafirmou, para isto, a importância da liberdade como coadjuvante da construção da autonomia e autodisciplina da criança. Mas, para este fim, a formação de professores seria “chave-mestra”, expressão já utilizada pela Doutora italiana.

Após lançar o livro “O Método Montessori”, em 1939, em Portugal, Agostinho da Silva fundou a sua própria pedagogia, permeada pelo rigor da análise e pela sua arte de provocar, dizer e fazer inferir. Suas obras, editadas posteriormente, mantiveram a perspectiva de difundir propostas de práticas escolares nas quais eram enfatizadas a autoeducação, a disciplina, a solidariedade humana, a compreensão das diferenças individuais e a liberdade dos alunos, num compromisso com a vida, com a humanidade, com a pessoa.

Nessa lógica, a essência montessoriana que alude ao protagonismo do aluno, dando-lhe liberdade de movimento e oportunidade de autoeducação e autodomínio, com interferências na construção do conhecimento do outro apenas naquilo que é necessário, foi apropriada por Agostinho e serviu como base para a pedagogia que desenvolveu e expandiu no Brasil, em situações educativas e níveis de escolaridade diferentes, já que tratou da alfabetização de adultos em Itatiaia, em 1944, e, além disto, da expansão de uma cultura que propiciasse às universidades que ajudou a instituir, nos anos 1950 e 1960 (APÊNDICE C, Fig. 45)¹²⁷, o investimento nos fundamentos citados (MAGALHÃES, 2010).

Em relação à circulação no Brasil dos princípios montessorianos que elegeu como fundamento de sua pedagogia da esperança, cabe enfatizar alguns pontos: o primeiro, pela obra sobre Montessori ter sido escrita em língua portuguesa e disseminada tanto na Europa como no Brasil. O segundo, pela apropriação da essência montessoriana no que se refere: ao investimento na criança como propulsor de mudanças na humanidade; ao investimento na cultura, autoeducação e liberdade como propulsores do desenvolvimento do aluno autônomo, crítico e seguro, independente da idade e da instituição escolar que frequente; à dedicação à formação do professor e ao incentivo ao aluno pesquisador. A relação entre tais características merece ser mais estudada na tensão

¹²⁷ Mesmo que a pesquisa em pauta findasse em 1952, optei por manter os dados da Figura 45 até 1960, com o intuito de auxiliar o leitor no entendimento da expansão do Método Montessori em tal período e de indicar eixos para futuras pesquisas.

com a implantação de universidades brasileiras, que Agostinho da Silva ajudou a criar e consolidar.

A excepcionalidade do projeto de vida de Maria Montessori ocorreu no investimento permanente no estudo do aluno e na formação de professores, colocado em prática durante as décadas que se dedicou à educação e, por isso, conseguiu manter a essência de seu método baseado na liberdade, atividade e individualidade na escolarização de um ser humano protagonista. Entretanto, Agostinho transcendeu a mestra ao ressaltar e lutar para que os docentes fossem valorizados economicamente por sua atuação e por aclarar a autoria que o professor deve possuir em sala de aula. O intelectual português propagava também que a miséria, a ignorância e o medo não poderiam ser coadjuvantes do processo educativo.

Agostinho da Silva também evidenciou discordância do trabalho montessoriano, apontando o que considerava um relativo afastamento do mundo. (MAGALHÃES, 2010). Ademais, afirmava que se deveria adotar uma posição crítica perante o Método Montessori, já que por si só o mesmo é autocrítico (SILVA, 2000). Todavia, identificou na prática a falta de imaginação do professorado e a rigidez no estabelecimento das Escolas Normais do método, que pouco permitiam que o mesmo avançasse, numa forma de fazer que diferia do trabalho sensível e sagaz que atribuíra à Montessori. Se a mestra possuía tato, no sentido certeuniano, Agostinho conseguiu analisar a obra da doutora com genialidade e captar a essência da mesma.

Na finalização do bordado, ênfase que a crítica agostiniana destaca que aos poucos a escola destrói a espontaneidade, a criatividade, a genuidade, a vontade de ajudar aos outros, característicos da natureza infantil, quando estes deveriam ser os pontos valorizados e revisitados na constituição de um adulto independente e mais humano, como Maria Montessori afirmara.

Com um ambiente pensado e organizado para dar liberdade para o (a) aluno (a) construir o seu conhecimento, o professor e aluno(a) tornam-se coautores do processo fundamentado na singularidade. Neste ensejo, dou relevância a certas mutações nas relações estabelecidas entre professor e aluno (a) com base na contribuição de Maria Montessori e de outros educadores de seu tempo, como na organização do espaço escolar com características que facilitassem ao aluno(a) o acesso ao conhecimento e, na mesma perspectiva, na produção de um espaço escolar colaborativo, atento às individualidades em detrimento do autoritarismo e da aprendizagem passiva; numa pedagogia científica

humanística voltada para o conhecimento do ser, para a paz e a alteridade.

Esse trabalho de paciência não foi totalmente concluído, mas uma etapa dele chegou ao fim. Dar continuidade e puxar outros fios para pesquisas complementares, como a educação para a paz, a educação inclusiva para cegos, como evidenciado no Amazonas, na década de 1950, carece de estudos posteriores. Neste, a meta foi responder às questões de pesquisa, fornecer caminhos possíveis para análises por fazer e, concomitantemente, instigar o educador a refletir sobre os objetivos de sua prática para que se construa uma educação de maior qualidade e criticidade.

A historiografia, ao propor um cruzamento de fontes e de olhares, representa uma contribuição para a inovação educacional. Por meio dela, foi possível evidenciar que no Brasil, durante o período 1914-1952 (cf. APÊNDICE C), o Método Montessori foi amplamente divulgado, principalmente na década de 1920 até meados da década de 1930, institucionalizando-se sobretudo por meio de materialidades diversas, como cursos, congressos, teses, reformas do ensino, edições de livros, revistas, materiais didáticos, com foco principalmente na educação infantil. Após o declínio de seu uso, quando outras perspectivas educativas e movimentos sociais adentraram ao campo educativo, retornou à visibilidade no final da década de 1940 e a partir de 1950, iluminando o bordado com novas representações sobre tal método, que não existiria se não se partisse de uma ação educativa instituinte.

Mas, ainda há fios esperando para serem desembaraçados por aquele que tiver paciência, perseverança, curiosidade e força para não desistir. No mais é sonhar com a beleza da renda, continuar tecendo para viver.

REFERENCIAS

A BATALHA. A doutrina secreta. **A Batalha**, Rio de Janeiro, 24 de setembro de 1937. p. 4. Disponível em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=175102&pagfis=13331&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>.
Acesso em: 6 fev. 2016.

A CONSTITUIÇÃO dos saberes elementares matemáticos 1870-1970. Disponível em:
<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/98963>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

A GAZETA DA PHARMACIA. Piper de Lacerda Borges. **A Gazeta da farmácia**, Rio de Janeiro, janeiro de 1956. Disponível em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=029548&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 29 jan. 2016.

A NOITE. 1ª Conferência das Não-Governamentais. **A Noite**, Rio de Janeiro, 23 de outubro de 1950b. p. 1, 2º Suplemento. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 12 fev. 2016.

A NOITE. Comissão Nacional de reabilitação aos cegos. **A Noite**, Rio de Janeiro, 11 de maio de 1953. p. 2. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=18491&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 12 fev. 2016.

A NOITE. Conferências sobre o Método Montessori e Curso de Introdução ao Método Montessori (com patrocínios). **A Noite**, Rio de Janeiro, 14 de agosto de 1951. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 11 jan. 2016.

A NOITE. Conferências sobre o Método Montessori e Curso de Introdução ao Método Montessori (curso de dois meses). **A Noite**, Rio de Janeiro, 20 de agosto de 1951. p. 8. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&Pa

gFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 3 fev. 2015.

A NOITE. Conferências sobre o Método Montessori. **A Noite**, Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1951. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 11 fev. 2014.

A NOITE. Grande Festa da Criança. **A Noite**, Rio de Janeiro, 10 de outubro de 1950c. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 15 fev. 2016.

A NOITE. Viajam para a Europa diretoras da Associação Montessori. **A Noite**, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1950a. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 8 fev. 2014.

A NOITE. Conferência Nacional de Educação, 10. **A Noite**, Rio de Janeiro, 20 de novembro de 1950f. p.5. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 12 fev. 2016.

A NOITE. Homenageada a maior educadora da atualidade. **A Noite**, Rio de Janeiro, 29 de setembro 1950d. p.7. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 8 fev. 2014.

A NOITE. Novas e eficientes diretrizes no Paraná. **A Noite**, Rio de Janeiro, 19 de setembro 1950e. p. 8. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 8 fev. 2014.

A NOITE. Renovação dos processos educacionais: entrevista com Piper de Lacerda. **A Noite**, Rio de Janeiro, 13 de agosto de 1951. p.3-6.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=348970_05&PagFis=4664&Pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil>. Acesso em: 11 fev. 2014.

A REPÚBLICA. Colação de grau das professorandas. **A República**, Curitiba, 25 de dezembro de 1929. p. 12. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim>>. Acesso em: 09out. 2016.

A REPÚBLICA. Festa escolar no Jardim de Infância Emília Ericksen. Entrega de Prêmios aos mais adiantados. **A República**, Curitiba, 4 de dezembro de 1912. Disponível

em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim%20de%20infancia>>. Acesso em: 23out. 2016.

A REPÚBLICA. Inauguração de um retrato. **A República**, Curitiba, 21 de abril de 1913. p. 2. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim%20de%20infancia>>. Acesso em: 23out. 2016.

A REPÚBLICA. Joanna Scalco em Colombo. **A República**, Curitiba, 27 de julho de 1907. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim%20de%20infancia>>. Acesso em: 23out. 2016.

A REPÚBLICA. Joanna Scalco no Collegio Santos Dumont. **A República**, Curitiba, 8 de abril de 1907. p.3. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim%20de%20infancia>>. Acesso em: 23out. 2016.

A REPÚBLICA. Matrículas para o Jardim de Infância. **A República**, Curitiba, 13 de janeiro de 1911. p. 2. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim%20de%20infancia>>. Acesso em: 23out. 2016.

A REPÚBLICA. Questão dos limites. **A República**, Curitiba, 2 de janeiro de 1910. capa. Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=215554&pasta=ano%20191&pesq=jardim%20de%20infancia>>. Acesso em: 23out. 2016.

A TARDE. A doutrina secreta. **A Tarde**, Rio de Janeiro, 24 de junho 1934. p.7.

A TARDE. Devemos dar apoio aos educadores: curso de educação para professores de crianças será instalado em Curitiba. **A Tarde**, Curitiba, 27 de abril de 1950. capa. Disponível em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=W00005&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 12 maio 2016.

A TARDE. Monitores de Jardim de Infância. **A Tarde**, Curitiba, 5 de maio de 1950. capa. Disponível em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=W00005&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 12 maio 2014. (74 alunas).

A TARDE. Palestra da Dra. Piper de Lacerda Borges. **A Tarde**, Curitiba, 13 de fevereiro de 1951. capa. Disponível em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=W00005&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 13 maio 2014.

ABREU, Alzira Alves. **A modernização da imprensa** (1970-2000). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2002.

ABREU, Geysa S. A. **A trajetória de formação de Lysímaco Ferreira da Costa**: um intelectual paranaense no cenário da educação paranaense. COLUBHE, 2012. Disponível em:<<http://colubhe2012.ie.ulisboa.pt/wp-content/uploads/COLUBHE-2012-pp.-3221-final1.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2014.

ABREU, Regina. **A fabricação do Imortal**: memória, história e estratégias de consagração no Brasil. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

ABREU, Sérgio Adorno. **Os aprendizes do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 1988. 266p.

ADAMI, Antônio. O rádio com sotaque paulista: Rádio Cosmos e Rádio América. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 31., INTERCOM. NATAL, 2008, Natal. **Anais...** Natal, 2008. p.1-10. Disponível

em:<<http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2008/resumos/R3-2209-1.pdf>>. Acesso em: 08 fev. 2016.

AGUIAR, Arthur Mendes. Ensino de desenho na escola primária. In: **Revista de Educação**, 1927, BA, p. 26-45. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/135024/O%20ENSINO%20DE%20DESENHO%20NA%20ESCOLA%20PRIM%C3%81RIA%20PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 4 jul. 2016.

ALMANAQUE DO PARANÁ-1896 a 1926, de 22-12-910. **Almanaque do Paraná**, Curitiba, 1896 a 1929. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=214752&pagfis=4128&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

ALMEIDA, Talita. **Maria Montessori: uma história no tempo e no espaço**. Rio de Janeiro: OBRAPE, 1979(?).

ALVES, Sérgio. **Uma aplicação dos tipos ideais weberianos**. 2006. Disponível em:<[https://www.ufpe.br/gepec/exemplos/06_artigo03\(sergioalves\).pdf](https://www.ufpe.br/gepec/exemplos/06_artigo03(sergioalves).pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2017.

ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia et al. **Pedagogias da infância: dialogando com o passado, construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ANTUNES, Mitsuko Aparecida. **O embrião do espírito**. Rio de Janeiro: EDIOURO, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, Montessori: o indivíduo em liberdade).

ARAÚJO, Marta, Maria. A educação tradicional e a educação nova no manifesto dos pioneiros (1932). In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p.131-146.

ARAÚJO, Marta, Maria. Uma ousada reforma educacional do governo Dinarte Mariz no Rio Grande do Norte (1956-1961) e o apoio de Anísio Teixeira como diretor do INEP. In: ARAÚJO, Marta M., BRZEZINSKI,

Iria (Org.) **Anísio Teixeira na Direção do Inep**: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964). Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. p. 251-288.

ARCE, Alessandra. Um novo conceito de infância. **Rev. Mente e Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p. 48-54. (Col. Memória da pedagogia: Montessori).

ARENDT, Hanna. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

ASSIS, Alzira. Conferencia sobre o ensino de trabalhos manuais. In: **Revista de Educação**, 1927, BA, p. 1-10. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135022>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

ASSOCIAÇÃO MONTESSORI INTERNACIONAL (AMI). **Biography Maria Montessori**, 2016. Disponível em: <<http://ami-global.org/montessori/biography-dr-maria-montessori>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

ASSOCIAÇÃO MONTESSORI INTERNACIONAL (AMI). **Maria Montessori**: a centenary anthology (1870-1970). Amsterdam: Koninginneweg, 1970.

AURAS, Gladys Mary Teive. Primeiras lições de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 21, p. 311-314, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n21/n21a21.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2017.

AVELAR, Gersolina. **Renovação Educacional Católica**: Lubienska e sua influência no Brasil. Cortez & Moraes, 1978.

AVELAR, Ir. Aracy. **Histórico do Método Montessori no Brasil**: primórdios. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MONTESSORIANA 2., 1976?, São Paulo. **Anais...** São Paulo, Ed. Formar, 1976?.

BABINI, Valeria; LAMA, Luisa. Uma Donna nuova. In: FEMMINISMO SCIENTIFICO DI MARIA MONTESSORI, 2., 2010. Roma. **Anais...** Roma: Franco Angeli, 2010.

BAPTISTA, Maria Teresa. A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia: ciência e profissão**, Brasília, v. 30, n. especial, p. 170-191, dez, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pcp/v30nspe/v30speca08.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

BASTOS, Maria Helena. Ferdinand Buissón no Brasil: pistas, vestígios e sinais de suas ideias pedagógicas (1870-1900). **História da Educação**, Pelotas, v. 8, n. 79, p. 79-109, set, 2000. Disponível em: <<http://www.seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/30140/pdf>>. Acesso em: 22 maio 2017.

BENCOSTA, Marcus L. A. O instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) e o Centro de Estudos e Pesquisas Educacionais (CEPE): a experiência de uma experiência de laboratório de ensino primário no Paraná. In: ARAÚJO, Marta M., BRZEZINSKI, Iria (Org.) **Anísio Teixeira na Direção do Inep: Programa para a Reconstrução da Nação Brasileira (1952-1964)**. Brasília, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BERGSON, Henri. **A evolução criadora**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

BESSE, Susan K. **Modernizando a desigualdade**. São Paulo: Edusp, 1999.

BEUST, Luis Henrique. Einstein, Freud e Relações Internacionais. **Revista de Economia e Relações internacionais**, São Paulo, v. 13, n. 23, p. 7-26, jul. 2013. Disponível em: <http://www.faap.br/pdf/faculdades/economia/revistas/ciencias-economicas/REVISTA_ECONOMIA_23.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2016.

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL DO BRASIL. **Relatórios dos presidentes dos estados brasileiros 1891-1930**: mensagem apresentada pelo Presidente do Estado do Amazonas e lida na Assembleia Legislativa em 1928, p.63-64. Disponível

em:<<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=720879x&pa sta=ano%20192&pesq=montessori>>. Acesso em: 26mar. 2016.

BLAY, EVA. Violência contra a mulher e políticas públicas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, n. 49, p. 87-98, set./ dez. 2003.

Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142003000300006>. Acesso em: 21 fev. 2016.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. O inquérito sobre a instrução pública no jornal O Estado de São Paulo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO 4., 2006. São Paulo. **Anais eletrônicos...**

Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo06/Bruno%20Bontempi%20Jr%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 14 maio 2015.

BONTEMPI JÚNIOR, Bruno. O inquérito sobre a situação do ensino primário em São Paulo e suas necessidades: o Estado de São Paulo, 1914: fonte para o estudo do imaginário republicano. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 24., 2007. São Leopoldo, RS. **Anais eletrônicos ...** Disponível em: <<https://anais.anpuh.org/?p=18145>>. Acesso em: 14 maio 2016.

BOTELHO, Jordana. **Prescrições para os Jardins de Infância paranaenses: do programa de experiências de 1950 ao regimento e planejamento de atividades de 1963**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2006.

BOTO, Carlota. **A escola do homem novo**. São Paulo: UNESP, 1996.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros: os estudantes e a cultura**. Florianópolis, Ed. da UFSC, 2014.

