

REVISITANDO DEWEY E MONTESSORI A PARTIR DAS CAIXAS “PROGRESSISTAS”

Ligia Gomes Rodrigues Erbereli, Angela Maria Bessa Linhares***

RESUMO

Os pensamentos complexos de Dewey e Montessori têm sido alvo de duras críticas que, em geral, são oriundas de concepções que se dizem progressistas. Objetivamos partir de algumas destas críticas para revisitar a complexidade das duas teorias educacionais, analisando criticamente aspectos que foram reduzindo-as, resultando por diluir o interesse acadêmico por suas contribuições, no Brasil e no mundo. O artigo de reflexão teórica compõe um diálogo entre os dois educadores, ressaltando os aspectos que colocam o sujeito da educação como multidimensional e algumas exclusões que têm remetido a conteúdos regressivos e limitantes de novas compreensões da emancipação humana, dando, pois, novo relevo às contribuições de ambos.

Palavras-chave: Educação progressista. Escola Nova. Ensino-aprendizagem.

REVISITING DEWEY AND MONTESSORI FROM A “PROGRESSIVE” BOXES STANDPOINT

ABSTRACT

Dewey's and Montessori's complex thoughts have been the target of harsh criticism that usually arises from so-called progressive conceptions. Our goal is to revisit the complexity of both educational theories, based on these criticisms, by critically analyzing aspects which reduced them and ended up diluting the academic interest in them – both in Brazil and abroad. This theoretical reflection article establishes a dialogue between both educators, emphasizing the aspects that recognize the education subject as multi-dimensional, and some exclusions that have referred to

* Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Saúde Pública pela UFC. ORCID: 0000-0003-0546-1132. Correio eletrônico: ligiaerfisio@yahoo.com.br

** Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestra em Educação pela UFC. Professora titular da UFC. ORCID: 0000-0002-1440-4407. Correio eletrônico: angela.ciranda@hotmail.com

regressive and limiting contents of new understandings of human emancipation, thus giving both authors' contributions a new significance.

Keywords: *Progressive education. New School. Teaching-learning.*

REVISANDO A DEWEY Y MONTESSORI DE LAS CAJAS DE "PROGRESSISTAS"

RESUMEN

Los complejos pensamientos de Dewey y Montessori han sido objeto de duras críticas que, en general, provienen de concepciones que se dice progresistas. Pretendemos partir de algunas de estas críticas para revisar la complejidad de las dos teorías educativas, analizando críticamente aspectos que las han ido reduciendo, resultando en diluir el interés académico por sus aportes, en Brasil y en el mundo. El artículo de reflexión teórica compone un diálogo entre los dos educadores, destacando los aspectos que sitúan al sujeto de la educación como multidimensional y algunas exclusiones que se han referido a contenidos regresivos y limitantes de nuevas comprensiones de la emancipación humana, dando así un nuevo énfasis a los aportes de ambos.

Palabras clave: *Educación progresiva. Nueva escuela. Enseñanza-aprendizaje.*

1 INTRODUÇÃO

Objetivamos, neste artigo, situar novos olhares sobre Dewey e Montessori, incluindo pensá-los a partir de uma revisitação acerca do que estudiosos da área da Educação têm dito sobre Escola Nova e "escolanovismo", que vemos como um ideário complexo, a medrar em um contexto político preciso, onde se pergunta o que é uma criança. Por fazer parte de um grupo que historicamente inclui Maria Montessori, educadora que temos buscado estudar e que tanto nos ajuda a reflexão sobre a educabilidade respeitosa de todas as crianças, devemos refletir também sobre as contribuições de Dewey, estabelecendo diálogos entre os dois autores, sem espelhamentos no sentido estrito. É que desse modo um autor oportuniza leituras do outro, em díade que resulta por abrir uma roda de discussão onde o complexo ultrapassa o binarismo do olhar, que tem limitado muito dos estudos educacionais que se relacionam com o campo biográfico.

A centralidade da experiência da criança no processo educacional traz John Dewey para a construção de um pensamento sobre a especificidade do aprender na infância, preocupação que vinha, nessa via, com Rousseau. E, por outro lado, no Brasil, desde Anísio Teixeira, um dos signatários do Manifesto dos Pioneiros, tinham-se lançado bases de questões que hoje configuram a pergunta pelos ideais democráticos para uma sociedade mais justa, vislumbrando a escola como instrumento de transformação social. Nesse concerto, tem-se o lugar de Montessori como uma educadora que nos leva a refletir sobre a criança como um sujeito

multidimensional, que vive o presente e alarga-se como criança cósmica, dando lastro às críticas sociais hoje pertinentes sobre o adultocentrismo no pensar sobre a infância.