BRASIL BATISMOS 1688-1935. Joanna Falce. **FamilySearch**, 27 janeiro 1890; citing, reference; FHL microfilm 1,251,736. Disponível em: <<https://familysearch.org/pal:/MM9.1.1/XJRG-BSC>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:

<<http://www.conselhodacrianca.al.gov.br/legislacao/outras/ECA%20ATUALIZADO-%202012%20-%20versao%202012.pdf/view>>. Acesso em: 21 dez. 2015.

BRASIL. Naturalização de Erika Mayer. **Diário Oficial da União**, p. 4, seção 1, Distrito Federal, 26 de julho de 1948. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2528673/pg-4-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-26-07-1948>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Associação Montessori do Brasil. **Diário Oficial da União**, n. 12498, p. 32, seção 1. Distrito Federal, 8 de maio de 1950. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/diarios/2513757/pg-32-secao-1-diario-oficial-da-uniao-dou-de-27-05-1950>>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRUNO, Norma. **Rendas de bilro nas ruas de Florianópolis**. Florianópolis, 23 maio 2015. Disponível em: <<https://normabruno.wordpress.com/tag/rendas-de-bilro/>>. Acesso em: 20 maio 2017.

CALDEIRA, Eny. Maria Montessori: a maior educadora do século. **Revista A Divulgação**, Curitiba, p. 3; 29, jul. 1952.

CALDEIRA, Eny. **Maria Montessori**: imagem da criança e modelos educativos. Concurso de Docência Livre na Disciplina de Didática. Departamento de Métodos e Técnicas. Universidade Federal do Paraná: Curitiba, 1974, p. 1-33. (Mimeo).

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

CAMPOS, Simone Ballmann de. **A escola como tecnologia social**. Dissertação de Mestrado em Educação e Cultura. Universidade do Estado de Santa Catarina, Faculdade de Educação. 2006, 174p.

CAMPOS, Simone Ballmann de. **Osservazione sulla didattica montessoriana nella prima Casa dei Bambini**. Roma, 2015. No prelo.

CARNEIRO, Rogério. **O método intuitivo na aritmética primária de Calkins e Trajano**. 2014. 112 f. Dissertação. (Mestrado Profissional em Educação Matemática) - Vassouras, RJ, 2014. Disponível em: <http://www.uss.br/arquivos/posgraduacao/strictosensu/educacaoMatema>

tica/dissertacoes/2014/Rogério_Carneiro_dissertacao_Fim.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2015.

CARVALHO, Araujo e Gonçalves Neto: Discutindo a história da educação: a imprensa enquanto objeto de análise histórica (Uberlândia – MG, 1930-1950). In: ARAÚJO, J. C. S.; GATTI JR.(Orgs). **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2002.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. **Anísio Teixeira**: Itinerários. In: SEMINÁRIO UM OLHAR SOBRE ANÍSIO. MESA REDONDA POLÍTICA EDUCACIONAL, 1999. Rio de Janeiro. **Anais eletrônicos ...** Rio de Janeiro, UFRJ/CFCH/PACC, Fundação Anísio Teixeira, 3 set. 1999. Disponível em: <<http://www.bvanisio Teixeira.ufba.br/artigos/MartaCarvalho.htm>>. Acesso em: 26 set. 2014.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. O território do consenso e a demarcação do perigo: política e memória do debate educacional dos anos 30. In: FREITAS, Marcos Cezar (Org.) et. al. **Memória intelectual da educação brasileira**. Bragança Paulista: EDUSF, 1999. p. 17-30.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de. Quando a história da educação é a história da disciplina e da higienização das pessoas. In: FREITAS, Marcos Cesar de (Org.). **História Social da Infância no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1997.

CENTOFANTI, Rogério. Os laboratórios de psicologia nas escolas normais de São Paulo: o despertar da psicometria. **Psicol. educ.**, São Paulo, n. 22, jun. 2006, p. 31-52. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752006000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 12 set. 2013.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CERTEAU, Michel de. **História e psicanálise**: entre ciência e ficção. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Belo Horizonte: Autêntica, 2011, 256 p.

CHARLOT, Bernard. A caixa de utensílios e a biblioteca: pedagogia e práticas de leitura. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (Orgs.). **Tópicos em História da Educação**. São Paulo: EDUSP, 2001.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 1997.

CHARLOT, Bernard. Escutar os mortos com os olhos. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 24, n. 69, 2010. p. 1-30. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v24n69/v24n69a02.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2017.

CHARLOT, Bernard. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, São Paulo: EDUSP, v. 11, n. 5, 1991. p. 173-191.

CHARTIER, R. **A história cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, v.2,1990. p. 177-229.

CHEVALLARD, Yves; JOHSUA, Marie-Alberte. **La transposition didactique**. Grenoble: La Pensée Sauvage-Éditions, 1991.

COLINVAUX, Dominique; BANKS-LEITE, Luci.E. Claparède: os primeiros estudos sobre a psicologia das crianças pequenas no Institut Jean-Jacques Rousseau. **Pro-Posições**, v. 23, n. 2, p. 217-220, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000200014>>. Acesso em: 10 maio 2016.

CORRÊA, Lucelinda S. As políticas públicas de imigração europeia não-portuguesa para o Brasil: de Pombal à República. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 23., 2005. Londrina. **Anais eletrônicos ...** Londrina: ANPUH, 2005. Disponível em: <<http://anpuh.org/anais/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.1342.pdf>>. Acesso em: 21 out. 2015.

CORREIO DA MANHÃ. A evolução oculta da humanidade. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 8 de novembro de 1933 e 6 de dezembro de 1933. p. 10. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_04&pagfis=10255&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 20jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Associação Brasileira de Educação. Conferências sobre o Método Montessori. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 29 de julho de 1951a e 19 de agosto. p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=331&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 23jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Criança problema. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 1 de junho de 1952a. p. 4-5; 10. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=11614&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 20jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Curso de Introdução Ao Método Montessori em duas turmas, uma de manhã no Auditório do Ministério da Educação e Saúde e outra à tarde na Fundação Getúlio Vargas. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1951c. p.5. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=331&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 22 maio 2014.

CORREIO DA MANHÃ. Falecimento Piper de Lacerda. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 5 de abril de 1968. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=089842_07&pastaa=ano%20196&pesq=piper%20de%20lacerda>. Acesso em: 29jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Filosofia. Alunos chamados à secretaria. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 4 de fevereiro de 1954. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=11614&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Faculdade de Serviço Social do Rio de Janeiro. **Correio da Manhã**, RJ. 26 de janeiro de 1958.

CORREIO DA MANHÃ. Matrimônio. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 24 de janeiro de 1932a. p. 8. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_04&pagfis=10255&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 26 jul. 2014.

CORREIO DA MANHÃ. Método Montessori. Conferência de amanhã. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 19 de agosto de 1951b. capa. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=331&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 21 jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Naturalização de Érika Mayer. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 27 de julho de 1948. p. 2. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_05&pesq=erika%20mayer&pasta=ano%20194>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. O que é teosofia. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 10 de abril de 1934. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_04&pagfis=10255&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 22 nov. 2015.

CORREIO DA MANHÃ. Piper e Eny viajam para curso de especialização no método montessoriano em Roma. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 21 de julho de 1950b. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&PagFis=331&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 22 maio 2014.

CORREIO DA MANHÃ. Piper professora. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 18 de janeiro de 1950a. p.13. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=089842_06&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>. Acesso em: 19 dez. 2015.

CORREIO DA MANHÃ. Sociedade Pestalozzi do Brasil: palestra sobre Montessori e o segredo da infância. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 4 e 5 de junho de 1952b. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>. Acesso em: 30 jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Curso Elementar de Teosofia. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 7 de setembro de 1932b, p.7. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=089842_04&pagfis=10255&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 2 jan. 2016.

CORREIO DA MANHÃ. Vice-presidente da sociedade teosófica. **Correio da Manhã**, Rio de Janeiro, 23 dezembro de 1932c.

CORREIO PAULISTANO. A educação da infância normal e das crianças mentalmente atrasadas, na América Latina. Basílio de Magalhães. **Correio Paulistano**, São Paulo, 19 de fevereiro de 1917. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_06&pesq=montessori&pasta=ano%20191>. Acesso em: 23 fev. 2015.

CORREIO PAULISTANO. A educação esthetica na infância. **Correio Paulistano**, São Paulo, 4 de dezembro de 1927d. p. 3. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=28050&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 15 nov. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Caravana das professoras que vão a Buenos Aires acompanhadas de Lourenço Filho. **Correio Paulistano**, São Paulo, 23 de abril de 1935b. p. 2. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=14684&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CORREIO PAULISTANO. Conferência da Criança. **Correio Paulistano**, São Paulo, 30 de agosto de 1922b. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=38089&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>. Acesso em: 12 set. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Curso de Violão. **Correio Paulistano**, São Paulo, 2 de setembro de 1934. p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=14684&pesq=&url=http://memoria.bn.br/do>. Acesso em: 26 jun. 2016.

CORREIO PAULISTANO. Defesa nacional: Sgto Castello Branco contrapõe-se aos métodos da Escola Nova. **Correio Paulistano**, São Paulo, 27 de janeiro de 1928. p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=28050&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 15nov. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Escola Montessori. **Correio Paulistano**, São Paulo, 31 de março de 1927b. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=38089&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 12 set. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Espetáculo de gente pequena para gente grande. **Correio Paulistano**, São Paulo, 23 de abril de 1935c. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=14684&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 26jun. 2016.

CORREIO PAULISTANO. Mensagem apresentada na Assembleia Legislativa do Amazonas. **Correio Paulistano**, São Paulo, 26 de agosto de 1927a. p. 7. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=090972_07&PagFis=27219&Pesq=cegos>. Acesso em: 26mar. 2016.

CORREIO PAULISTANO. Mensagem apresentada na Assembleia Legislativa do Amazonas. **Correio Paulistano**, São Paulo, 26 de agosto de 1927c.

CORREIO PAULISTANO. Primeiro Congresso de Educação Nacional. **Correio Paulistano**, São Paulo, 28 de dezembro de 1927b. p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=28050&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 12jan. 2016.

CORREIO PAULISTANO. Reforma de instrução pública em São Paulo. **Correio Paulistano**, São Paulo, 24 de junho de 1925. p. 4. Disponível em:
<<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=0909>>

72_07&pagfis=28050&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 15 nov. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Sampaio Dória, diretor de instrução pública. **Correio Paulistano**, São Paulo, 13 de maio de 1920. p. 3.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=28050&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 15 nov. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Terceiro Congresso Panamericano da Criança. **Correio Paulistano**, São Paulo, 2 de setembro de 1922a.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_07&pagfis=38089&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 12 set. 2014.

CORREIO PAULISTANO. Vesperaes cinematographicas infantis.

Correio Paulistano, São Paulo, 31 de janeiro de 1935a. p. 8. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=090972_08&pagfis=14684&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 26 jun. 2016.

COSTA, Maria José Ferreira. **Lysímaco Ferreira da Costa**: a dimensão de um homem. Curitiba: UFP, 1987. (Coleção Mestres da Universidade Federal do Paraná).

COSTA, Susana. Lysímaco Ferreira da Costa: um educador. Memórias e esquecimento. CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006. Minas Gerais. **Anais ...** Minas Gerais, 2006. p. 2659-2667.

CUNHA, Luiz Antônio. Educação e classes sociais no Manifesto de 32: perguntas sem respostas. **Revista de Faculdade de Educação da USP**, v. 20, 1994. p.132-150.

CUNHA. Maria Teresa Santos. Das mãos do autor aos olhos do leitor: um estudo sobre livros escolares: a série de leitura graduada: Pedrinho de Lourenço Filho (1950/1970). **História** (São Paulo), v. 30, n. 2, p. 81-99, ago./dez. 2011. Disponível em:

<<http://www.redalyc.org/pdf/2210/221021290005.pdf>>. Acesso em: 23 maio 2013.

CURY, Carlos R. Jamil. Um olhar sobre o Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932, In: XAVIER, Maria do Carmo (Org.) **Manifesto dos pioneiros da educação**: um legado educacional em debate. Rio de Janeiro: FGV, 2004. p. 113-129.

D'ESQUIVEL, Márcio et al. O ensino de desenho e geometria na escola primária da Bahia (1895-1927). In: Seminário Temático A Constituição dos Saberes Elementares Matemáticos, 11., 2014. Florianópolis. **Anais eletrônicos ... UFSC**, 2014, p. 1-7. Disponível em: <http://seminariotematico.ufsc.br/files/2014/03/RA3_desquivel_res_DA_C.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

DALLA VECCHIA, Jordana Botelho. Experiências que desejamos tenham as crianças nos jardins de infância paranaenses de 1950. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011. Vitória-ES. **Anais eletrônicos ... Vitória, ES**, 2011. Disponível em: <http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe6/anais_vi_cbhe/conteudo/file/1223.pdf>. Acesso em: 20 set. 2014.

DANGELO, Newton. Ouvindo o Brasil: o ensino de história pelo rádio: décadas de 1930/40. **Rev. Brasileira de História**, São Paulo, v. 18, n. 36, 1998. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-01881998000200009>>. Acesso em: 16 dez. 2014.

DANTAS, Mercedes. A Escola Nova no Rio de Janeiro. **Revista de Educação**, ano II, n.3, Bahia, Nov 1930, p.1-24.
DARNTON, Robert. **O beijo lamourette**: mídia, cultura e revolução. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

DIÁRIO DA NOITE. No auditório do Ministério da Educação: a alegria de viver e o fenômeno de regressão: como normalizar a criança problema. **Diário da Noite**, Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1951. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=221961_03&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>. Acesso em: 25 maio 2014.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. A Atlântida de Platão e a tradição oculta.

Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 15 de novembro de 1947a. p. 6.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20194>. Acesso em: 5 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. A evolução oculta da humanidade.**Diário de**

Notícias, Rio de Janeiro, 4 de outubro de 1933a. p. 9. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 6 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. A influência do pensamento na vida diária.

Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 15 de agosto de 1948. p. 6. Disponível em:

em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&PagFis=5106&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 4 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Associação Montessori do Brasil.

Conferências públicas no Ministério da Educação. **Diário de Notícias**,

Rio de Janeiro, 12 de agosto de 1951a. p. 4. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>. Acesso em: 3 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Centenário de Annie Besant. **Diário de**

Notícias, Rio de Janeiro, 11 de dezembro de 1947b. p. 3. (O matutino de maior tiragem do distrito Federal). Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20194>. Acesso em: 6 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Círculo Brasileiro de Educação Sexual.

Diário de Notícias, Rio de Janeiro, 23 de dezembro de 1933b. p. 6.

Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=093718_01&pasta=ano%20193&pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 8 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Conferência e curso Montessori.**Diário de**

Notícias, Rio de Janeiro, 22 de agosto de 1951b. p. 2. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil&pasta=ano%20195>. Acesso em: 12 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Criança problema. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 1 de junho de 1952b. p. 7. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=15269&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Curso de Introdução ao Método Montessori. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 26 de agosto de 1951c. p. 8. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=associa%C3%A7%C3%A3o%20montessori%20do%20brasil&pasta=ano%20195>. Acesso em: 13 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Curso Informativo de Serviço Social (Montessori). **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 2 de outubro de 1949b. p. 8. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=erika%20mayer&pasta=ano%20194>. Acesso em: 1 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Curso Intensivo de Serviço Social (Montessori). **Diário de Notícias**, Rio Janeiro, 22 de outubro de 1949c. p. 2. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=erika%20mayer&pasta=ano%20194>. Acesso em: 1 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Escola técnica de Serviço Social: Érika Mayer. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 28 de setembro de 1949a. p. 6. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=erika%20mayer&pasta=ano%20194>. Acesso em: 12 fev. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Faculdade Fluminense de Filosofia: Conferência Mente absorvente e mentes coletivas. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 14 de outubro de 1955. p. 4. Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=15269&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 16jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Faculdade Nacional de Filosofia. Alunos ouvintes ou assistentes. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1941 e 21 de maio de 1941a. p. 6 Disponível em:
<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20194>. Acesso em: 13jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Faculdade Nacional de Filosofia. Alunos ouvintes. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 de abril de 1941d, p. 6. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20194>. Acesso em: 10 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Faculdade Nacional de Filosofia. Curso de aperfeiçoamento de Português: alunos ouvintes. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 21 e 24 de maio de 1941b, p. 6. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20194>. Acesso em: 3 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Faculdade Nacional de Filosofia. Curso de Matemática. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 5 de junho de 1941c, p. 8. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_02&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20194>. Acesso em: 4 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Inspeção de saúde professores particulares. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 30 de setembro de 1952c, p. 7. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=15269&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 15jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Jardim de Infância. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 9 de março de 1952a, p. 7. (Jardim de Infância). Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>. Acesso em: 13jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Nova sede do Jardim de Infância Coelho Branco. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 16 de julho de 1954c. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=15269&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 15 jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Palestra Giordano Bruno. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1954b, p. 2. Disponível em:

<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&PagFis=15269&Pesq=piper%20lacerda>. Acesso em: 15jan. 2016.

DIÁRIO DE NOTÍCIAS. Teosofismo. **Diário de Notícias**, Rio de Janeiro, 17 de fevereiro de 1954a. p. 4. Disponível em: <http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=093718_03&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>. Acesso em: 31jan. 2016.

DICIONÁRIO MICHAELIS ON LINE. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=lente>>. Acesso em: 25 jun. 2015.

DOZOL, Marlene. **Da figura do mestre**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

DUARTE, Luiz Fernando Dias. O paradoxo de Bergson: diferença e holismo na antropologia do Ocidente. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 3, p. 417-448, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132012000300001>. Acesso em: 15 abr. 2017.

DUBAR, Claude. **A crise de identidades**: a interpretação de uma mutação. São Paulo: EDUSP, 2008.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?**: a escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

DUBET, François. **Injustiças**: a experiência de desigualdade no trabalho. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

DURKHEIM, Émile. **Introdução ao pensamento sociológico**. São Paulo: Centauro, 2001.

ESCORSIM, Silvana M. A filantropia no Brasil: entre a caridade e a política de assistência social. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 8, n. 86, p. 1-4, jul. 2008. Disponível em: <<http://www.espacoacademico.com.br/086/86escorsim.htm>>. Acesso em: 3 jan. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. Fernando de Azevedo, o educador. In: EVANGELISTA, Olinda; LIMA, Silvia. **Fernando de Azevedo, sociólogo e educador**. Florianópolis: EDUFSC, 2009.

FERRARO, Alceu; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configuração e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, v. 2, n. 29, p. 179-200, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/view/25401>>. Acesso em: 29 out. 2014.

FERREIRA, Márcia dos Santos. Os centros de pesquisa do INEP e os estudos em Ciências Sociais sobre a educação no Brasil entre as décadas de 1950 E 1960. In: REUNIÃO DA ANPED, 30., 2007. **Anais eletrônicos...** 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT14-3097--Int.pdf>>. Acesso em: 25 abr. 2015.

FIGUEIRA, Patrícia Ferreira. **Lourenço Filho e a escola nova no Brasil**. 2010. Araraquara, SP. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - UNESP, 2010. Disponível em: <http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90241/figueira_pff_me_arafcl.pdf?sequence=1>. Acesso em: 27 abr. 2016.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1995.

FRAGO, Antônio Vinão. Os cadernos escolares como fonte histórica: aspectos metodológicos e historiográficos. In: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Cadernos à vista: escola, memória e cultura escrita**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2008, p.15-33.

FRANCA, Alípio. A Educação Infantil e o methodo Montessori. **Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 9-13, 1929. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows/Downloads/revista%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201%20julho%201929%20anno%20I%20\(parte%201\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/revista%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201%20julho%201929%20anno%20I%20(parte%201)%20(2).pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

FRANCA, Alípio. A Educação Infantil e o methodo Montessori. **Revista de Educação**, Bahia, v. 2, n. 2, fev. 1930. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/161462>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

FRANCA, Alípio. **Noções de Pedagogia Experimental**: excertos pelo professor Alípio Franca. Salvador: Viúva Reis, 1924.

FREIRE, Maria Martha de Luna; LEONY, Vinícius da Silva. A caridade científica: Moncorvo Filho e o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Rio de Janeiro (1899-1930). **Hist. cienc. saude-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 8, sup. 1, p. 199-225, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702011000500011&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 abr. 2016.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAS, Maria Ester de. Viver a tese é preciso. In: BIANCHETTI, L.; MACHADO (Orgs.). **A bússola do escrever**: desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

GAINZA, Violeta. **Conversas com Gerda Alexander**. São Paulo: Summus Editorial, 1997.

GATTI JÚNIOR, D. A História das Instituições Educacionais: inovações paradigmáticas e temáticas. In: ARAÚJO, J. C. e GATTI JR., D. (orgs.) **Novos temas em história da educação brasileira**: instituições escolares e educação na imprensa. Campinas/SP: Autores Associados; Uberlândia/MG: EDUFU. 2002. p. 3-24.

GAZETA DO POVO. **Formação de monitoras para jardins de infância**. *Gazeta do povo*, Curitiba, 26 abr. 1950. p. 1. (Capa).

GIOVETTI, Paola. **Maria Montessori**: una biography. Roma: Ed. Mditerranee, 2009.

GIORDANI, Estela. O artesão no cosmos. **Rev. Mente e Cérebro**, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005. p.38-47. (Col. Memória da pedagogia: Montessori).

GOES FILHO, Joaquim. Educação e publicidade. **Revista de Educação**, Bahia, v. 1, n. 2, p. 2-8, fev. 1929. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows/Downloads/revista%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201%20julho%201929%20anno%201%20\(parte%201\)%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/revista%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20n%C2%BA%201%20julho%201929%20anno%201%20(parte%201)%20(2).pdf)>. Acesso em: 23 ago. 2016.

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1985.

GOULART, Aurea Maria Paes Leme. **O Projeto Pedagógico de Maria Montessori**. 257 páginas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação a Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 1994.

GRAZZINI, Camillo. A compreensão de Maria Montessori sobre a visão cósmica, plano cósmico e educação cósmica. In: CONGRESSO MONTESSORI INTERNACIONAL, 24., Paris. 2001. **Anais...** Paris, jul. 2001, p. 1-10.

GRAZZINI, Camillo. Os quatro planos do desenvolvimento. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE ESTUDO AMI. **Anais...** Washington, DC, 1994, p.1-30.

GUILHON, Edite. **A organização profissional e o desenvolvimento humano frente à pedagogia Montessori**. 85 f. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2002. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/83534/186769.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 12mar. 2015.

GUIMARÃES, Luiza Angélica Paschoeto. Políticas de Aperfeiçoamento para o Magistério: Atuação de Anísio Teixeira no INEP (1952-1964). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008. **Anais eletrônicos...** 2008. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/245.pdf>>. Acesso em: 27 nov. 2015.

GUIMARÃES, Marcos. As recomendações de José Ribeiro Escobar para o ensino de saberes aritméticos no curso primário. In: SEMINÁRIO TEMÁTICO SABERES ELEMENTARES MATEMÁTICOS DO ENSINO PRIMÁRIO (1890 - 1971): O QUE DIZEM AS REVISTAS PEDAGÓGICAS?, 12., 2015. Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba: Pontifca Universidade Católica do Paraná, 2015. p. 54-68. Disponível em: <http://www2.td.utfpr.edu.br/seminario_tematico/ANAIS/4_GRUMAR_AES.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2015.

GUTEK, Gerald; GUTEK, Patricia. **Bringing Montessori to America:** S.S. McClure, Maria Montessori, and the Campaign to Publicize Montessori Education. University of Alabama, USA, 2016.

HELMING, Helene. **El sistema Montessori.** Barcelona: Editorial Luis Miracle, 1970.

HILSDORF, Maria Lúcia. **Vida em expansão.** Rio de Janeiro: EDIOURO, 2005. (Coleção Memória da Pedagogia, Montessori: o indivíduo em liberdade).

HOBSBAWN, Eric. **A era dos impérios.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

HOFSTATTER, Carla. **Espaço escolar como forma silenciosa de ensino:** análise do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC (1973-2006). 118 f. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012. Disponível em: <<http://www.tede.udesc.br/handle/handle/986>>. Acesso em: 23 mar. 2015.

HOLANDA, Bartolomeu Buarque de. **Buarque:** uma família brasileira: ensaio histórico-genealógico. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2007.

Disponível em:

<https://books.google.com.br/books?id=RDU9RL5kQ7UC&pg=PA16&lpg=PA16&dq=livro+buarque+uma+familia+brasileira&source=bl&ots=oofe-Dzduu&sig=p27hSf1GKTQiuaxQMVTotct1OJQ&hl=pt-BR&sa=X&ei=0M_PVMOFCZHbsATYqoL4DA&ved=0CEwQ6AEwBA#v=onepage&q=livro%20buarque%20uma%20familia%20brasileira&f=false>. Acesso em: 20 dez. 2014.

HORTA, José Silvério B. A educação na Itália fascista: a reforma Gentile (1922-1923). In: CHBE, 4., 2006. **Anais eletrônicos...** 2006. p. 1-10. Disponível em:

<<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe4/individuais-coautorais/eixo05/Jose%20Silverio%20Baia%20Horta%20-%20Texto.pdf>>. Acesso em: 23 nov. 2014.

IAMAMOTO, M. V.; CARVALHO, R. de. **Relações sociais e serviço social no Brasil:** esboço de uma interpretação histórico-metodológica. 6. ed. São Paulo: Cortez/Celats, 1988.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS (IECC). **Caetano de Campos: década de 20 e a escola nova: Caetano de Campos: a escola que mudou o Brasil**, 2015. Disponível em: <<http://www.iecc.com.br/documentarios-e-entrevistas-gravadas/221/caetano-de-campos-decada-de-1920-e-a-escola-nova>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO CAETANO DE CAMPOS (IECC). Manoel Ciridiano Buarque, Intercâmbio de alunos para os Estados Unidos e introdutor da Língua Portuguesa na Universidade de Colúmbia. Polianteia Comemorativa dos Cem anos da Escola Normal, 1846-1946, p. 93. **Caetano de Campos: A escola que mudou o Brasil**, 2015. Disponível em: <<http://www.iecc.com.br/diretores-e-professores-biografias/261/manuel-ciridiao-buarque-intercambio-de-alunos-para-os-estados-unidos-em-1915-e-introdutor-da-lingua-portuguesa-na-universidade-de-columbia>>. Acesso em: 25 jan. 2015.

IWAYA, Marilda. **Palácio de instrução: representação sobre o Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto (1940-1960)**. 2001. 139 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação, UFPR, Curitiba, 2001. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/teses/M00_iwaya.pdf>. Acesso em: 10 out. 2014.

JAPIASSU, Hilton et al. **Dicionário de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

JORDÃO, Lúcia Pacheco. O desenvolvimento moral da criança (I) no jardim de Infância. **Revista da Sociedade de Educação**, v. 1, n. 1, 10 ago. 1923. Monteiro Lobato e Cia, São Paulo: Editores do Brasil (artigo incompleto), 1923. p. 39. Disponível em: <[file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/Revista%20da%20Sociedade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%201923%20-%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/Revista%20da%20Sociedade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%201923%20-%201%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

JORNAL A REPUBLICA. Jardim em Curitiba. *Jornal A República*, Curitiba, 30 de novembro de 1912. In: **A República 1888 a 1930**. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=2155>>

54&pagfis=12754&pesq=&url=http://memoria.bn.br/docreader#>.
Acesso em: 1 maio 2014.

JORNAL DO BRASIL. O ensino na capital do Brasil, por Anísio Teixeira, diretor de instrução pública da Bahia. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 15 de fevereiro de 1927.

JORNAL DO BRASIL. Preparação de monitores montessorianos, de redação e inglês. **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, 2 de outubro de 1949.

JORNAL DO DIA, de Porto Alegre. Conferência A Influência do Método Montessori para a formação da mentalidade humana. **Jornal do Dia**, Porto Alegre, 7 de março de 1951.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001, p. 2-35.
Disponível em:
<<http://www.rbhe.sbhe.org.br/index.php/rbhe/article/view/273/281>>.
Acesso em: 23 jan. 2017.

JULIO, Ana Angélica. **O Método Montessori**: estudo de representações de professoras utilizadoras do método. 1997. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - PUC-Campinas. Disponível em:
<<http://www.infocien.org/Interface/Cadernos/Cd06A04.pdf>>. Acesso em: 19 jun. 2016.

JUNG, Carl. **A natureza da psique**: a dinâmica do inconsciente
Petrópolis: Vozes, 1972.

KAUFMANN, Jean-Claude. **A invenção de si**: uma teoria da identidade. Instituto Piaget: Lisboa, Portugal, 2005.

KELPIN, Fred. **The Montessori Family**: a family tree. Canadian Montessori Society, 2016. Disponível em:
<file:///C:/Users/Windows/Downloads/montessorisengels.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2016.

KISHIMOTO, Tisuko M. **A pré-escola em São Paulo** (1877 a 1940). São Paulo: Edições Loyola, 1988.

KISHIMOTO, Tisuko M. **Práticas pedagógicas da professora Alice Meirelles Reis 1923–1935**. São Paulo: PoloBooks, 2014.

KRAMER, Rita. **Maria Montessori: a biography: foreword by Anna Freud**. Chicago: University of Chicago, 1988.

LAGOA, Vera. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento**. Tese, 1972.

LAGOA, Vera. **Estudo do sistema Montessori: fundamentado na análise experimental do comportamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LAMY, Gersolina Avelar. **A alfabetização montessoriana face à teoria construtivista-interacionista de alfabetização**. 1991. 212 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1991. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/pesquisas/view/662>>. Acesso em: 18 jun. 2015.

LAPUENTE, RAFAEL, 2015. O jornal impresso como fonte de pesquisa: delineamentos metodológicos. ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA DA MÍDIA, 10., 2015, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: UFRGS, RS, 3 a 5 jun. 2015. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows/Downloads/GTMIDIMP_LAPUENTE-%20Rafael%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/GTMIDIMP_LAPUENTE-%20Rafael%20(1).pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2016.

LARA, Ângela Mara; NOMA, Amélia Kimiko. História da educação infantil no Paraná no período 1904-1927. CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 2008. **Anais eletrônicos ... 2008**. Disponível em: <<http://www.sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe5/pdf/764.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1990.

LEITÃO, Julia. O ensino de matemática para a escola primária. **Revista de Educação**, Bahia, p.153-190, 1927. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/135023>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

LÉVI-STRAUSS, C. **História de lince**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

LLERANDI, Tita. **Mario Montessori**. Cancun Montessori School, [20-]. Disponível em: <<https://translate.google.com.br/translate?hl=pt-BR&sl=es&u=http://montessoridecancun.com/pedagogia/index.php/lecturas-montessori/116-mario-montessori&prev=search>>. Acesso em: 27 jul. 2016.

LOPES, Cristiane de Ávila. **Narrativa textual**: uma análise da produção escrita de crianças que experienciaram o método Montessoriano na Educação Infantil. 2013. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – UFPEL, Pelotas, RS, 2013. Disponível em: <<http://wp.ufpel.edu.br/geale/files/2010/11/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Cristiane-Lopes.vers%C3%A3o-final-pdf-1.pdf>>. Acesso em: 08 set. 2015.

LOURENÇO FILHO, M. B. **Introdução ao estudo da escola nova**. 13. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

LYNCH, Christian. A primeira encruzilhada da democracia brasileira: os casos de Rui Barbosa e de Joaquim Nabuco. **Rev. Sociol. Polít.**, Curitiba, v. 16, n. supl., p. 113-125, ago. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v16s0/a09v16s0.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2014.

LUZ, José Augusto. **Um olhar sobre a educação da Bahia**: a salvação pelo ensino primário 1924-1928. Tese. 174 f. 2009. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2009. Disponível em: <<http://docplayer.com.br/29216847-Um-olhar-sobre-a-educacao-na-bahia-a-salvacao-pelo-ensino-primario.html>>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MACHADO, Gilberto Pereira. O Sistema Montessori. **Revista de Educação**, São Paulo, v. 37, n. 60-61, p. 13-15, set./dez. 1951.

Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128337/Revista%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%201951%20-%2060%20e%2061.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 08 set. 2016.

MAGALDI, Ana Maria B. M.; SCHUELER, Alessandra F. M. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, p. 1-24, out. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tem/v13n26/a03v1326.pdf>>. Acesso em: 6 jan. 2015.

MAGALHÃES, Justino. Agostinho Silva: a universidade de Brasília como Escola Normal de todas as universidades. **Revista de Educação Pública**, v. 19, n. 39, p.133-144, 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5020/1/Agostinho%20da%20Silva1.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

MAGALHÃES, Justino. **Tecendo nexos**: histórias das instituições educativas. Bragança Paulista: EDUSF, 2004.

MARQUES, Josiane Acácia de Oliveira. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de Escola Nova**. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/104818/JOSIANE%20A.%20O.%20MARQUES%20DISSERTA%C3%87%C3%83O.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 maio 2017.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Vivir para contarla**. Barcelona: Editorial Mondadori, 2002.

MARTINS, Ana Luiza. **Revistas em revistas**: imprensa e práticas pedagógicas em tempos de República. São Paulo (1890-1922). São Paulo: Editora da USP, 2008. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=ykMxfxIIH0sC&pg=PA304&lp_g=PA304&dq=moldando+gera%C3%A7%C3%B5es+revista+pedag%C3%B3gica+ana+luiza+martins&source=bl&ots=Kc1VPyTSgA&sig=wODF4O_PZ1Kbf6STM_SxyjV4fSE&hl=pt-BR&sa=X&ei=_JtxVemILMafgwSF4oO4CA&ved=0CB0Q6AEwAA#v=onepage&q=moldando%20gera%C3%A7%C3%B5es%20revista%20pedag%C3%B3gica%20ana%20luiza%20martins&f=false>. Acesso em: 03 fev. 2015.

MARTINS, Antonio Carlos Pereira. Ensino superior no Brasil: da descoberta aos dias atuais. **Acta Cir. Bras.**, São Paulo, v. 17, supl. 3, p.

04-06, 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-86502002000900001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2015.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global Editora, 2012.

MEKSENAS, Paulo. **Pesquisa social e ação pedagógica**: conceitos, métodos e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

MENDONÇA, Adriana Sussekind. **A Vida Cultural no Rio de Janeiro durante a Segunda Guerra Mundial através do Diário do Jurista Carlos Sussekind de Mendonça**. 2013. 123 f. Dissertação (Mestrado em Memória Social) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2013.

Disponível em:

<<http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Disserta%C3%A7%C3%B5es/Diss325.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2016.

MENIN, Ovide. El ensayo de «escuela serena» realizado por las hermanas Cossettini en la República Argentina. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 160-176, 1998. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000100011>>. Acesso em: 25 jun. 2013.

MERQUIOR, José Guilherme. **Crítica 1964-1989**. São Paulo: Nova Fronteira, 1990.

MIGUEL, Maria Elisabeth. **A formação do professor e a organização social do trabalho**. Curitiba: UFPR, 1997. Disponível em:

<<http://www2.faced.ufu.br/columbe06/anais/arquivos/192MariaElisabethBlancMiguel.pdf>>. Acesso em: 21 abr. 2015.

MIGNOT, Ana Crystina. **Baú de Memórias, bastidores de histórias**: o legado de Armanda Álvaro Alberto. 326 f. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em:<http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/biblioteca/php/index.php?codObra=0&codAcervo=175281&posicao_atual=50&posicao_maxima=212&tipo=bd&codBib=0&codMat=&flag=&desc=&titulo=Publica%E7%F5es%20On-Line&contador=0&parcial=&letra=B&lista=E>. Acesso em: 12 mar. 2015.