Configurar os olhares dos dois – Dewey e Montessori –, ofertando aberturas para fugir a trincheiras e tipologias de superfície, para nós, seria adentrar, de partida, na pergunta pelo sujeito da educação. Deriva daí considerarmos o quão propositivos são os dois autores, quando nos apontam para o que se configuraria hoje como sujeito multidimensional. Tal aspecto-chave auxilia a Educação a sair da redução ao registro único do cognitivo à multidimensionalidade do sujeito da educação. Suas proposições inovam por alcançarem a dimensão cósmica, mais vista por Montessori, e também a dimensão político-estética, mediada pelo conceito de experiência, com Dewey.

2 DAS CRÍTICAS ÀS TEORIAS DE DEWEY E MONTESSORI ABREM-SE MANANCIAS REFLEXIVOS SOBRE SEUS POTENCIAIS TRANSFORMADORES

John Dewey nasceu em 1859, nos Estados Unidos (EUA), e Maria Montessori, em 1870, na Itália. Ambos faleceram no mesmo ano de 1952. Podemos assim dizer que são contemporâneos.

Em seu livro intitulado *Vida e educação*, John Dewey defende que a educação é a reconstrução permanente da experiência, não sendo possível fazer separação alguma entre o devir do pensamento categorial, abstrato e teorizador e a práxis que se debruça no fazer que cria obras. Afirmava que não se poderia preparar as crianças para a vida em um momento e reservar outro momento para que estas pudessem viver. Os fins da educação seriam mais consentâneos com a articulação entre o presente e o devir, mediado pela experiência, que deve comportar uma vigilante leitura sobre a intervenção – o fazer com sentido social – no mundo (DEWEY; TEIXEIRA, 1978).

O devir da criança parte de um presente, onde os obstáculos podem ser considerados dados, sobretudo, pelos adultos, e o educador deve ter o cuidado de não reafirmar adaptações deformantes (MONTESSORI, [20--], p. 159). Montessori busca compreender as respostas das crianças, sem deixar de considerar a influência do ambiente inadequado em que estão inseridas: “É como se uma tempestade, uma borrasca impedisse o espírito da criança de, saindo do seu oculto refúgio, surgir no exterior.” (MONTESSORI, [20--], p. 160). E ainda: “Há um homem escondido, uma criança desconhecida, um ser vivo sequestrado que é necessário libertar,” (MONTESSORI, [20--], p. 160). Para a educadora, a primeira e mais urgente tarefa da educação é descobrir este ser que urge partear. O dilema de educar-se é, pois, para Montessori, o de existir, em primeiro lugar.

Para a italiana, auxiliar a criança a experimentar-se, em sua singularidade, é mesmo partear sua existência, sem deixar que o instituído impeça sua diferença de instaurar-se no seio de seu desenvolvimento. Para tal desiderato, torna-se preciso auxiliá-la a lidar com os obstáculos do meio, preparando nova ambientação para sua aprendizagem, expandindo a energia potencial do sujeito que se educa. Em termos de repressão, Montessori reflete que o subconsciente do adulto permanece reprimido em relação ao próprio indivíduo, enquanto o segredo da criança só se oculta em relação ao ambiente. Veja-se que a criança não reprime a si mesma

espontaneamente. É o ambiente que o faz. Do ambiente, fazem parte os adultos que com as crianças convivem. Assim, como médica que iniciou seu trabalho numa clínica psiquiátrica, cuidando de crianças diagnosticadas com retardo mental, esta mulher, que deixara a medicina para o trabalho com a infância, ousou dizer que a educação da infância teria que intervir junto ao ambiente da criança.

Começando seu trabalho junto a crianças hoje consideradas especiais, o trabalho seguinte de Montessori foi junto a crianças e se denominaria hoje de escola infantil, no ensino formal, em um bairro muito pobre de Roma, San Lorenzo, com filhos de operários de três a seis anos de idade, em situações de vida extremamente precárias. Seu método surgira de sua disposição para observar, sem julgamentos, as atitudes das crianças, buscando possibilitar suas descobertas como um camponês que se depara com sementes de tesouros:

Comecei a minha obra como um camponês que tivesse guardado bom trigo para semente e a quem houvessem oferecido um campo de terra fértil para o semear livremente. Mas tal não aconteceu: logo que arranquei os torrões daquele solo, encontrei ouro em vez de trigo [...] (MONTESSORI, [20--], p. 165-166).

Temos nos confrontado com duras críticas, em nossa experiência acadêmica, ao que se convencionou colocar como um bloco monolítico sob a égide da Escola Nova. Este bloco é apresentado, em geral, como ligado ao pensamento liberal, destinado a servir aos interesses capitalistas por meio de uma educação elitista, o que acaba por ir diluindo o interesse de estudiosos da área educacional por teóricos, cujos trabalhos e formulações trazem importantes contribuições aos problemas atuais da área. Inclusive, em nossos estudos, encontramos dificuldades para acessar livros dos autores disponíveis nas bibliotecas públicas, bem como para venda em livrarias. Principalmente, obras de Montessori que tiveram suas edições suspensas no Brasil. Isso seria um reflexo do desinteresse construído por estas teorias?