MIGUEL, Maria Elisabeth. Escola Normal do Paraná: instituição formadora de professores e educadora do povo. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 5., 2008. Sergipe. **Anais...** Sergipe, 2008. p. 1-24. Disponível em: <file:///F:/a%20escola%20normal%20no%20pr%20miguel%20lysi%20e%20piloto.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2015.

MILLARCH, Aramis. Eny Caldeira tem um sonho confesso. **Acervo Aramis Millarch**: 35 anos de jornalismo cultural, 1975. Disponível em: <<http://www.millarch.org/artigo/artigo-em-25041975>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

MILLARCH, Aramis. Eny Caldeira: professora Eny, a que trouxe o Método Montessori para o Paraná. **Acervo Aramis Millarch**: 30 anos de jornalismo cultural. 1991a. Disponível em: <<http://www.millarch.org/artigo/professora-eny-que-trouxe-o-metodo-montessori-para-o-parana>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

MILLARCH, Aramis. Meio século ensinando gerações de brasileiros. **Acervo Aramis Millarch**: 30 anos de jornalismo cultural, 1991b. Disponível em: <<http://www.millarch.org/artigo/meio-seculo-ensinando-geracoes-de-brasileiros>>. Acesso em: 05 jan. 2015.

MILLARCH, Aramis. Um laboratório sem teto encaixotado no depósito. **Acervo Aramis Millarch**: 30 anos de jornalismo cultural, 1991c. Disponível em: <<http://www.millarch.org/artigo/um-laboratorio-sem-teto-encaixotado-no-deposito>>. Acesso em: 03 jan. 2015.

MONARCHA, Carlos. "Testes ABC": origem e desenvolvimento. **Bol. - Acad. Paul. Psicol.**, v. 28, n. 1, p. 7-17, 2008. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2008000100002&script=sci_arttext>. Acesso em: 31 out. 2014.

MONARCHA, Carlos. Sobre Clemente Quaglio (1872-1948): notas de pesquisa Patrono da Cadeira nº 31 "Clemente Quaglio". **Boletim Acad. Paul. Psicol.**, v. 27, n. 2, p. 25-34, 2007. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1415-711X2007000200004&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 31 out. 2014.

MONÉS I PUJOL-BUSQUETS, Jordi: **Diccionari D'Educació**. Col leccio Guix, n. 10. Barcelona: Graó Editorial, 1987.

MONTESSORI JÚNIOR, Mário. **Educação para o desenvolvimento humano**: para entender Montessori. Rio de Janeiro: OBRAPE, 1975?.

MONTESSORI, Maria. **A criança (Il segreto dell'infanzia)**. Tradução: Luiz Horácio da Matta. Amsterdam: Association Montessori Internazionale, 1936.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Campinas, SP: Paz e terra, 2004.

MONTESSORI, María. **Educar para un nuevo mundo**. Buenos Aires: ERREPAR, 1946.

MONTESSORI, Maria. **Em família**. (Il bambino in famiglia, 1923). Rio de Janeiro: Nórdica editorial,s.d.

MONTESSORI, Maria. **Formação do Homem** (La formazione dell' Huomo,1949). Portugália Editora (Brasil), 1949.

MONTESSORI, Maria. **Ideas generales sobre mi método**. Buenos Aires, 1957.

MONTESSORI, Maria. **L'Éducation Religieuse**: La vie en Jésus Chisti. Volume único contendo “A criança na Igreja” (L'Enfant dans L'Église), “A vida em Jesus Cristo” (La vie em Jésus-Christ) e “A Santa Missa” (La Sainte Messe). Avant-propos du R. P. Pierre Faure S. J. Desclée de Brouwer: URSS, 1956.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. (La Mente dell Bambino, 1950). Portugália Editora (Brasil), 1950.

MONTESSORI, Maria. **O que você deve saber sobre seu filho**. Madras: Índia, 1948.

MONTESSORI, Maria.**Para educar o potencial humano**. São Paulo: Papirus, 2003.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**. Barcelona: Alaruce, 1965.

MONTESSORI, Maria. **Psicoaritmética**. Barcelona: Araluce, 1934. Disponível em: <file:///C:/Users/Windows/Downloads/psicoaritmetica%20(2).pdf>. Acesso em: 22 ago. 2016.

MONTESSORI, Maria. **Psicogeometria**. Roma: Edizione Opera Nazionale Montessori, 2011.

MORAES, Maria Célia M. Educação e política nos anos 30: a presença de Francisco Campos. **Rev. Bras. Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 73, n. 17, maio/ago., 1992, p. 291-321. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/452/457>>. Acesso em: 20 set. 2014.

MORTATTI, Maria Rosário. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. Conferência proferida no MEC. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf>. Acesso em: 12 out. 2010.

MOSER, Íris Regina Fernandes. **Crise de autoridade na educação: o discurso e a imagem reformulada**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - FEUSP, 2012. Disponível em MARTINS, Ana Luiza. *Revistas em Revistas: Imprensa e práticas culturais em tempos da República, São Paulo (1890-1922)*. Fapesp: Edusp, São Paulo, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/IRIS_REGINA_FERNANDES_MOSER.pdf>. Acesso em: 6 jan. 2015.

MOTA, Helena Maria Briosas. Agostinho e a Literatura Portuguesa. **Revista Convergência Lusíada**, 23. Número especial Centenário de Agostinho da Silva (1906–2006). Real Gabinete Português de Leitura do Rio de Janeiro, 2007, p. 112-147. Disponível em: <<http://www.realgabinete.com.br/portalweb/Portals/0/Documentos/revista23.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

MOURA, Cristiane. Construção de um teste objetivo de resistência à frustração. **Psico-USP**, v. 11, n. 2, jul./dez., 2006, p.137-146. Disponível

em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusf/v11n2/v11n2a02.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MOURA, Maria Lacerda de. **Lições de pedagogia**. São Paulo: PAULISTA, 1925.

MULLER, Thomas. **Montessori: teaching materials 1913-1935, furniture and architecture**. New York: Prestel, 2000.

MUSEU MAÇÔNICO PARANAENSE. **Erasmus Pilotto**. Curitiba, 1939. Disponível

em: <http://www.museumaiconicoparanaense.com/MMPRaiz/LojaPRate1973/0779_obreiros_ate-1939.htm>. Acesso em: 2 fev. 2016.

MUSEU MAÇÔNICO PARANAENSE. **Moysés Lupion**. Curitiba, 1973. Disponível

em: <http://www.museumaiconicoparanaense.com/Governadores_do_Parana.htm>. Acesso em: 2 abr. 2016.

NABUCO, Joaquim. **O abolicionismo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1988.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EDUSP, 1974.

NASCIMENTO, Flávia. Lar e família. O discurso assistencialista sobre habitação popular entre 1940-50. **Revista de Pesquisa em Arquitetura e Urbanismo**, São Paulo: EESC USP, n. 3, 2006, p. 43-56. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/44656-53198-1-PB.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2015.

NERY, Ana C. B. Embates no campo educacional: a Sociedade de Educação de São Paulo. UFSCar. In: ANPED, 2006. **Anais eletrônicos...** 2006. Disponível em:

<http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt02_06.pdf>. Acesso em: 23 out. 2016.

NERY, Ana Clara Bortoleto. **A sociedade de educação de São Paulo: embates no campo educacional 1922-1931**. São Paulo: UNESP, 2009. Disponível em: <https://goo.gl/tlP8CL>>. Acesso em: 15 maio 2016.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: **A poesia da ação**. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2000. p. 9-52.

NUNES, Clarice. Anísio Teixeira: A poesia da ação. **Revista Brasileira da Educação**, n. 16, 2001.

NUNES, Cristiane Manica. **O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais**: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet. 2011. 220 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UFSC, Florianópolis, SC, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/95030/300072.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 08 set. 2015.

NUNES, Eduardo Silveira Netto. **Os primeiros congressos panamericanos del niño (1916, 1919, 1922, 1924) e a participação do Brasil**. São Paulo: ANPUH, 2008. p.1-7. Disponível em: <<http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XIX/PDF/Autores%20e%20Artigos/Eduardo%20Silveira%20Netto%20Nunes.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

O DIA. Conferência da Professora Piper de Lacerda Borges no Instituto de Educação de Ctba: O pensamento: energia criadora. **O Dia**, Curitiba, 19 de janeiro de 1956. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

O DIA. Curso de formação de monitoras montessorianas. Palestra da Dra. Piper de Lacerda Borges. **O Dia**, Curitiba, 28 de abril de 1951.(capa). Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 1 maio 2014.

O DIA. O pensamento: energia criadora. **O Dia**, Curitiba, 5 de fevereiro de 1956. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 18 jan. 2016.

O DIA. Presença de Maria Montessori: curso preparatório para a vinda de Montessori. **O Dia**, Curitiba, 15 de agosto de 1951.(Capa). Disponível em:

<<http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=092932&pesq=piper%20lacerda&pasta=ano%20195>>. Acesso em: 18 maio 2014.

O SEMANÁRIO. Sociedade teosófica: o ego e sua expressão através da personalidade. **O semanário**, Julho de 1957.

OLIVEIRA, Dilma M. A. de. A reforma educacional de 1924 em Sergipe: o apelo à renovação da escola. JORNADA DE ESTUDOS E PESQUISAS DO HISTEDBR, 2007. Campo Grande. **Anais eletrônicos...** Campo Grande, 2007. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/_GT2%20PDF/A%20REFORMA%20EDUCACIONAL%20DE%201924%20EM%20SERGIPE.pdf>. Acesso em: 23 dez. 2013.

OLIVEIRA. Carmen. Os primeiros tempos da psicanálise no Brasil e as teses pansexualistas na educação. **Ágora**, v.5, p.133-154, jan./jun. 2002.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuco M.; PINAZZA, Mônica A. (Orgs.). **Pedagogias da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 95-114.

ORDEM MAÇÔNICA MISTA INTERNACIONAL "LE DROIT HUMAIN" – OMMILDH FEDERAÇÃO BRASILEIRA. **Annie Wood Besant**. [201-?]. Disponível em: <<http://www.droit-humain.org.br/website/pagina306.php>>. Acesso em: 13 mar. 2016.

ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL (OMB). Disponível em: <<http://omb.org.br/>>. Acesso em: 25 maio 2015.

ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL (OMB). Palestra de Luciano Mazzetti na IV Conferência Latino-Americana da OMB. Recife, 2006.

OSINSKI, Dulce; SIMÃO, Giovana. Emma Kleè Koch e as exposições de arte infantil: rituais coloridos pela educação moderna (1949-1952). **Revista Brasileira de História da Educação**, Maringá-PR, v. 14, n. 1, p. 195-222, jan./abr. 2014. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/413-1899-1-PB.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2015.

PACAGNELLA, César Eduardo. Rousseau e a arte de cultivar jardins. In: COLÓQUIO ROUSSEAU: ROUSSEAU, VERDADES E MENTIRAS, 1., UNESP, Araraquara, nov., 2003. **Anais eletrônicos...** Araraquara, 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/coloquio2003resumos.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

PACHECO, José. **Pequeno dicionário de absurdos em educação**. Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/MTzntw>>. Acesso em: 26 abr. 2015.

PAIVA BELLO, José L. **Evolução histórica do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro: Clube de Autores, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/CbCEAB>>. Acesso em: 12 maio 2012.

PATINE, Flávia; FURLAN, Maria de Fátima. Diagnósticos de enfermagem a puérperas e recém-nascidos internados em alojamento conjunto. **Arquivos de Ciências da Saúde**, v. 4, n. 13, p. 202-208, 2006. Disponível em: <[http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-13-4/Famerp%2013\(4\)%20ID%20169%20-%2015.pdf](http://repositorio-racs.famerp.br/racs_ol/vol-13-4/Famerp%2013(4)%20ID%20169%20-%2015.pdf)>. Acesso em: 23 jul. 2015.

PATTO, Maria Helena. **A produção do fracasso escolar: escola de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999. Disponível em: <<http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-1/Educacao-MII/A%20produ%E7%E3o%20do%20fracasso%20escolar.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2016.

PÉCAUT, Daniel. **Os intelectuais e a política no Brasil: entre o povo e a nação**. São Paulo: Ática, 1990.

PERALTA, María Victoria. **En el centenario de la primera Casa dei Bambini: investigación sobre la visita de la Dra. Montessori a Argentina em 1926, el primer Jardín Infantil Montessori y la primera formación de jardineras montessorianas em Chile 1926**. Instituto Interamericano de Educación Infantil: Santiago, Chile, 2007.

PESTRELO, Vitor L. B. **A ideologia do progresso: cotidiano e trabalhadores pobres no Recife (1920-1930)**. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Cultura) - Universidade Federal Rural

de Pernambuco, 2013. p. 12. Disponível em:
<http://200.17.137.108/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1795>.
Acesso em: 08 fev. 2016.

PIAGET, Jean. **Psicologia e pedagogia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1969.

PIAGET, Jean. **Sobre a pedagogia: textos inéditos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PIANA, Maria Cristina. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 233 p. Disponível em:
<<http://books.scielo.org/id/vwc8g/pdf/piana-9788579830389-03.pdf>>.
Acesso em 13ago2014.

PILOTTO, Erasmo. **A educação no Paraná: síntese a partir do ensino elementar e médio – CILEME/INEP, 1954**. Disponível em:
<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/105388/1954_A%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20NO%20PARANA.pdf?sequence=1>. Acesso em: 12 jan. 2015.

PILOTTO, Erasmo. **Obras**. Curitiba: Imprimax, 1973. v. 1.

PINTO, Jaqueline M. S. **Basílio de Magalhães: trajetória e estratégia de mobilidade social (1874-1957)**. Monografia (Especialização em História de Minas) - Universidade de São João Del Rei, 2005. Disponível em:
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017>. Acesso em: 12 maio 2014.

PINTO, Neuza Bertoni. **Aritmética e geometria da escola primária paranaense na década de 1940: da legislação aos livros didáticos**. In: CONGRESSO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 7., Cuiabá, 2013. **Anais eletrônicos...** Cuiabá, 2013. Disponível em:
<<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/06-%20HISTORIA%20DAS%20CULTURAS%20E%20DISCIPLINAS%20ESCOLARES/ARITMETICA%20E%20GEOMETRIA%20DA%20ESCOLA.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1990. Tradução de Silvana Salerno.

PORTO-CARRERO, J.P. “Educação [Conferência de vulgarização irradiada pelo Radio-Club do Rio de Janeiro], **Ensaio de Psychoanalyse**, Rio de Janeiro: Flores & Mano, 1926-1929. p.125-131.

PRADO JÚNIOR, Bento. **A filosofia seminal de Bergson**. São Paulo: Folha de São Paulo, 29 ago. 1999. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fof/brasil500/dc_2_4.htm>. Acesso em: 23 ago. 2016.

PRADO JÚNIOR, Bento. **A retórica de Rousseau e outros ensaios**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

QUADERNO DIGITALE. **Biblioteca digitale Montessoriana**. Roma Tre, 2002, p. 45. Disponível em: <<file:///C:/Users/Windows/Downloads/NA16224.pdf>>. Acesso em: 19 maio 2017.

RAMOS, Izabela M. P. S.; LAGO, Roberta V. do (Org.). **Educação cósmica**. Florianópolis: Centro Educacional Menino Jesus, 2007. (Apostila do Curso de Capacitação do Sistema Montessoriano de Educação).

RESENDE, Douglas. Os Buarque e suas origens. Entrevista com Bartolomeu Buarque de Holanda, publicada no Jornal **O Tempo**, Minas Gerais, 18 abr. 2010. Disponível em: <http://cristovam.org.br/portal3/nobrasil/3597-os-buarque-e-suas-origens-1942010.html>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

RIBEIRO, José Escobar. O ensino concreto da numeração. **Revista da Sociedade de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 35- 39, 10 ago. 1923. Disponível em: <[file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/Revista%20da%20Sociedade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%201923%20-%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Eduardo/Downloads/Revista%20da%20Sociedade%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%201923%20-%201%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 maio 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. Posfácio. In: GINZBURG, Carlo. **O queijo e os vermes**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

RIO, Sinomar Ferreira do. **Ciência cognitiva, sistêmica e filosofia bergsoniana**: uma reflexão acerca da vida em sua capacidade

organizativa. 114 f. 2007. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Pos-Graduacao/Filosofia/Dissertacoes/rio_sf_me_mar.pdf>. Acesso em: 26jun. 2016.

ROCHA, Leduar de Assis. **História da medicina em Pernambuco (séculos XVI, XVII e XVIII)**. Recife: Arquivo Público Estadual, 1960. (IFCS – UFRJ).

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

ROHRS, Hermann. Maria Montessori: a criança e sua educação. In: GAUTHIER, Clemont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ROMANELLI, Otaísa. **História da educação no Brasil 1930-73**. Petrópolis, Vozes, 1978.

ROSA, Lucimar Maria. **Impressões poéticas, inspirações montessorianas**. Florianópolis, CEMJ, 2016.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Confissões**. São Paulo: EDIPRO, 2008.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Devaneios do caminhante solitário**. Porto Alegre, RS:L&M, 2014.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

SÁ, Lúcia Helena Alves. Do educar para esperar de Agostinho da Silva: uma pedagogia para o século XXII. **Revista Lusofonia dos Países da Língua Portuguesa**, Círculo Fernando Pessoa, 2009. Disponível em: <https://revistalusofonia.wordpress.com/2009/12/18/do-educar-para-esperancar-de-agostinho-da-silva-uma-pedagogia-para-o-seculo-xxi/#_ftnref1>. Acesso em: 21 dez. 2015.

SAMPAIO, Consuelo Novais; CALMON, Francisco Marques de Góis. **Cpdoc**, Fundação Getúlio Vargas. Disponível em: <<http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira->

republica/CALMON,%20Francisco%20Marques%20de%20G%C3%B3is.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2017.

SANCHEZ, Enrique. **Biografia de María Montessori: la pedagogía de la responsabilidad y la autoformación**. 2016. Disponível em: <<http://www.uhu.es/cine.educacion/cineyeducacion/temasmontessori.htm>>. Acesso em: 23 nov. 2015.

SANTOS, Keity. Rousseau e o moderno sentimento de infância: necessidade de um resgate. In: COLÓQUIO ROUSSEAU: ROUSSEAU, VERDADES E MENTIRAS, 1., UNESP, Araraquara, nov., 2003. **Anais eletrônicos...** Araraquara, 2003. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/~jmarques/gip/coloquio2003resumos.htm>>. Acesso em: 23 jun. 2016.

SANTOS, Luís Carlos. **A filosofia educacional de Agostinho da Silva num contexto de inovação pedagógica**. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. 2007, p. 109-116. Disponível em: <<https://comum.rcaap.pt/bitstream/10400.26/11407/1/A%20filosofia%20educacional%20de%20Agostinho%20da%20Silva...%20pedag%C3%B3gica%20-%20pp.%20109-116.pdf>>. Acesso em: 21 dez. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 3.708, de 30 de abril de 1924**: aprova o Regimento Interno das Escolas Maternae. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1924/decreto-3708-30.04.1924.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 3.847, de 14 de maio de 1925**: Aprova o Regulamento das Escolas Maternae. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1925/decreto-3847-14.05.1925.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SÃO PAULO. **Decreto nº 5.884, de 21 de abril de 1933**: Institue o Código de Educação do Estado de São Paulo. Disponível em: <<http://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/1933/decreto-5884-21.04.1933.html>>. Acesso em: 15 jan. 2016.

SAVIANI, Demerval. Navegando na história da educação brasileira. Campinas: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/apresentacao_saviani_leia.html>. Acesso em: 21 jan. 2015.

SCHWARCZ, Lilia M. Espetáculo de miscigenação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152. Disponível em: <<http://usinadeletras.tempsite.ws/exibelotexto.php?cod=45423&cat=Artigos>>. Acesso em: 12 set. 2014.

SCLIAR-CABRAL, Leonor. Evidências a favor da reciclagem neuronal para a alfabetização. **Letras de hoje**, v. 45, n. 3, 2010. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/viewArticle/8119>>. Acesso em: 22 ago. 2016.

SCOCCHERA, Augusto **Maria Montessori**. Il método del bambino e La formazione dell'uomo: scritti e documenti inediti e rari: a cura di Augusto Scocchera. Roma: Edizione Opera Nazionale Montessori, 2002.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. 2015. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/index.php>>. Acesso em: 15 abr. 2016.

SEBARROJA, Jaume Carbonell et al. **Pedagogias do século XX**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SEQUEIRA, Vânia Conselheiro; MONTI, Manuela; BRACONNOT, Fernando Marques Oliveira. Conselhos tutelares e psicologia: políticas públicas e promoção de saúde. **Psicol. estud.**, Maringá, v. 15, n. 4, p. 861-866, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722010000400022>>. Acesso em: 17 jul. 2016.

SEVERINO, Joaquim A. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Agostinho da. **Textos pedagógicos I**. Lisboa: Âncora Editora, 2000a.

SILVA, Agostinho da. **Textos pedagógicos II**. Lisboa: Âncora Editora, 2000b.

SILVA, Agostinho da. **Vida conversável**. Lisboa: Assírio e Alvim, 1998.

SILVA, José Cláudio Sooma; RIZZINI, Irma. Remodelar a capital carioca e sua gente: educação e prevenção nos anos 1920. In: **Hist. Educ.**, Santa Maria, v. 16, n. 38, p. 199-225, set./dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2236-34592012000200010&script=sci_arttext>. Acesso em: 26 abr. 2014.

SILVA, Rossano. Impressos, intelectuais e História da Educação: a valorização da arte na formação do professor na concepção pedagógica de Erasmo Pilotto. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., Curitiba, PR, 2011. **Anais eletrônicos...** Curitiba, 2011. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/37029/R%20-%20T%20-%20ROSSANO%20SILVA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>>. Acesso em: 30 dez. 2014.

SILVA, Rossano; VIEIRA, Carlos Eduardo. Instituto Pestalozzi: uma experiência de formação cultural e artística. **Quaestio**: revista de estudos em educação. v. 16, n. 2, p. 355-377, nov. 2014. Disponível em: <<http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=quaestio&page=article&op=view&path%5B%5D=2086&path%5B%5D=1819>>. Acesso em: 28 abr. 2016.

SILVEIRA, Isabel. Criatividade: entre tantas vozes, um diálogo com Bergson. **Tessituras & Criação**, n. 2, dez. 2011, p.27-40. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows/Downloads/8016-19535-1-SM%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/8016-19535-1-SM%20(1).pdf)>. Acesso em: 2 jan. 2017.

SIMÕES, Regina H. S.; BERTO, Rosianny. Movimento escolanovista e formação de professores no Espírito Santo: Atílio Vivacqua, Deodato de Moraes e Adolphe Ferrière. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. Cuiabá, 2013. **Anais eletrônicos...** Cuiabá, 2013. Disponível em: <<http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/05-%20HISTORIA%20DA%20PROFISSAO%20DOCENTE/MOVIMENTO%20ESCOLANOVISTA.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2015.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: RÉMONO, René. (Org.). **Por uma história política**. Tradução Dora Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; Fundação Getúlio Vargas, 1996.

SOARES, Manoel. **A educação preventiva**: Fernando de Azevedo e o Inquérito de 1926. FGV, 1978. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/8965/000012670.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

SONNEWEND, Paulo. O Método Montessori. **Revista de Educação**: serviço de expansão cultural, intercâmbio e divulgação, v. 38, n. 62-65, p. 77-81, mar./dez. 1952. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/128327/Revista%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20-%201952%20-%2062%20a%2065.pdf?sequence=1&isA>>. Acesso em: 10 jul 2015. Ou em <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001658.pdf>>. p.174-178.

SOSA, Derocina Alves Campos. **A história política do Brasil (1930-1934) sob a ótica da imprensa gaúcha**. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 2007.

SOUZA SANTOS, Boaventura. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2003.

SOUZA SILVA, João Paulo de. **Eny Caldeira à frente do Instituto de Educação do Paraná**: abrindo caminhos para formação de um campo educacional no estado. Texto baseado na dissertação Percurso entre modernidade: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955). Universidade Federal do Paraná, 2013. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br:8080/dspace/bitstream/handle/1884/30350/R%20-%20D%20-%20JOAO%20PAULO%20DE%20SOUZA%20DA%20SILVA.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 01 dez. 2014.

SOUZA SILVA, João Paulo de. **Percurso entre modernidades**: trajetória intelectual da educadora Eny Caldeira (1912-1955). Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2013b. Disponível em: <<http://dominiopublico.mec.gov.br/download/texto/me001658.pdf>>. Acesso em: 29 dez. 2014.

STANDING, Eduard Mortmer. **La revolucion Montessori en la educación**. Madrid: SigloVeintiuno Editores, 1974.

STAROBINSKI, J. **Jean-Jacques Rousseau**: a transparência e o obstáculo; seguido de sete ensaios sobre Rousseau. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. Mestres de amanhã. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, out./dez. 1963. p.10-19. Disponível em:
<<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/mestres.html>>. Acesso em: 24 mar. 2017.

TRABALZINI, Paola. The many seasons of the Montessori Method Maria Montessori though the seasons of the 'Method'. **NAMTA Journal**, v. 36. n.2, Spring 2011. 218 p. Disponível em:
<<https://www.questia.com/magazine/1P3-2643846991/the-many-seasons-of-the-montessori-method>>. Acesso em: 12 jan. 2015.

TRINDADE, Rui. **Escola e influência educativa**: o estatuto dos discursos didáticos inovadores no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. 840 p. 2003. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Porto: Portugal,2003. Disponível em:<<https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/2033/browse?type=author&order=ASC&rpp=20&value=Rui+Trindade>>. Acesso em: 21out. 2015.

UNIVERSIDAD INTERNACIONAL DE VALENCIA (VIU). **Penetracion y funcionamiento de lãs escuelas Montessori em España**. 11 ago. 2015. Disponível em: <<http://www.viu.es/penetracion-y-funcionamiento-de-las-escuelas-montessori-en-espana/>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

VALDEMARIN, Vera Teresa; CAMPOS, Daniela Gonçalves dos Santos. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático processologia na escola primária Daniela dos Santos. **Paideia**, Araraquara, v. 17, n. 38, p. 343-356, 2007. Disponível em:
<<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a05.pdf>>. Acesso em: 26 jan. 2017.

VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: uma irradiação incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 33, p.117-134, jan./abr. 2007. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a08v33n1.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2016.

VALLE, Ione Ribeiro. O lugar da educação (escolar) na sociologia de Pierre Bourdieu. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 13, n. 38, p.411-437, 2013. Disponível em: <[file:///C:/Users/Windows/Downloads/dialogo-7629%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Windows/Downloads/dialogo-7629%20(2).pdf)>. Acesso em: 20 abr. 2016.

VAN HOOK, Stephanie. **Maria Montessori and Gandhiji**: Daily Meta. Disponível em: <<http://mettacentr.org/daily-metta/maria-montessori-and-gandhiji-daily-metta/>>. Acesso em: 29 mar. 2017.

VERRET, Michel. **Le temps des études**. Paris: Honoré Champion, 1975.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelectuais: sentidos, conceitos para a história intelectual. **Revista Brasileira de História da Educação**.n. 16, jan./abr., 2015. p.63-85.

VIEIRA, Carlos Eduardo; MARACH, Caroline. Escola de mestre único e a escola serena: realidade e idealidade no pensamento de Erasmo Pilotto. In:_____. (org) **Intelectuais, educação e modernidade no Paraná**. Curitiba: Ed da UFPR, 2007. p. 269-291.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **Erasmo Pilotto**: reflexões acerca da arte e da filosofia na produção de teoriada educação, 2013. No prelo.

VIEIRA, Carlos Eduardo. Intelligentsia e intelektuais: sentidos, conceitos e possibilidades para a História Intelectual. **Revista Brasileira da Educação**, v.1, p.63-85, 2008.

VIEIRA, Carlos Eduardo. **O Movimento da Escola Nova no Paraná**: trajetória e idéiaseducativas de Erasmo Pilotto. Educar, Curitiba, n.18, p. 53-73, 2001.

VIGOTSKI, Lev S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

WARDE, Mirian Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 161-165, ago., 2000. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 maio 2015.

WEBER, Max. **Ciência e política**. São Paulo: Cultrix, 2011.

WOLKMER, Antonio Carlos. **História do direito no Brasil**. Rio de Janeiro: Forense, 1995. 170 p.

XAVIER, Libânia Nacif. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova como divisor de águas na história da educação brasileira. In. **Manifesto dos pioneiros da educação: um legado educacional em debate**. Xavier, Maria do Carmo (org). Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

ZANELLA, Andréa et al. (Orgs). **Psicologia e práticas sociais**. Centro Edelstein de Pesquisas Sociais. Rio de Janeiro, 2008. Disponível em: <<https://goo.gl/06tcXT>>. Acesso em: 12 abr. 2014.

APÊNDICE A – UMA ESCOLA NO MOVIMENTO DA VIDA

A *Casa dei Bambini* em San Lorenzo ainda existe e continua sendo uma escola pública que procura manter os princípios de educação valorados por Montessori. Localiza-se em um prédio residencial, num local simples, na periferia da capital italiana¹²⁸.

Em 2015 tive a oportunidade de realizar observações em tal instituição, que possui duas turmas de educação infantil, com crianças de dois a seis anos.

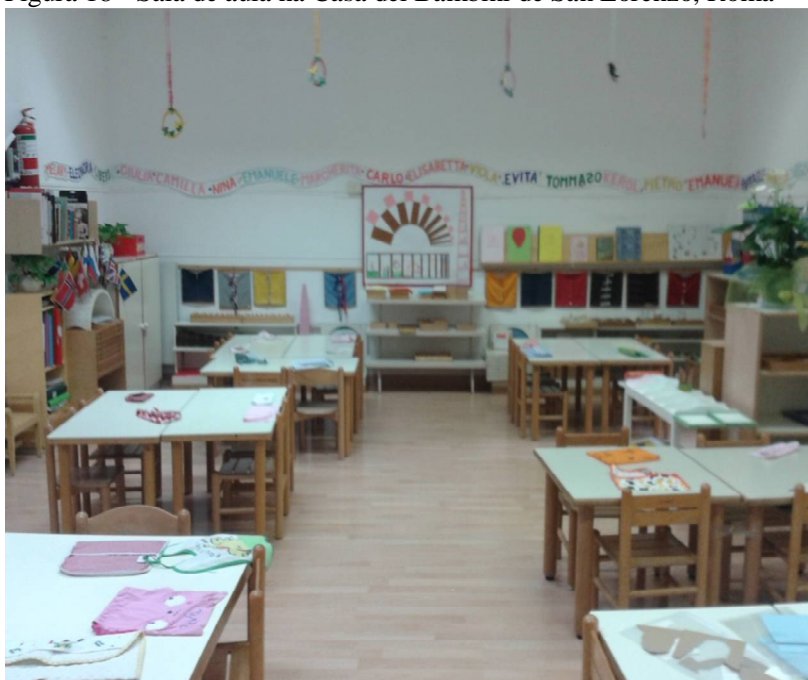


Figura 17- Fachada da Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma
Fonte: CAMPOS, 2015.

¹²⁸ As imagens retratam a observação *in loco* da Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma (CAMPOS, 2015).

Antes de entrar na sala onde o projeto educativo foi iniciado pela Doutora Montessori, em função das leituras realizadas, já a havia idealizado; ela fazia parte de mim, de minhas vivências e entranhas nos mais de vinte anos de prática pedagógica numa escola montessoriana. Porém, o imaginado e o constatado nem sempre coincidem, pois não esperava me encantar tanto.

Figura 18 - Sala de aula na Casa dei Bambini de San Lorenzo, Roma



Fonte: Campos, 2015.

Encontrei um ambiente bonito, acolhedor, com crianças alegres, aparentemente bem-nutridas, filhas de pais trabalhadores que as entregavam às nove e as pegavam às dezesseis horas, período em ficavam com duas professoras concursadas, contratadas como funcionárias públicas, mas selecionadas pela *Opera* Montessori.

Figura 19 - Sala de entrada da escola



Fonte: Campos, 2015.

Vinícius de Moraes talvez fizesse alusão ao local como “uma casa muito engraçada”, pois tinha muito pouco de uma escola convencional brasileira, já que o aconchego e a organização semelhantes aos de uma casa faziam parte da linguagem anunciada pelo ambiente. Havia um salão principal no qual as crianças sentavam em pequenos grupos de carteiras conjugadas ou em tapetes no chão. Chamou-me a atenção a falta da linha circular no centro de tal sala, conforme fora anunciado por Maria Montessori no livro *Pedagogia Científica*, porém recebi a explicação de que o piso tivera sido reformado e que não haviam refeito.

Os outros recintos davam continuidade ao ambiente preparado com móveis em tamanhos adequados à estatura das crianças. Havia uma cozinha, um local para lavar roupa, uma antessala com pequenos sofás de vime e madeira próximos de um cabideiro, do vestíbulo e do banheiro com pia e pequenos vasos sanitários.

Figura 20 - Lavabo



Fonte: Campos, 2015.

Tudo era muito simples, mas os espaços haviam sido estruturados para promover a autonomia dos alunos e facilitar a sua circulação. Primando pela estética do lugar, os desenhos e atividades realizados pelas crianças ornavam as paredes das salas agregados a algumas reproduções de arte renascentista, retratos de Maria Montessori ou uma pintura a óleo em que uma criança retratou a professora. Também compunham o conjunto ornamental alguns vasos com plantas e um vaso com flores naturais ficava em destaque próximo ao acesso principal.

Figura 21 - Lar das crianças



Fonte: Campos, 2015.

Averigui que a vivência cotidiana ocorria com o intuito de que as crianças se sentissem acomodadas em um lar, numa outra morada além da sua. Nela puderam ser verificados distintos momentos da rotina, como a hora do lanche; da higiene; de realizar as atividades individualmente ou em pequenos grupos; de estabelecer interações com todo o grupo ao mesmo tempo.

As regras eram claras e a liberdade de movimentação pertencia a elas. Assim, aquele que optasse por apenas observar os colegas trabalharem fazia-o sem ser incomodado, já que a pausa e o descanso também pertencem às necessidades infantis (Figura 4).

Figura 22 - Liberdade de movimentação nos espaços da Casa dei Bambini



Fonte: Campos, 2015.

Por outro lado, o funcionamento da classe ocorria a partir da realização de trabalhos distintos desenvolvidos pelas crianças permitindo a liberdade de mobilidade e de escolhas e, também, de momentos coletivos. Num sentido foucaultiano, “as técnicas de si” haviam sido incorporadas de tal forma que as práticas disciplinares faziam parte do contexto como algo natural. A falta de necessidade de intervenção do adulto no âmbito disciplinar demonstrava que as regras de convivência e os dispositivos pedagógicos já haviam se tornado *habitus*.

Poucas resistências foram identificadas no cotidiano, mas a classe possuía alunos que se esmeravam em sua atividade, os que demonstravam total independência e aqueles que necessitavam de maior atenção e que ainda não tinham alcançado autonomia, como uma menina de dois anos que seduzia a todos com a sua meiguice. Porém, não identifiquei agressividade em nenhuma oportunidade.

Sobretudo nos momentos de trabalho individual percebi o envolvimento e a maior concentração das crianças em seu labor. De forma semelhante ao brincar elas “trabalhavam” com prazer, como se fosse uma necessidade vital. Se o brincar oportuniza movimento no campo do significado, fazendo com que a criança se emancipe por meio da imaginação, a observação de Montessori de que por si só “as crianças são trabalhadoras, não se esqueçam” também faz alusão a uma ânsia

infantil que favorece ao seu desenvolvimento. (SCOCCHERA, 2002, p. 260, tradução nossa).