Assim é que vamos nos ater à análise da crítica que nos pareceu mais indébita aos métodos educacionais propostos por Dewey e Montessori: a de que seu ensino seria “pragmático” e voltado à formação para o trabalho, o que tenderia a perpetuar a ordem social caracterizada pela dominação do capital, não sendo, portanto, transformador, mas constituindo-se em meio conveniente de manter submissa a classe trabalhadora. Essa crítica não procede, sobretudo por desconhecer a fina articulação que fazem entre quantidade (educação para todos) e qualidade - Montessori presidiu e orientou a abertura de centenas de escolas em todo o mundo, voltadas para os segmentos populares, em um momento histórico que se situava nos albores do fascismo. Nesse contexto, a visão de Montessori e sua concretude eram grave risco político - que ela o correu. Por outro lado, na mesma entonação, negam-se leituras mais consequentes de Dewey, devido ao fato de lhe rotularem, de forma redutora. Detenhamo-nos aqui.

2.1 Pragmatismo a serviço de quem?

Não se pode deixar de dizer que um pensamento complexo, como os de Dewey e Montessori, requer capacidade para interpretar as condicionantes sociais

e econômicas de cada tempo histórico, ler como dialogam e se conflituam com dilemas sociais específicos.

Ao longo de suas formulações teóricas, John Dewey viveu transformações sociais chave para a configuração de seu pensamento, dentre as quais figuram a consolidação do império norte-americano com sua violência simbólica e a problemática "stalinista", na União Soviética (URSS). Coerente com as reflexões que fazia sobre a construção dos conhecimentos em Educação, Dewey avançou para tornar mais operativo o conceito de experiência. É desse modo que vinca o aspecto experiencial das aprendizagens educacionais, articulando-o com a vida em suas matrizes sócio-históricas.

Ao participar de movimentos sociais de causa democrática, Dewey alcança ir à China, México, Turquia e União Soviética na década de 1920, assinalando, em seus estudos, a partir daí, o olhar para a classe trabalhadora, de onde ressalta maior definição de seus conceitos; decorre desse fato a precisão com que mostra como todo processo educacional se sustém como devir coletivo e pode ser dirigido à consecução de fins sociais amplos, mas definidos, como aprendera em suas viagens.

Dewey sublinha isso de tal modo em seus escritos publicados após seu retorno da URSS, que passam a lhe conferir os rótulos de "vermelho" e "bolchevique", a partir da imprensa conservadora dos EUA (CUNHA, 1994). Suas ideias pedagógicas circulavam no meio acadêmico soviético, e, no pós-1930, ganhou força um movimento contrário ao pensamento educativo de Dewey, em particular após o julgamento de Leon Trotsky, um dos fundadores da República Soviética, o qual era acusado de conspirar contra a doutrina comunista de seu país. Dewey presidiu uma comissão organizada nos EUA para a defesa de Trotsky e atestou como falaciosas as imputações de crime contra ele, além de denunciar "[...] que os dirigentes soviéticos pretendiam, na verdade, eliminar a oposição política - em nada criminosa - representada por Trotsky." (CUNHA, 1994, p. 24). Assim, Dewey dera uma viva demonstração de seus ideais democráticos quando soube preservar o pensamento crítico, diante da constatação de que a democracia soviética, à semelhança do regime nazista alemão, constituía, isto sim, uma ditadura sobre o proletariado, muito distante dos ideais socialistas de justiça social.

Barbosa (2001), na lúcida confissão grafada em livro sobre a influência de Dewey no ensino da arte no Brasil, mostra como seus estudos sobre história do ensino da arte dialogam com o pensamento de Dewey e Paulo Freire, deixando ver que a crítica que se diz progressista e tem Paulo Freire como ícone de educação tem aliado indebitamente Dewey. Assim também as contribuições de Montessori são esquecidas sob críticas imprecisas e apressadas.

Ao tempo em que Barbosa escreveu este livro (2001), o pensamento de Dewey estivera em recessão nos EUA, e também no Brasil. Por essa época, banira-se dos enfoques educacionais quem se considerava ínsito no movimento da Escola Nova. Não é de se estranhar que, reproduzindo essa postura inconsistente, como se infere da crítica de Barbosa (2001), faculdades de educação ainda desestimulem o estudo teórico de pensamentos complexos como os de Dewey e Montessori, os quais tentam superar a cisão entre o que é da ordem do mundo de vida e o que é da ordem da formação do humano, nas instâncias educacionais. Ana Mae Barbosa preocupa-se com a crítica simplória que se pretende crítica colonialista e que resulta por ser mais colonizadora ainda:

Havia ainda os que se julgavam de esquerda e nacionalistas por recusarem qualquer influência americana e procuravam, para demonstrar seu esquerdismo, se associar ao pensamento e à pedagogia europeia, desprezando tudo o que vinha dos Estados Unidos. Como se do ponto de vista de identidade cultural houvesse algum avanço em baixar uma bandeira colonizadora e levantar outra igualmente colonizadora. (BARBOSA, 2001, p. 17).