Figura 23 - Roupas de fantasias para uso comum



Fonte: Campos, 2015.

O acesso e incentivo à cultura italiana e à arte de forma geral promovia outras experiências. As roupas diversas e fantasias que compunham um cabideiro eram usadas espontaneamente por algumas crianças. No meu primeiro dia de observação, enquanto esperava na porta para ser atendida, às 9h conforme o combinado, escutava uma voz infantil cantando. Quando entrei, identifiquei que o menino tentava cantar ópera, sozinho numa sala. Eu e a professora que me atendeu passamos por ele e o mesmo continuou sua interpretação, como se não estivéssemos ali.

Tal tranquilidade diante dos adultos evidenciou que o canto fazia parte da rotina da sala de aula onde a possibilidade de escolha e de independência abria espaço para a criatividade e para o desenvolvimento

das preferências individuais que, por sua vez, interferem na composição identitária de cada ser.



Figura 24 - Brincando de casinha

Fonte: Campos, 2015.

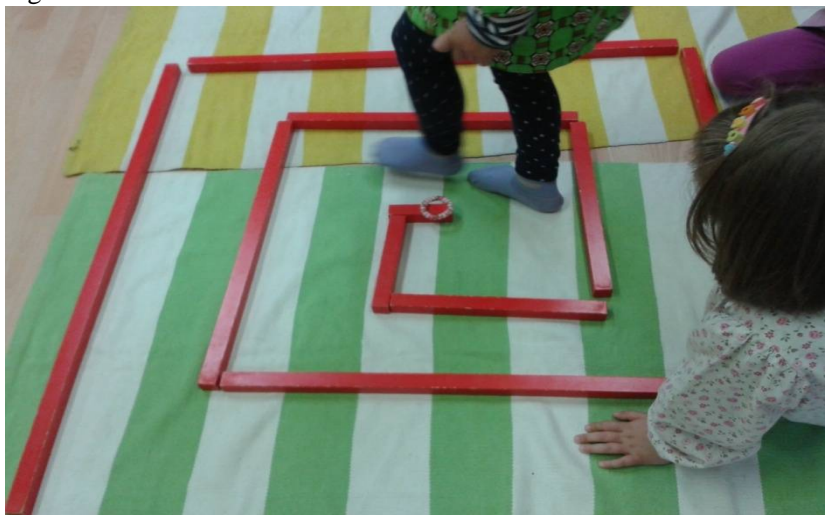
As crianças usavam um guarda-pó com seu nome bordado sobre sua vestimenta, como um uniforme e uma maneira de não se sujarem, mas que não as impedia de mostrarem umas às outras a roupa vestida. Uma das meninas mais novas usava uma blusa com a imagem da Frozen¹²⁹ e a mostrou a todos os colegas. A professora percebeu e começou a lhe fazer perguntas relativas ao filme que fizera sucesso nos

¹²⁹ Filme de animação baseado na Rainha do Gelo, lançado em 2013 pelos Estúdios Walt Disney, EUA.

cinemas, o que denota que as vivências da infância eram aceitas em sala de aula e serviam de interlocução entre os componentes do grupo.

Mas, nem tudo é percebido por um professor. Ao andar pelas ruas de Roma era usual ver as jovens maquiadas e com olhos contornados por lápis escuros. Nesse espírito, eu estava a observar um trio de meninas montando um material sobre botânica e, de repente, pararam para que uma passasse o lápis escolar nos olhos das outras. A interferência foi realizada pela professora porque uma das alunas se machucou ao passar um lápis não adequado ao seu olho, porém, a docente não percebeu que a intenção das mesmas era se maquiar. No dia seguinte, as três também pararam o trabalho e usaram o lápis para contornar a parte superior do olho uma da outra. Obtiveram sucesso na ação e continuaram a sua atividade de Matemática e Psicomotricidade, na qual formaram um labirinto com as barras vermelhas e se desafiavam a não tocarem, com os pés, o limite proposto pelo material de madeira. Finalizaram a respectiva tarefa, por elas escolhida, e na sequência buscaram cada qual outra tarefa. A menor das três meninas, todavia, possuía dois anos e constantemente pedia auxílio aos mais velhos.

Figura 25 - Atividade de Matemática e Psicomotricidade

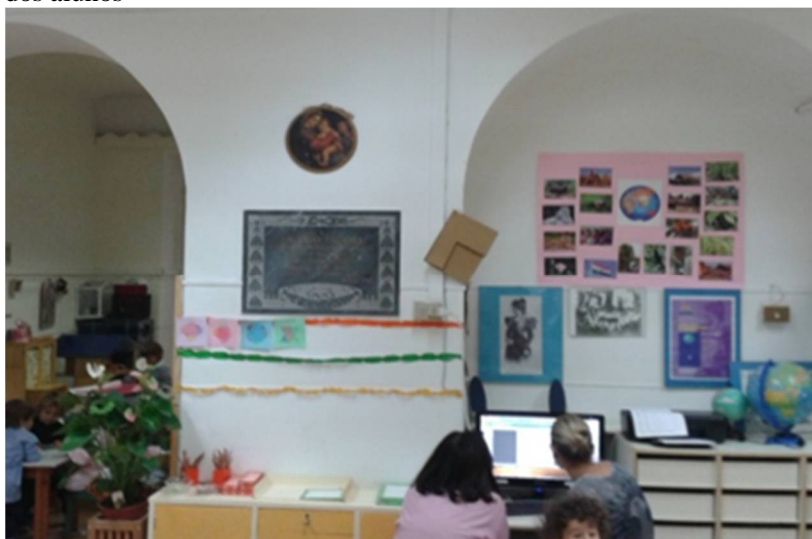


Fonte: Campos, 2015.

As docentes e auxiliares possuíam horários diferentes para atender ao grupo. Na sala observada, uma professora e sua auxiliar chegavam cedo e saíam às treze horas e as outras duas chegavam em

torno das onze horas e saíam no final da tarde. No período de encontro das professoras ocorria o almoço, do qual elas participavam, e também acontecia a programação das atividades educativas. Ambas conversavam sobre os afazeres da sala de aula, intervenções com determinados alunos, faziam pesquisas, recortes, entre outros enquanto a vida fluía na sala de aula. A sintonia, o planejamento em conjunto e a forma como as crianças se comportavam enquanto as professoras discutiam também fazia parte da rotina, pois os alunos demonstravam saber que naqueles momentos deveriam pedir auxílio às auxiliares de sala.

Figura 26 - Professoras em planejamento durante a atividade pedagógica dos alunos



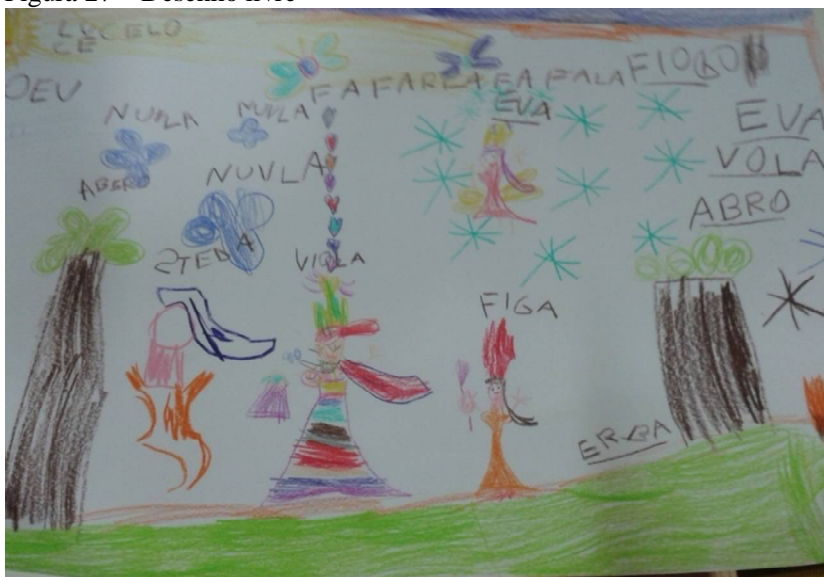
Fonte: Campos, 2015.

As conversas entre as docentes durante os planejamentos eram audíveis pelo restante do grupo; pareciam não se preocupar com o tom de voz. Num dos dias, uma professora levou um panfleto de uma peça teatral e fez a ligação telefônica e os combinados enquanto atendia às crianças que continuavam em suas tarefas como se nada estivesse acontecendo.

Os documentos vindos da “Secretaria de Educação” de Roma também eram recebidos por fax ou *email* durante o período de aula, já que não havia secretaria na Instituição. E, de forma similar a uma casa onde a mãe gere os afazeres domésticos, os cuidados com os filhos, os

trabalhos escolares dos mesmos, a relação idealmente harmônica e de autonomia no microcosmo familiar, com uma competência e qualificação ímpar, as professoras coordenavam a sala. Contudo, o olhar da mãe que, por sua vez, qualifica-se no “aprender a ser mãe sendo-o”, não capacita a professora que precisa da ciência para mediar e conduzir o seu “saber fazer”. Assim, sapiência, teoria e prática pedagógica eram entrelaçadas na sala de aula com a estima associada à competência teórica e didática das docentes. Elas eram experientes, possuíam autoridade, recebiam e demonstravam afeto pelas crianças. Uma delas já trabalhava na *Casa dei Bambini* há mais de vinte anos.

Figura 27 – Desenho livre



Fonte: Campos, 2015.

Ao mesmo tempo em que usam formas geométricas para compor desenhos e aprimorar a musculatura da mão, preparando-a para a escrita, os petizes também elaboram desenhos e textos livres. Uma menina compôs um desenho em que nomeou todos os elementos do mesmo. Outra, ao constatar a chegada de uma das professoras, prontamente redigiu-lhe um amável bilhete. A docente leu-o, agradeceu e guardou-o numa caixinha onde estavam outros bilhetinhos que recebeu anteriormente.

de uma das professoras e conversamos sobre algumas questões pedagógicas. Entretanto, como a minha forma de falar italiano era peculiar e nem sempre compreensível, a professora usou um tradutor de voz para compreender algumas palavras que eu não houvera conseguido comunicar com clareza. Com isso, demonstrou a sua agilidade em resolver imprevistos e facilidade no uso das tecnologias em sala de aula. E aos poucos, arguciosamente, consegui tanto me movimentar pela sala como registrar com fotos o que se passava nela.

Nesse entremeio, manifestei o meu interesse em apreciar os álbuns montessorianos feitos pela docente e recebi autorização para olhá-los. A forma de configuração dos materiais é semelhante a que se usa no Brasil, com imagens e com a apresentação descritiva de cada material montessoriano, objetivos e formas de utilização. Mas, em alguns deles identifiquei estratégias diferentes na elaboração de variações de uso do mesmo material, numa maneira criativa de alcançar os mesmos ou outros intuitos pedagógicos.

Uma atividade realizada por alguns alunos envolvendo a escada marrom, a torre rosa mostrava desenhos e papéis recortados com precisão e expunha a habilidade manual dos alunos.

Figura 30 - Habilidade nas mãos

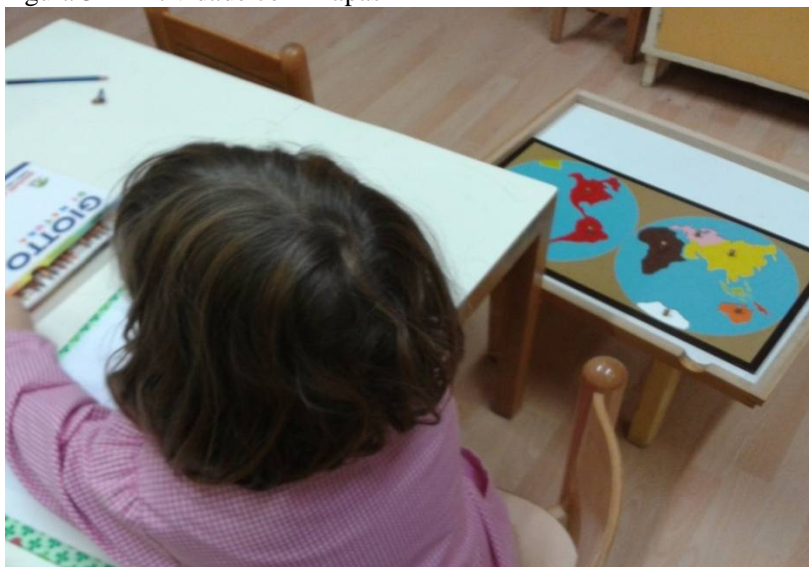


Fonte: Campos, 2015.

Um dos momentos em que todos do grupo foram chamados para uma atividade em conjunto ocorreu a partir de uma atividade individual realizada por algumas crianças com o gaveteiro de mapas. As crianças pintavam os mapas dos países e, numa lição conjunta, que passou a envolver a todos do grupo (inclusive a mim, pois falei onde residia e identificaram o Brasil com exatidão), a professora realizou várias questões sobre o pertencimento de determinados países a continentes.

Por meio da cor que caracterizava cada continente no gaveteiro de montar os alunos haviam realizado associações entre o país e o respectivo continente e, de maneira lúdica, descontraída, mas estratégica e desafiadora, intuía outras generalizações provocadas pela mestra. Dessa forma, o desenvolvimento de novos caminhos cognitivos era incentivado, com intervenções realizadas individualmente ou coletivamente.

Figura 31 – Atividade com mapas



Fonte: Campos, 2015.

Contudo, por ser uma escola municipal, a alimentação seguia as regras propostas pela prefeitura de Roma, de forma que o almoço era preparado por uma “merendeira” e servido numa sala externa, próxima

ao jardim. Durante os dias de observação, o clima esteve chuvoso e frio e ninguém pôde ir para a rua, a não ser durante o almoço.

No jardim de acesso ao refeitório as plantas possuíam pequenas placas identificando o seu nome. Havia também um parque com um espaço convidativo e com detalhes que caracterizavam o método: o piso era composto por mosaicos com frutas e, para facilitar o acesso das crianças aos instrumentos de jardinagem e aos brinquedos de uso comum, ao mesmo tempo protegendo-os das intempéries, foi construído um exótico armário na área externa.

Figura 32 - Jardinagem



Fonte: Santos, 2013.

Figura 33 - Parque da escola



Fonte: Santos, 2013.

No período matutino, apesar da liberdade de escolha, havia a mediação realizada para que se alcançasse a aprendizagem ou o domínio de habilidades e competências propostas pelo currículo montessoriano. Porém, não eram todos que demonstravam vontade para realizar as atividades disponíveis ou motivação para criar algo. Esses, depois de certo tempo, recebiam um incentivo ou o direcionamento de uma das professoras.

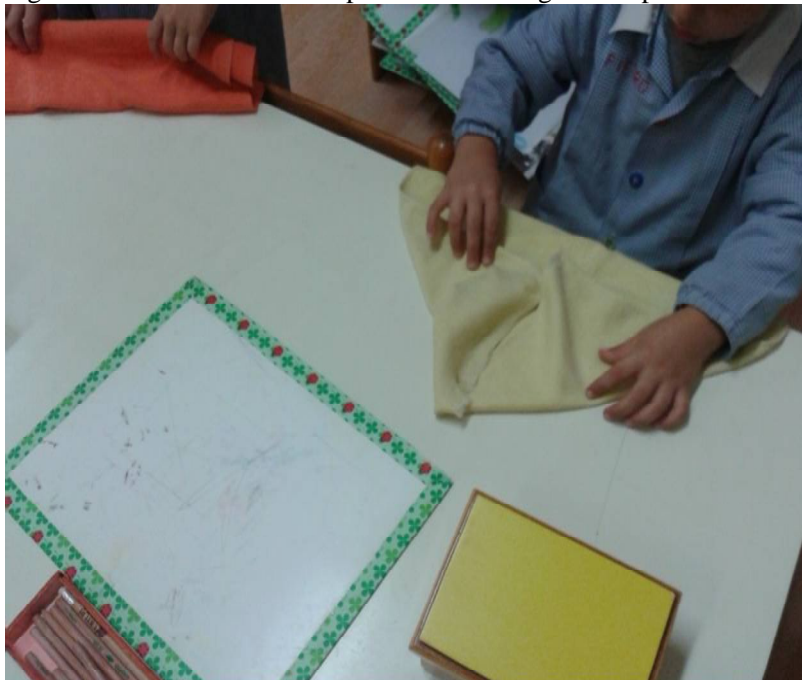
No retorno do almoço, após cada criança dobrar e guardar o seu “babeiro¹³⁰” havia um momento de relaxamento coletivo.

Num dos dias, durante esse período de maior descanso e deleite, a professora iniciou uma história e as crianças a continuaram oralmente conforme sua criatividade, imaginação ou vontade. No segundo dia a docente dramatizou a história que contava enfaticamente para olhinhos aguçados e, no meu terceiro dia de observação, a professora colocava no aparelho de som concertos clássicos e as crianças, ao final, os intitulavam em tom de brincadeira e prazer. Era impressionante a sensibilidade às músicas escutadas. Eles, aparentemente, deixavam-se

¹³⁰ Os alunos usavam babeiros para não sujarem a roupa durante o almoço. Mas, como em alguns países europeus, não costumavam escovar os dentes após a referida refeição.

tocar por elas e as apreciavam. Todas as crianças conheciam o nome da música do compositor.

Figura 34 – Atividade de vida prática: dobrar o guardanapo



Fonte: Campos, 2015.

A riqueza cultural italiana, para a qual a capital romana serve como um museu a céu aberto, possibilita o acesso cotidiano ao conhecimento clássico. Além disso, o Método Montessori tem como intento proporcionar o desenvolvimento do senso estético nos alunos, mas a didática utilizada pela professora seduzia por sua expressividade cênica.

Em alguns momentos, geralmente no período vespertino, houve momentos de relaxamento ou lições de silêncio.