A pós-modernidade, ao nos colocar as questões da cultura da educação como enlace urgente de se considerar e ao derrubar os muros da socialização que se faz na escola hoje como compondo mapas desiderativos que a ultrapassam, torna a cidade palco das cenas educacionais mais pungentes, impelindo-nos a retomar perguntas trazidas pelo pensamento de Dewey. Leva-nos, inclusive, a pôr em pauta a multidimensionalidade do sujeito da Educação, como se depreende de Montessori. Desse modo, é que estes autores parecem antecipar muitos dilemas pós-modernos, como o que recusa a história como monumento e a valoriza como sintoma que exige a escuta de suas vozes plurais, em disputa para dizer e participar, com seus saberes de experiência pessoal e social.

Assim é que a crítica que vê no pensamento educacional de John Dewey uma forma de adaptabilidade, parece ter a mesma matriz que critica Montessori sem maior esforço teórico. Ambas são datadas, situadas e derivam da influência das ideias positivistas que influenciaram, em muito, a educação brasileira, sobretudo nas confluências da década de 1870.

É sabido o valor dado pelos positivistas ao desenvolvimento intelectual, tomado como condição essencial para o progresso educacional, político e social; e que esta vertente positivista não se põe a ver a crítica às condições de produção da ciência, mas dá ênfase à valorização da cientificidade da educação, em particular a partir da hipervaloração do método científico. E, porque Dewey, nesse mesmo tempo histórico, atenta para o enfoque no desenvolvimento cognitivo como uma forma de controle social, causa, com essa sua crítica situada, um movimento reativo contra si da parte do pensamento positivista.

Ora, é certo que para Dewey o conceito de desenvolvimento mental não estaria restrito à dimensão cognitiva e que entrelaçar experiência e vida seria valorar as mediações no campo do saber proposto pela educação. Também é certo que, para Montessori, a compreensão do sujeito que se educa em suas dimensões cósmicas ou espirituais confere um olhar contemporâneo e agudo à concepção de ambiente educativo, e o alarga, de modo a alcançar a própria ideia de sujeito da educação. Se hoje isso ainda nem é tocado com visibilidade, imagine-se em seu tempo histórico.

Barbosa (2001), nos seus estudos de arte, enfatiza que Dewey deixou clara a impossibilidade de estabelecermos uma educação perpetuando apenas características da experiência efetivamente instituída. Isto não seria educação. Ao contrário, observa que a educação deve servir-se dos traços desejáveis detectados nas formas de vida existentes, mas com o objetivo de transformar aspectos que formariam uma cultura da educação. A integralidade educativa, portanto, a partir do diálogo com Dewey, deveria ressaltar a dimensão político-estética, mas também, como propõe Montessori, a dimensão espiritual, ínsita em sua concepção de criança cósmica, a qual é lida por muitos críticos como uma nuance mística.

Filosoficamente, encontramos paralelo a esta pauta esquivada, que em educação detrata a dimensão espiritual, na forma como se pensou cristianismo: extrai-se, por exemplo, da vida de Jesus, um texto que alega posturas que nada possuem em comum com o pensamento e a prática educadora do Cristo. O cristianismo histórico seria a vida de Jesus? Refere-se a ela, mas não são coisas sinônimas, não dizem tudo sobre a vida e o ensino de Jesus, e muitas vezes não a traduz corretamente. Desse modo, não podemos considerar definitivas as ideias de um tempo sobre o assunto.

Consideramos digno de nota, ainda, o posicionamento antipatriarcalista de Dewey, que o fez assumir destaque na luta feminista, não apenas no campo das ideias, mas também na prática, mais uma vez sendo coerente com o pensamento que desenvolvia no que tange aos ideais de justiça social e também ao intento de integrar os problemas da vida à educação. Como exemplo, podemos citar um artigo seu, escrito após a Primeira Guerra Mundial, do qual Barbosa (2001, p. 20) destaca a frase "[...] mulheres nunca fizeram tão pouco uso de maridos como agora, na França e na Alemanha." Com esta ilustração, a autora nos chama a atenção para uma ironia pouco comum à época e para o respeito às diferenças como marca registrada do conceito de Dewey sobre democracia.