Figura 35 – Pesquisa geográfica



Fonte: Campos, 2015.

Alguns alunos demonstravam interesse por realizar pesquisas, tanto em como globos e mapas, como em livros distribuídos pela sala em pequenas bibliotecas por assunto.

Era no período matutino, sobretudo, que as docentes faziam as apresentações de materiais, que costumavam ser individuais. Todavia, em algumas delas mais crianças demonstravam interesse, se envolviam e eram incluídas na atividade.

Porém, era no período vespertino que as crianças podiam utilizar o espaço da *Casa* onde se realizavam a maioria das atividades de vida prática. Lá se reuniam geralmente em pequenos grupos, usavam muitos utensílios e reproduziam papéis observados no cotidiano: pai, mãe, irmãos, filhos entre outras, em cenas que retratavam aspectos domésticos: cozinhar, servir à mesa, cuidar de crianças que, por sua vez,

também serviam como lições de civilidade e representavam os conceitos sobre as relações domésticas que estavam habituados a compartilhar com a família.

Figura 36 - Atividade de vida prática: preparar a mesa



Fonte: Campos, 2015.

Em relação ao gênero, todos realizavam as atividades sem distinção entre tarefas femininas ou masculinas. Havia relações mais parcimoniosas que outras quando entre si distribuía certos papéis cênicos, o que é comum na convivência em grupo.

Figura 37 – Atividade coletiva de vida prática: cozinhar e servir aos colegas



Fonte: Campos, 2015.

Uma das crianças da sala demonstrou muito sono durante as aulas e a deixaram dormir. Outra apresentou agitação latente e dificuldades em seguir os combinados de grupo. Uma professora chamou a atenção desse aluno algumas vezes, mas ele parecia não conseguir se conter.

Figura 38- Dormir sem ser incomodado



Fonte: Campos, 2015.

Não obstante, havia vida e leveza naquela sala. No último dia de observação, um casal de diretores hindus estava visitando a Instituição. Percebi que uma das professoras estava mais agitada que habitualmente. Ela me relatou que as visitas para observação do trabalho realizado na *Casa dei Bambini* eram frequentes, por isso em um canto da sala havia uma cadeira para receber quem se destinasse a esse objetivo.

Figura 39 - Peneirar farinha



Fonte: Campos, 2015.

Uma das atividades mais procuradas pelos alunos era a de peneirar a farinha. Geralmente faziam-na em duplas ou trios, pois o que mais despertava o interesse era tocar no pó que caía da peneira. Tal qual a farinha de trigo que quando misturada à água torna-se liga para o pão, o conhecimento na *Casa dei Bambini* se construía como se estivesse colorindo a vida com mais um tom.

Ao me despedir, mesmo tendo levado algumas lembrancinhas características da Ilha de Santa Catarina, tive a ideia de deixar também uma contribuição como retribuição pela oportunidade de aprendizagem. Como não havia visto dobraduras na escola, fiz muitas durante a noite e

ao apresentar o novo material a algumas crianças percebi o seu encantamento pela novidade. Parafrazeando Saint Exupèri em “O Pequeno Príncipe”, cada um que passa por nós deixa um pouco de si e leva um pouco de nós.

Figura 40 - Dobraduras



Fonte: CAMPOS, 2015.

APÊNDICE B - ABRANGÊNCIA DA PERSPECTIVA MONTESSORIANA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Tabela 1 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro

Quem	Como	Abrangência
Basílio de Magalhães	Político, jornalista e professor mineiro que exerceu a docência em São Paulo e no Rio de Janeiro. Foi Diretor da Biblioteca Nacional em 1913 publicou o livro “Tratamento e Educação das Crianças Anormais de Inteligência” que embasou sua conferência na Argentina no Primeiro Congresso Americano da Criança, em 1916, com o título “A educação da infância normal e das crianças mentalmente atrasadas, na América Latina onde propôs que o sistema fosse adotado nos meios latino-americanos.	São Paulo, Rio de Janeiro e América Latina
Miguel Calmon Du Pin	Em 1924, de acordo com Avelar, pediu permissão para publicar o livro Pedagogia Científica, de Montessori, no Brasil. Contudo, foi Alípio Franca que realizou a tradução do mesmo. Expoente da oligarquia baiana, assumiu em 1906, aos 27 anos, o Ministério da Viação e Obras Públicas, sendo conhecido como o mais jovem ministro da República e também Ministro da Agricultura em 1922. Representou o seu estado como deputado federal e senador.	Brasil
Clemente Quaglio	Autodidata, professor italiano que se estabeleceu em São Paulo, foi docente de Antropologia Pedagógica e Psicologia Experimental na Escola Normal da Praça,	São Paulo e Brasil

	<p>onde deu continuidade ao laboratório experimental implantado por Ugo Pizzoli (médico italiano que vanguardou a instalação de laboratórios de pedagogia científica na Itália e no Brasil). Publicou muitos livros e, em 1922, traduziu o livro de Montessori divulgando a venda do mesmo nos jornais.</p>	
<p>José Escobar Ribeiro</p>	<p>Em 1914 participou do Inquérito sobre educação promovido pelo Jornal O Estado de São Paulo e nele propôs a utilização do Método Montessori na educação brasileira. A partir de 1921 foi lente de Matemática e Didática na Escola Normal da Praça em São Paulo. *Nas décadas de 1920-1930: Escreveu livros de Matemática, artigos em jornais e revistas com propostas similares à montessoriana. De 1928 a 1930 instituiu a reforma escolar em Pernambuco.</p>	<p>São Paulo, Pernambuco e Brasil</p>
<p>Ciridião Buarque e Mary Buarque</p>	<p>Ciridião Buarque (Lente de Pedagogia e Psicologia desde 1890 na Escola da Praça) e Mary Buarque (diplomada em São Paulo e Nova York). *1915: Após viagem aos Estados Unidos instituem uma escola montessoriana em São Paulo, a Casa da Infância. *Entre 1917 e 1936: os jornais noticiaram eventos educativos, culturais, musicais ou beneficentes em que se destaca a presença de Mary Buarque. Em alguns deles participou com Lúcia Pacheco Jordão, como no “Terceiro Congresso Panamericano da Criança” que ocorreu no Rio de Janeiro em 1922, no qual apresentaram um relato sobre as Observações práticas em suas escolas tipo Montessori” e montaram uma sala de demonstração da utilização do Método Montessori. *1936: Mary Buarque projeto cultural destinado à infância, “A Tarde da Criança” e também iniciou a Pequenoópolis, a Hora Infantil da Rádio Kosmos. Em tais projetos</p>	<p>São Paulo e difusão radiofônica</p>

	ficaram evidentes alguns pressupostos montessorianos como a autoeducação, a liberdade de movimento da criança e a intervenção do adulto no aprendizado apenas se necessário.	
Zenaide Villalva de Araújo	*1922: Instituiu o material montessoriano em sua escola privada, o Colegio Villalva. Trabalhava com Almeida Jr. e Lourenço Filho na Sociedade de Educação, da qual foi presidente em 1923, e para a qual realizou estudo na mesma época sobre as adaptações de Froebel e Montessori para os Jardins de Infância.	São Paulo
Carolina Grossman	*1935: Fundou a Escola Maria Montessori com a colaboração de Heloísa Marcondes de Faria. Tal escola era reconhecida pela Associação Montessoriana, até 1979, como a primeira escola a adotar tal metodologia no Brasil.	São Paulo
Alice Meirelles dos Reis	*1923-1935 Trabalhou como professora no jardim de infância anexo à Escola Normal da Praça. Deu relevância às contribuições de Dewey, citando outros autores esporadicamente, como Montessori, Dècroly, Malaguzzi e Cousinet. Montessori é atrelada ao uso de alguns materiais e nas possibilidades de autonomia despertadas por certos elementos do cotidiano, porém a professora fazia crítica aos materiais como recurso didático que propicia interesse passageiro, atribuindo às formas rígidas e geométricas a ausência de um conjunto agradável, capaz de atrair o interesse das crianças. *Recriou as práticas pedagógicas à sua maneira fazendo releituras de concepções pedagógicas para ajustar ao contexto da cultura brasileira. Visitou os EUA em 1934, a Argentina em 1935 e a Europa em 1937, com o objetivo de conhecer as experiências inovadoras implementadas na educação infantil e, conseqüentemente, incorporá-las em suas experiências no Brasil. *1936-1937 Assumiu a chefia da Educação	São Paulo

	Infantil Estadual.	
Lourenço Filho	<p>*Expôs os novos conceitos educacionais tratando a escola até então como tradicional e antiquada. Influenciado pelas teorias de Durkheim e Dewey, seus estudos sociológicos adentraram às bibliotecas dos mais longínquos círculos escolares por meio dos livros que escreveu e irradiaram a sua interpretação do movimento renovador e dos métodos de ensino ora utilizados.</p> <p>*Sua visão social da ação educativa da escola proporcionou a elaboração de programas de educação de base e a identificação de que a formação humana no tempo correto são mais econômicas para uma nação.</p> <p>*Foi mentor de Alice Meirelles dos Reis.</p>	
Noemy Silveira Rudolfer	<p>>Entre 1927 e 1930 foi assistente de Lourenço Filho na área de Psicologia e Pedagogia na Escola Normal da Praça, sendo a aplicação dos Testes ABC um dos trabalhos em que se envolveu diretamente. Em 1928, Noemi Rudolfer integrou um grupo de educadores que viajou aos Estados Unidos com subsídios da Associação Brasileira de Educação (ABE) e do International Institute of Education de Nova York. Em 1931, assumiu a Cadeira de Psicologia Educacional do Instituto de Educação Caetano de Campos e, em 1935, começou a lecionar na USP, onde foi chefe da cadeira de Psicologia Educacional do curso de Pedagogia da FFCL-USP, entre 1938 e 1954.</p>	São Paulo e Brasil

<p>Pedro Deodato de Moraes</p>	<p>*Lente de Pedagogia e Psicologia Experimental da Escola Normal da Praça. Na metade dos anos 1920 alcançou posições de destaque no Rio de Janeiro. Em 1926 trabalhou com Carneiro Leão na elaboração do Programa para o Ensino Primário Carioca; em 1927 tornou-se membro do Conselho Diretor da ABE e inspetor.</p> <p>*1922- a conferência de abertura no Terceiro Congresso Panamericano da Criança teve como tema “A educação da Infância pelo Método Montessori”</p> <p>*1927 Autor do primeiro livro de psicanálise aplicada à educação do Brasil, mantinha conexão com Porto-Carrero¹³¹, que prefaciou seu livro de acordo com os pressupostos montessorianos (OLIVEIRA, 2002).</p> <p>Deodato realizou o curso de Alta Cultura Psicológica apresentado pelo médico-pedagoga Ugo Pizzoli, em 1912, na Escola Normal da Praça.</p> <p>*1931, Deodato foi convidado pelo governo do Espírito Santo para dirigir o Curso Superior de Cultura Pedagógica, concebido com o objetivo de formar uma equipe de professores capixabas de acordo com o cânone escolanovista, para que servissem como disseminadores de tal aprendizado entre os docentes do mesmo estado.</p> <p>Deodato envolveu-se com representantes internacionais da Escola Nova.</p>	<p>São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo</p>
<p>Joanna Scalco</p>	<p>*Interessou-se por Montessori por intermédio da Escola Normal de Curitiba e das revistas acessíveis na época.</p> <p>*1915 Passou a integrar o Supremo Conselho de Ensino Primário do Estado para elaborar o primeiro programa de Jardins de Infância do Paraná e um dos primeiros do Brasil.</p> <p>*1924 Recebeu encomenda de materiais vindos da Itália e utilizou-os no Jardim de Infância Emília Ericksen, em Curitiba.</p> <p>*Profissionais de outros estados foram</p>	<p>Paraná</p>

¹³¹ Professor da Escola Normal do Rio de Janeiro.

	<p>conhecer o seu trabalho e o mesmo foi divulgado nacionalmente.</p> <p>*Em 1929 Maria Montessori dirige da Itália convite ao governo do Estado para mandar uma de suas educadoras àquele país para aperfeiçoar-se, em reconhecimento ao esforço que o Paraná na divulgação do seu método. Foi escolhida para tanto a professora Joana Falce Scalco. Quando se apresentava para embarcar deflagrou-se a revolução de 1930, impedindo sua viagem.</p>	
Lysímaco Ferreira	<p>*1920-1928 foi Diretor Geral de Instrução Pública e Secretário da Fazenda do mesmo estado.</p> <p>*1924: Participou do projeto de Criação da Associação Brasileira de Educação (ABE). Foi membro do Grupo dos Dez, grupo de educadores responsável pela elaboração de “um capítulo sobre a educação nacional para o anteprojeto da Constituição Federal de 1934”</p> <p>*1927: empenhou-se para que o Paraná sediasse a 1ª Conferência Nacional de Educação patrocinada pela ABE (Associação Brasileira de Educação), onde foram apresentadas as seguintes teses alusivas ao Método Montessori:</p> <p>Tese n.4: As Antagonias da Didática Na Unilateralidade do Ensino- Prof. Renato de Alencar (Lente de Pedagogia da Escola Normal de Maceió): “aconselhava para escolas rurais um período pré-escolar baseado no método Montessori”</p> <p>Tese n.17: Pela Educação Estética: prof. F. Nereu de Sampaio</p> <p>Tese n. 34: Rumo ao campo: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal)¹³²</p> <p>Tese n. 65: A psicanálise na educação: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal)</p>	Paraná e Brasil

	<p>Tese n. 79: Uma tentativa de Escola Moderna” (Armanda Álvaro Alberto-Diretora da Escola Regional de Merity, SP - Anna Ferreira como relatora da tese)</p> <p>Tese n. 99: A escola e a família: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal)</p> <p>Tese n. 100: A Escola Nova: Prof. Deodato de Moraes (ABE-Inspetor no Distrito Federal); “a escola científica e prática das necessidades atuais: fazer para aprender, mas não fazer só, e sim assistido, acompanhado, estimulado pelo professor, e o seu processo”</p>	
Antonio Moreira de Sousa	<p>*1927 Presidente do Estado do Amazonas. Consta seu nome entre os participantes do Primeiro Congresso de Educação Nacional realizado no Paraná.</p> <p>*1928 Comprou material montessoriano e o incorporou nas escolas de educação infantil amazonenses.</p>	Amazonas
Armanda Álvaro Alberto	<p>*1921: Fundou a Escola Regional de Meriti que foi mantida até 1938</p> <p>1927: Apresentou trabalho no I Congresso de Educação</p> <p>*1932: Participou do Manifesto dos Pioneiros Denominada “Montessori Brasileira”</p>	Rio de Janeiro
Erasmus Pilotto	<p>*1949: Elaborou o Programa para o Primário (1949) redigido um ano antes da elaboração do programa para o Jardim de Infância (1950), Pilotto utilizou direcionamentos e materiais para a área da Linguagem e da Matemática tendo como base o livro Pedagogia Científica e o segundo volume, de Maria Montessori. Publicou o documento no Diário Oficial e, paralelamente, enviou a todas as escolas uma brochura com o conteúdo das propostas (BOTELHO, 2011), Pilotto pretendia alicerçar seu objetivo de investir na formação de professores,</p> <p>*O programa de 1949 foi utilizado como referencial teórico na produção do programa intermediário do recém-criado CEPE (Centro</p>	Paraná e Brasil

	de Estudos e Pesquisas Educacionais do INEP) quando Pilotto foi convidado por Anísio Teixeira a escrever uma monografia sobre a educação no Paraná, a partir da Campanha de Levantamentos de Ensino Médio e Elementar – CILEME/INEP. (PILOTTO, 1954)	
Piper de Menezes Lacerda	<p>*1931 contraiu matrimônio com o advogado Lourenço de Mattos Borges, vice-presidente da Sociedade Teosófica, procurador público no Distrito Federal, enquanto Piper, além de farmacêutica, assumiu a docência na Escola Técnica de Serviço Social e posteriormente a cadeira de Psicologia na Faculdade de Serviço Social.</p> <p>*1949 Estabeleceu relação com a professora Érika Mayer, austríaca naturalizada no Brasil em 1948. Na Escola Técnica de Serviço Social (RJ), local onde Piper exercia a docência, a professora Érika Mayer dissertou sobre Introdução ao Método Montessori. Na sequência, anunciaram os cursos de preparação de monitores montessorianos e de um Curso Intensivo de Serviço Social promovido pela Associação Montessori do Brasil.</p> <p>*Assentaram a pedra angular da Associação Montessori do Brasil dentro da ótica do Serviço Social e expandiram o cânone montessoriano numa abordagem mais mística, com forte interação entre o homem e a natureza.</p> <p>*1949: Piper realizou curso montessoriano em Curitiba e estabeleceu contato com autoridades e professores locais.</p> <p>*1950: investiu na Formação de monitoras para jardins de infância</p> <p>1950: a Associação Montessori do Brasil teve seu Extrato de Estatuto divulgado no Rio de Janeiro, Distrito Federal</p> <p>*Difundiu os pressupostos montessorianos pelo Paraná ao visitar todos os estabelecimentos de ensino oficiais da capital. *Fundou uma dissidência da Associação Montessori do Brasil em</p>	São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Paraná e Bahia