Na prática, o autor demonstrou este valor quando pediu demissão da Universidade de Chicago por razões que envolviam os direitos violados de mulheres. Numa das crises, em 1902, a universidade propôs a segregação das mulheres que já compunham 40% do corpo docente em uma faculdade à parte, pois, diziam os seus dirigentes, a universidade estava se feminilizando, o que poderia trazer difamação para uma universidade renomada. John Dewey participou como liderança do protesto que incluía todas as professoras, enquanto quase nenhum professor sequer assinou o manifesto. Noutra ocasião, a universidade incorporou a Escola Laboratório dirigida pela esposa de John Dewey, Alice Chipman, tirando sua autonomia para torná-la uma escola comum. Alice e todos os que protestaram foram demitidos, e sem que houvesse provas de que a luta era ideológica, já que a incorporação fazia parte da tentativa de diminuir a visibilidade e o poder das mulheres que dirigiam a Escola. Dewey fora acusado de ter pedido demissão da universidade motivado apenas por interesses pessoais, devido à demissão da esposa (BARBOSA, 2001).

Dentre outros autores que escreveram textos para revalorizar o pensamento de Dewey na atualidade, Barbosa (2001) destaca Boisvert, o qual, no livro *John Dewey: rethinking our time*, afirma que o teórico é mais bem designado como politemporal. Perguntamos se isso seria acolhermos a compreensão da ambiguidade moderno e pós-moderno. Talvez algo que torne a filosofia educacional de John Dewey, como também a de Montessori, alvo de tantas críticas seja justamente a complexidade dos seus pensamentos educacionais, que antecipam alguns aspectos-chaves e caros aos novos paradigmas do conhecimento, saindo de movimentos binários "ou isso/ou aquilo" e pensando o campo mutante e complexo das diferenças como teia. O concebível não é apenas o que pode ser dito em linguagem. Além disso, o aspecto intelectual deve ser articulado ao estético, reafirma Dewey (2010).

Em seu artigo intitulado *O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?*, Eisner (2008, p. 12-13) explicita este aspecto que estamos mencionando em Dewey:

No ocidente temos uma longa tradição filosófica que promove a visão de que saber algo requer uma formulação daquilo que sabemos em palavras; precisamos de ter garantias para as nossas afirmações. Mas será mesmo verdade que o que não podemos afirmar, não podemos conhecer? De acordo com Michel Polanyi não. Ele fala de conhecimento tácito e diz que “nós sabemos mais do que podemos dizer”. E Dewey diz-nos que enquanto a ciência declara significado, as artes expressam significado. O significado não está limitado àquilo que pode ser afirmado. Dewey continua e diz que o estético não pode ser separado do intelectual. Para que o intelectual seja completo, ele tem que carregar o selo do estético.

A partir dos diálogos constantes de Dewey, explícitos ou implícitos, com a arte e suas referências, propomos repensar os objetivos educacionais, ao abordar o campo experiencial da educação como tendo de se pautar em termos de propósitos flexíveis:

Nas artes os fins podem seguir os meios. Alguém pode agir e a acção, em si, pode sugerir fins, os quais não precederam, mas seguiram a acção. Neste processo os fins mudam; o trabalho produz pistas que alguém segue. De certa forma, rende-se àquilo que o trabalho em processo sugere. Este processo de mudança e objectivos, enquanto se faz o trabalho à mão, é aquilo a que Dewey chama “propósito flexível”. O propósito flexível é oportunista; ele sustenta-se nas características emergentes que aparecem dentro de um campo de relações. Ele não está rigidamente agrupado a objectivos pré-definidos quando a oportunidade de melhores aparece. (EISNER, 2008, p. 11).

O conceito de experiência em Dewey supõe, ainda, um todo integrado que se organiza quando uma situação nova precisa ser enfrentada, e não meramente a soma de características diferentes ou de aspectos de um tema que dialogam. Barbosa (1982, p. 111) analisa que ele “[...] subscreve uma concepção organicista do todo, baseado na interação dos determinantes e na ideia de contemporaneidade de conjunto e das partes.” Esta concepção fica mais clara com o livro *Art as experience*, onde o autor desenvolve seu estudo sobre arte, não como consumação ou finalização de conteúdos, mas como experiência que perpassa todas as fases do aprendizado, permitindo que os objetos de conhecimento sejam integrados aos alunos: eles passam a possuir os conteúdos, a contê-los em si. Em outros termos, deixam de estar fora, passam a existir dentro de cada um. Este, para Dewey, é o sentido de experiência integradora, que diríamos hoje ter acento multidimensional.

Veja-se a abertura que uma compreensão de propósitos flexíveis pode dar, uma vez que não se tem tudo *a priori* nos processos educacionais e o próprio caminho que se percorre no experienciar pode antecipar-se à formatividade do pensado. O pensamento moderno que prevaleceu, e que nos parece ser ainda hegemônico, é o pensamento dualista, ou binário, que não compreende o conhecimento como sendo tecido como uma grande teia intrincada, que incorpora o que veio antes como conhecimento, em uma nova síntese complexa e dialética, pereneamente renovada, nomeada, com precisão, por Piaget de “equilíbrio majorante” (1977).

Similarmente, a partir dessa visão de recomposições que se complexificam, é que Montessori (2006) parece pensar sua criança cósmica, espiritualista e capaz de responder a novos ambientes, onde o educador deve pensar para encontrá-la e descobri-la, em vez de torná-la um adulto em miniatura, perdendo as possibilidades do presente que a infância traz. Ao proceder a essa escuta, também o educador aprende.

Assim, podemos ler a biografia de Maria Montessori, cuja trajetória mostra uma educadora frequentemente abandonando lugares em que seu pensamento era impedido de expressar-se. Prova disso é que, na Itália, onde seu método prosperou em primeiro lugar, Mussolini desejou conquistá-la para seu regime, chegando mesmo a dizer que a Itália teve três grandes M – “Mussolini, Marconi e Montessori”. Contudo, procurou limitar a liberdade das escolas montessorianas, o que fez com que a educadora deixasse seu país natal em 1934, levando ao fechamento de todas as escolas baseadas em seu método lá, na Alemanha de Hitler, como também na União Soviética e na China ditatorial. Passou dois anos em Barcelona e, quando a guerra civil espanhola teve início, ela rumou para a Holanda. Lá ficou por um tempo, e em 1936 foi convidada para dar um curso na Índia, de onde não conseguiu retornar, ficando como prisioneira do governo britânico, por ocasião da Segunda Guerra Mundial, só podendo voltar de lá em 1946 (SALOMÃO, 2018).

Montessori, em sua obra educacional, tanto escreve sobre sua prática social quanto a desenvolve nos contextos mais adversos e tem possibilitado que escolas baseadas em seu método tenham se difundido pelo mundo, em todos os grandes continentes¹. Devemos ponderar, contudo, que o que tem feito, em geral, com que educadores se voltem para seu pensamento é, sobremaneira, os materiais montessorianos – e estes não são o mais importante de sua reflexão-ação. A própria educadora vai dizer que o mais relevante dela é a forma de conceber e relacionar-se com a criança: “O método não se vê: o que se vê é a criança. Vê-se a alma da criança que, livre de peias, age de acordo com a própria natureza. As qualidades infantis pertencem simplesmente à vida, [...]. Não são, de modo nenhum, consequência de um ‘método de educação’” (MONTESSORI, [20--], p. 200).

Esta fala insere-se num contexto em que Maria Montessori – criando seus estabelecimentos educacionais em condições precárias e servindo, desde seus primórdios, a crianças excluídas – expõe a perplexidade que causavam os resultados de seu método, sobretudo ao surpreenderem quanto ao equilíbrio das crianças, muito embora a ânsia dominante fosse ver o material pedagógico em sua função nova. Poderíamos perguntar aqui: se não seria importante ver o que do pedagógico dizem os materiais? Mas isso não foi lido desse modo.

Para estudos em educação, concentrar toda a atenção nos aspectos procedurísticos do método Montessori, focalizando, dessa forma, os materiais pedagógicos, sem conexões com a sua forma de pensar e relacionar-se com o conhecer próprio da infância, é reduzir a essência de uma prática à sua manifestação concreta, àquilo que se vê. Em meio a esses limites na forma como se populariza o pensamento de Montessori, devemos chamar a atenção para o ideário que gestou

¹ “Não existe nenhum grande continente em que as escolas Montessori não tenham sido fundadas: na ÁSIA, da Síria à Índia, na China e no Japão; na ÁFRICA, do Egito e Marrocos, ao Norte, até a Cidade do Cabo, no extremo sul; nas duas AMÉRICAS, nos Estados Unidos e Canadá; e na América Latina.” (THE MONTESSORI METHOD, 1929, p. 87 *apud* LILLARD, 2017, p. 7).

um pensamento nascido nas experiências feitas em condições precárias e com crianças excluídas.

Consideramos relevante trazer, contudo, alguns dados sobre custos materiais de uma sala de aula em conformidade com o método Montessori, a partir da experiência de Paula Polk Lillard, educadora que trabalhou por muitos anos em escolas públicas norte-americanas e tinha uma ideia romantizada de Maria Montessori a partir de seus primeiros contatos com sua obra: “A descrição das crianças em suas escolas feita por Montessori me parecia irrealista. Eu tinha sido professora em uma escola pública e não conseguia conciliar os relatos dela sobre o comportamento infantil com a minha própria experiência.” (LILLARD, 2017, p. 8).

Lillard acabou sendo convidada para ser assistente de uma sala de aula baseada no método e resolveu dar uma chance a si mesma, concretamente, ao matricular sua própria filha de três anos na turma. Depois de algum tempo observando a professora que conduzia a sala, começou a se impressionar com a proposta educativa: “Sua atitude com as crianças na sala de aula podia ser resumida em uma palavra: respeito. [...] Essa professora parecia saber se colocar no lugar de uma criança.” (LILLARD, 2017, p. 10).

Por se tornar uma das principais referências na difusão do método Montessori no mundo, Lillard deve merecer atenção quando afirma ser um mito a assertiva de que a abordagem de Montessori é mais dispendiosa que outras abordagens educacionais: “[...] o equipamento Montessori é tão atraente e bem equipado que parece muito mais caro do que é.” (2017, p. 138). Embora a realidade que a autora expressa em números seja a do sistema educacional norte-americano, com alguns ajustes é possível transpor as comparações para o sistema educacional brasileiro:

- a) o custo de um conjunto de materiais para 30 crianças de 3 a 6 anos – em torno de mil dólares – equivale ao de estruturar salas de aulas infantis de escolas tradicionais com suas casas de bonecas, brinquedos, quebra-cabeças, jogos, fantasias, etc.;
- b) soma-se a isto o fato de o equipamento Montessori não necessitar de constantes substituições e reparos como ocorre nas escolas tradicionais, pois as crianças das escolas Montessori, em geral, são educadas a manusear com cuidado e zelar pelos materiais, além de que são equipamentos meticulosamente construídos e feitos para durar;
- c) para crianças de 6 a 12 anos, o montante gasto para uma sala de 30 a 35 crianças gira em torno de 1.000 a 1.500 dólares em Montessori, o que certamente excede o que se gasta para montagem de salas do ensino fundamental em escolas públicas. Entretanto, ressalve-se que a despesa não está sujeita a repetição frequente, como ocorre com o custo dos livros didáticos, *kits* de ciência, sem falar nos equipamentos tecnológicos (TVs, computadores) e sua manutenção, que passaram a ser defendidos como resposta aos problemas educacionais do ensino tradicional.

Lillard (2017) trata, ainda, de outros pontos que são colocados como obstáculos para viabilizar a educação montessoriana para todos, como o trabalho da professora em período integral, necessidade de professor assistente em sala e de mais treinamento para o trabalho, detalhando e sugerindo soluções para cada pro-

blema. Contudo, ater-nos-emos a enfatizar, com ela, que a primeira *Casa dei Bambini* iniciou com mais de 50 crianças e uma professora sem treinamento. Ademais, a autora também pondera que os materiais têm importância relativa, sendo muitas vezes algo que mais pode atrapalhar, pelo perigo de que alguns professores e professoras os utilizem como um currículo pré-definido, em que a criança é posta a percorrer rigidamente: "É a atitude da professora em relação às crianças e a si mesma que estabelece uma sala de aula Montessori." (LILLARD, 2017, p. 139).

Devemos ressaltar que Montessori desejava que seu método fosse vivenciado como um sistema aberto, e não algo fixo, pois acreditava na imaginação criadora, visto que a base de sua abordagem era o espírito científico de experimentação constante, baseado na observação e invenção incansável da criança, bem coerente com a ideia de "propósito flexível" proposta por Dewey (EISNER, 2008).

De leituras ainda iniciais de sua obra, já se nos revelara que a educadora enfatizava aspectos relacionais e adentrava no âmbito das dimensões cósmicas, advogando a espiritualidade no trabalho educador e, ainda, colocava a criança no centro do processo educativo. Assim é que Montessori conclamou seus seguidores, por ocasião do IX Congresso Montessoriano Internacional, ocorrido em Londres (1951): "A maior honra e a gratidão mais profunda que podem me conferir é voltar sua atenção não para mim, mas para a direção em que eu aponto: A Criança." (LILLARD, 2017, p. 14).

2.2 Abrindo as caixas e construindo diálogos para valorizar algumas contribuições

A partir de nossas leituras de Dewey e Maria Montessori, buscamos capturar algumas contribuições que emergem dos próprios códigos criados ao longo do tempo sobre suas teorias. Num primeiro momento, buscamos refletir sobre a categoria "trabalho", que para alguns críticos é muito significativa de uma educação utilitarista que prepara para o trabalho profissional, somente.

Que sentido tem o trabalho para Dewey? Ele não o considera como ato exterior, e sim como "atitude do espírito" (DEWEY, 1959, p. 208), algo que está muito próximo do trabalho como princípio educativo, onde se lhe considera concretamente o cunho relacional do sujeito com os outros e com as situações desafiadoras do mundo de vida. O educador constatara que, naturalmente, as crianças terminam desinteressando-se pelos brinquedos de faz de conta:

Um carrinho que se pareça com um carro "verdadeiro" [...] satisfaz mais à exigência mental do que fazer-de-conta que qualquer coisa à mão é um carro. Conforme a ocasião, pôr em uma mesa "verdadeira" pratos "verdadeiros" dá mais prazer do que continuar indefinidamente a imaginar que uma pedra chata seja uma mesa e folhas sejam os pratos. [...] A significação adquire tal caráter que precisa encontrar apropriada materialização ou, ao menos, expressão, nas coisas presentes. (DEWEY, 1959, p. 208-209).

Para o filósofo norte-americano, tais experiências representam uma transição do brinquedo para o trabalho, embora não possa ser, de acordo com o dicionário, essa atividade chamada trabalho. Mas o trabalho torna-se educativo se tem

como fundamento a atividade mental com sentido coletivo e interior, “[...] quer dizer [capaz de] materializar de modo adequado uma significação (sugestão, propósito, fim) em forma objetiva, por meio de materiais e processos apropriados.” (DEWEY, 1959, p. 209).

Dewey pondera, assim, que vislumbrar o trabalho como o ato de fazer o que precisa ser feito é ter dele uma visão que considera as demandas do ambiente e, pois, do espaço-tempo sócio-histórico em que se vive. Sua proposta é considerá-lo de dentro: “Neste terreno, trabalho significa atividade dirigida pelos fins que o pensamento propõe ao indivíduo, como coisa a realizar [...]. Assim, significa, em suma, que as expectativas e as ideias são verificadas nos resultados reais.” (DEWEY, 1959, p. 209). Isso garante, em sua perspectiva, que a atividade seja reflexiva e tenha valor educativo, o que se conecta com a experiência que se faz calçada no trabalho como princípio educativo, e não atrelado como visando atender mercados ou interesses mercantilistas. Do contrário, opera-se pensando na formatividade das obras pensadas, mediadas pela experiência e feitas por um sujeito mais inteiro, que obedece à íntima articulação método e fins, subjetividade e objetividade.

Nessa articulação, Maria Montessori parece anunciar a ideia do educador como pesquisador de sua prática, ao colocar o professor como observador científico da criança/aluno, e descobridor de si. Montessori tece, assim, um caminho para unir trabalho/ação ao pensamento reflexivo dirigido pela singularidade de cada criança. Cada criança sendo um ser distinto, cabe ao professor observar sistematicamente, como um cientista o faz, as atitudes da criança, para produzir um saber válido e relacional, base de outros. Nesse veio seria possível preparar o ambiente para sujeitos novos, que não devem viver suas aprendizagens de conhecer o mundo apenas se adaptando ao existente.

Há momentos em que as crianças irão, cada uma, realizar um trabalho individual. Mas isso não significa que não haja partilhas e lições coletivas. Em outros momentos, Maria Montessori ministra lições coletivas, ligadas à vida, como quando ensinou sobre a importância do silêncio, e de um olhar polissêmico para ele, enquanto linguagem, ao ter sido incumbida por uma mãe de cuidar de seu bebê no bairro San Lorenzo (Roma), sendo que tinha uma classe de crianças maiores para coordenar. É possível e desejável ao educador que observe áreas de interesse coletivo, as quais denotem um “período sensível comum”, uma espécie de lugar (espaço-tempo) partilhado no processo de conhecer. A partir destas observações, o educador deve realizar o planejamento das lições e conteúdos de ensino.

O que nos pareceu ser também relevante no pensamento educativo de ambos é que a prática social tem um valor essencial para o aprendizado. A descoberta de que um indivíduo pode ser o *start* para a descoberta dos demais. Isso fica claro quando Montessori descreve o processo de aquisição da escrita que se inicia por uma criança, na primeira Casa das Crianças, e logo é socializada e dominada pelas demais, de uma forma comunitária e plural (MONTESSORI, [20--]). Além disso, a sala multi-idade, que hoje seria também intercultural, com crianças que podem diferir em até quatro anos na idade, em Montessori, tem um papel vital para o desenvolvimento social.

Lillard (2017) adverte aos críticos de Montessori que não procede falar-se do individualismo do método; ao contrário, afirma ser justo considerar-se a singularidade de cada um e o concerto da diferença, uma vez que o caminho à apren-

dizagem acontece em um lugar de vida social e heterogênea: "Ao contrário das salas de aula tradicionais, as crianças falam umas com as outras e fazem atividades em conjunto sempre que quiserem. [...] Como não são obrigadas a competir entre si, o desejo natural de ajudar os outros se desenvolve espontaneamente." (LILLARD, 2017, p. 50).

Em Montessori, o período sensível comum estabelece um campo de busca de um saber partilhado, vivido como exercício de alteridade. Pode-se dizer, nesse sentido, que, se a socialidade comporta dimensões interpessoais, concretizadas no convívio escolar, no processo do conhecer e no conhecimento repartido, os educandos não se demitem, porém, de suas dimensões intrapsíquicas e devem afiná-las.

Dewey (1959, p. 213), referindo-se à formabilidade da educação, recorre implicitamente às questões da estética, no processo de conhecer, ao afirmar