	<p>Curitiba, aproximou-se também de outras localidades do estado, inclusive rurais.</p> <p>*Recebeu amparo legal e a aceitação pública do magistério e das autoridades paranaenses.</p> <p>*1950 Piper Borges de Lacerda e Eny Caldeira, viajaram juntas para realizar um curso em Perugia com Maria Montessori.</p> <p>*1950 Lourenço Borges, secretário da AMB, apresenta na X Conferência Nacional de Educação a tese da educação montessoriana na pré-escola.</p> <p>*1951: Piper iniciou no Brasil uma jornada de palestras nas quais a capital gaúcha foi a primeira. Na ocasião, afirmou que recebeu auxílio do Ministério da Educação e Saúde para o XXX Curso Internacional Montessoriano no Rio de Janeiro, em outubro do mesmo ano. Neste evento estaria presente Maria Montessori.</p> <p>*Em agosto de 1951, os jornais noticiaram quatro conferências realizadas no Ministério da Educação sob patrocínio da Secretaria Geral de Educação e Cultura e da ABE.</p> <p>*1952 inaugurado o Jardim de Infância Método Montessori, sob a direção de Piper Lacerda.</p>	
<p>Eny Caldeira</p>	<p>*Em 1949 assumiu a presidência da Seção Paranaense da Associação Montessori do Brasil</p> <p>*1950-1952: viagem de estudos pela Europa; realizou curso e conheceu Maria Montessori; realizou “estágio e estudos em escolas de diferentes níveis e graus de ensino Montessorianas.”</p> <p>*De 1952 a 1955: assumiu a direção do Instituto de Educação do Paraná (IEP); investiu e deu visibilidade à Pedagogia Montessoriana e ao IEP, reconhecido como referência de educação inovadora.</p> <p>1952- criação da Escola Experimental Maria Montessori no bairro Tingui – considerada a primeira escola rural do país em moldes montessorianos</p>	<p>Paraná</p>

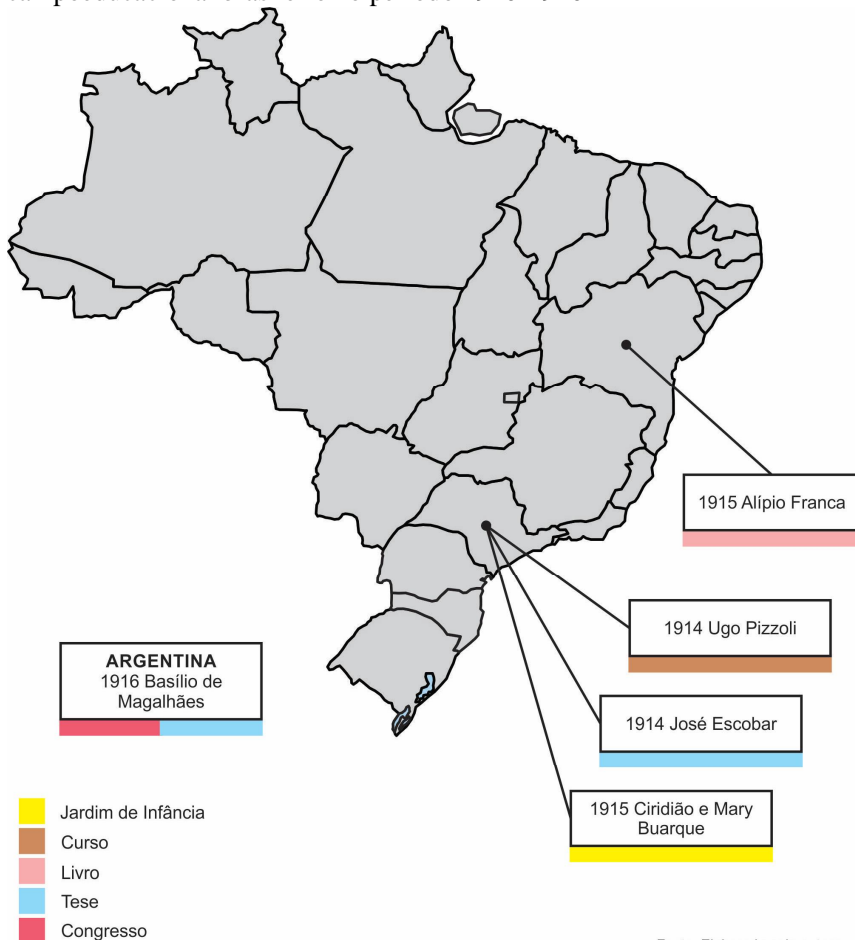
	<p>*1953: organizou nos moldes montessorianos o Jardim de Infância do Instituto</p> <p>*1955: deixou a direção do Instituto de Educação do Paraná (IEP), e foi convidada por Anísio Teixeira para ser pesquisadora do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais do INEP; coordenou a reforma da Educação do Rio Grande do Norte, realizou pesquisas no Nordeste e Brasil Central, organizando também a escola normal de Caicó; produziu 22 documentos didáticos de ensino, num total de 1110 páginas e desenvolveu trabalhos representativos para a área educacional, como o Projeto de Análise do Ensino Normal Brasileiro, em que usou como referência os estudos realizados no Instituto de Educação do Paraná (IEP).</p> <p>*1960: trabalhou na formação continuada de professores rurais; como membro do Conselho Estadual do Paraná (1965-1970); na instituição, do Conselho Paranaense de Psicologia; como diretora do Departamento de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná (1964-68) e como uma das fundadoras do Programa de Pós-Graduação da mesma universidade.</p>	
Agostinho Silva	<p>*1939: Escreveu o livro “O Método Montessori”, em Portugal.</p> <p>*1944: Alfabetizou adultos em Itatiaia, no Rio de Janeiro.</p> <p>*1954-1962: Colaborou nos projetos das universidades da Paraíba, Santa Catarina, Bahia e Brasília.</p>	Paraíba, Santa Catarina, Bahia e Brasília.
Pe. Pierre Faure	<p>*1955 e 1956: Ministrou a “Semana Pedagógica” de 1955 no Colégio Sacré Coeur do Rio de Janeiro e a de 1956 no Colégio Sion de São Paulo.</p>	São Paulo e Rio de Janeiro
Celma Pinho	<p>*1960: Criou um Curso de Especialização para professores que recebeu o nome de Especialização Montessori-Lubienska. Seu nome religioso era Maria Ana de Sion e foi discípula de Lubienska de Leval e do Pe.</p>	São Paulo

	Pierre Faure, na França.	
Legislação	<p>O método montessoriano acompanhou a institucionalização da legislação educacional</p> <p>*em São Paulo (de 1921 a 1933: materiais para os Jardins de Infância e Escolas Maternais)</p> <p>*No Rio de Janeiro (1921e 1929): materiais para o Jardim de Infância e frações do Método</p> <p>*Paraná: Possivelmente na legislação dos Jardins de Infância em 1915; em 1949 para o Ensino Primário; em 1950 para os Jardins de Infância. Em 1954 serviu como fundamento para o projeto do CEPE/INEP.</p>	São Paulo, Rio de Janeiro e Paraná

Fonte: Elaboração da autora (2016).

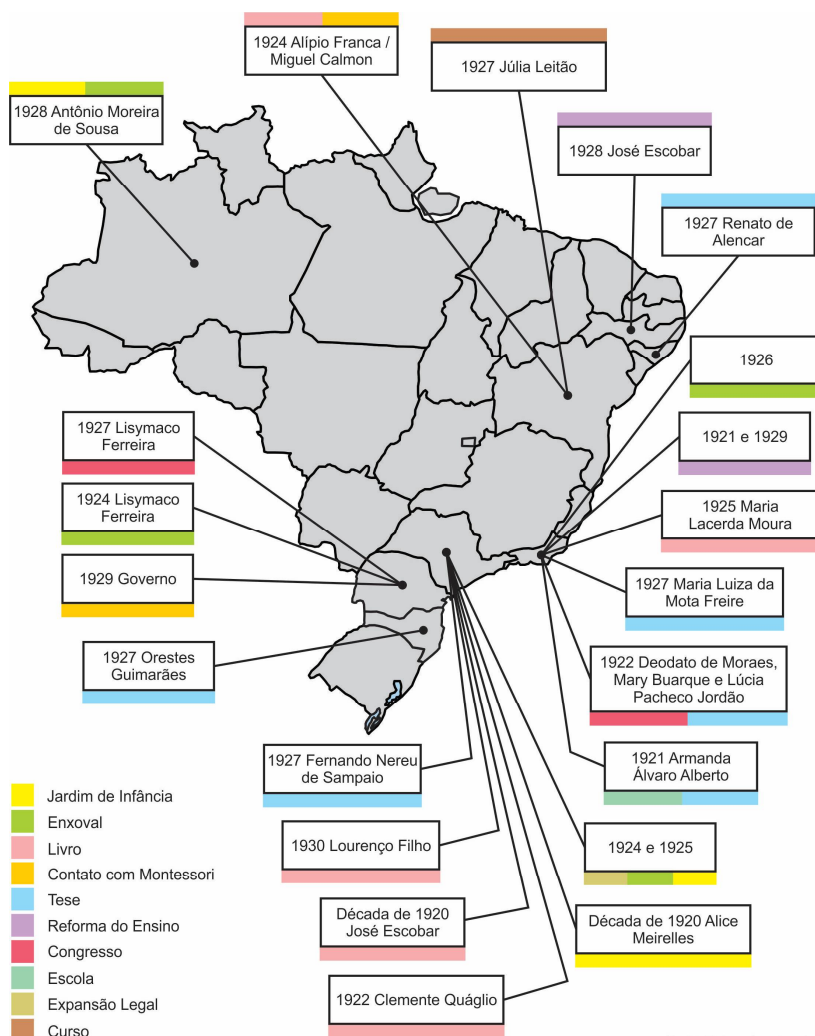
APÊNDICE C– ABRANGÊNCIA DA PERSPECTIVA MONTESSORIANA NA CONSTITUIÇÃO DO CAMPO EDUCACIONAL BRASILEIRO 1910_1960

Figura 41 - da perspectiva montessoriana na constituição do campoeducacional brasileiro no período 1910-1920



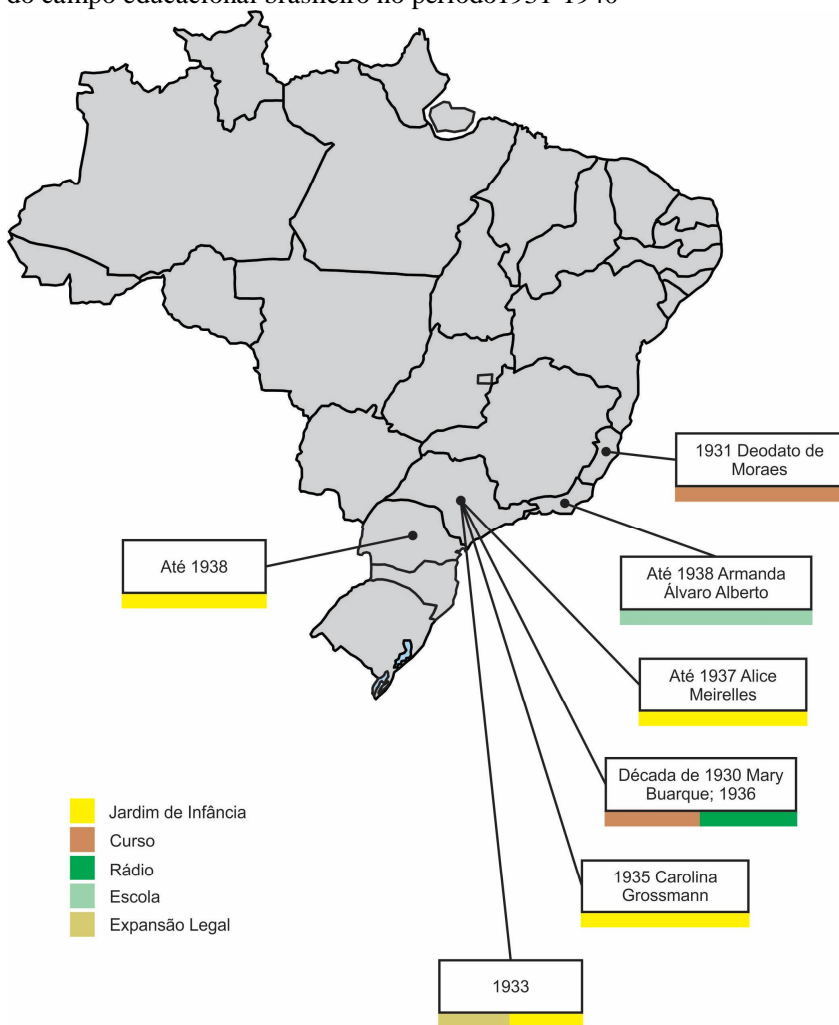
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 42 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período 1921-1930



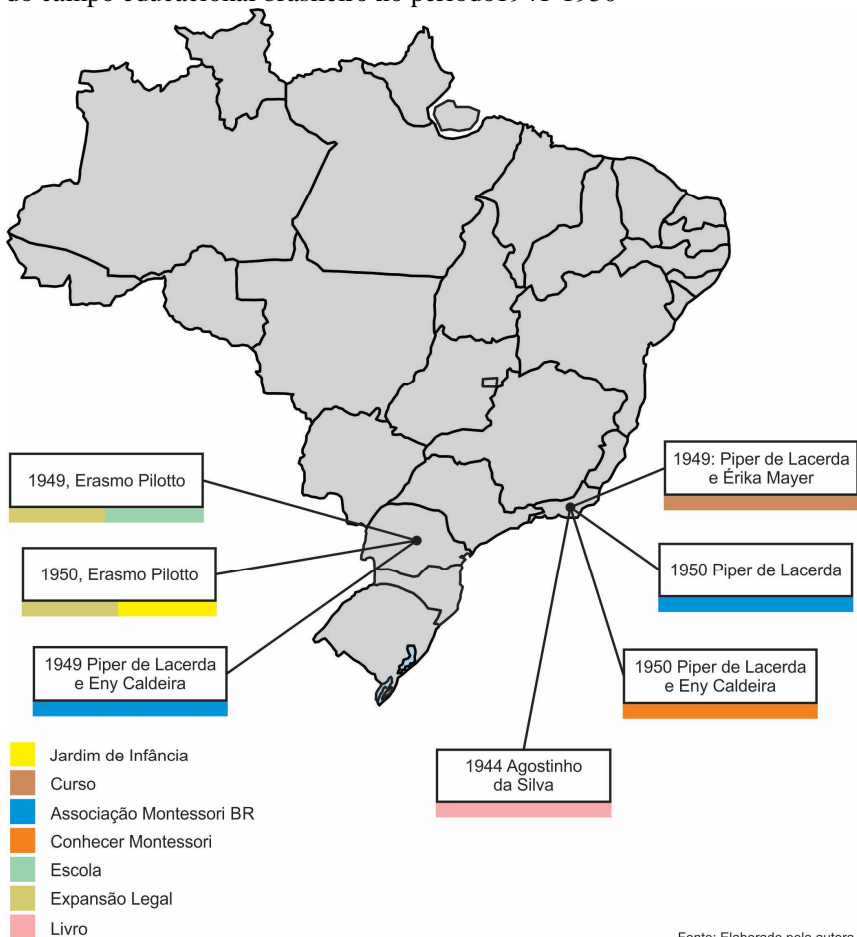
Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 43 – Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período 1931-1940



Fonte: Elaborado pela autora.

Figura 44 - Abrangência da perspectiva montessoriana na constituição do campo educacional brasileiro no período 1941-1950



Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE D – ORIGINALIDADE DE MARIA MONTESSORI E DO MÉTODO QUE DESENVOLVEU

- Desenvolveu a tese de reforma social e de direito a salários idênticos, independente de gênero.
- Acusou de maneira vigorosa a sociedade de seu tempo por não ter se preocupado até então com aquela que vivia como um ser a margem da sociedade: a criança.
- Considerou a criança como progenitor do homem, mas para se legitimar de tal modo necessita de condições dignas de saúde, alimentação e educação.
- Percebeu a infância como um lugar social.
- Colocou a educação em sintonia com os avanços das demais ciências.
- Procurou observar a criança em um espaço idêntico a um lar, diferentemente dos outros cientistas que compunham o movimento da Pedagogia Científica.
- Constituiu uma psicologia do desenvolvimento numa relação dialógica com a prática pedagógica.
- Com suas lentes etnográficas compreendeu a dinâmica do infante e, em função disto, vislumbrou um tipo ideal de criança, de professor e de aluno: um modelo de comparação, um instrumento científico.
- Concebeu uma arquitetura escolar diferente, baseada na liberdade, na atividade e na individualidade do aluno.
- Adequou o mobiliário ao tamanho das crianças e organizou o espaço escolar com características que facilitassem ao aluno o acesso ao conhecimento.
- Reelaborou o ofício docente ao deslocar o poder do autoritarismo magistrocêntrico para a construção de uma autoridade atenta às individualidades dos alunos.

- Destacou que é necessário ao professor renunciar à Filosofia ou à Pedagogia dos livros. Ele precisa ter autoria para ser guiado pela criança.
- Criou materiais como uma maneira de estabelecer uma espécie de transposição didática por meio da qual se pudesse intuir conceitos simples que levassem a posterior construção de conceitos mais complexos.
- Converteu o seu método de ensino em uma didática para professores: a formação docente, a chave-mestra do método, tornou-se algo tão inovador quanto a atenção que deu à individualidade da criança. Percebeu, também, que cada faixa etária de alunos exige do docente um aperfeiçoamento específico.
- Com os livros Psicoaritmética, Psicogeometria e Psicogramática, editados em 1934 em Barcelona, apresenta uma “psicodidática” que exhibe tanto a transposição de saberes por meio de materiais didáticos e lições pedagógicas quanto a busca pela elucidação de como o aluno aprende.
- Investiu na venda dos materiais didáticos em série, o que denota um novo ramo de atuação para a sua perspectiva pedagógica.
- Conciliou, na prática, a espiritualidade e a ciência moderna.
- Criou uma psicologia do desenvolvimento e percebeu a educação como ciência.
- Identificou na primeira infância um período que denominou como mente absorvente, responsáveis pelas bases estruturais do indivíduo e que, por isso, necessita ser nutrido adequadamente.
- Fez de seu método uma pedagogia humanística voltada para o ser integral, a paz, o respeito e a inter-relação entre as ciências e os povos. Criou a Ciência da Paz e a colocou em prática.
- Na tensão entre liberdade e disciplina identificou que ambas se equilibravam e o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra.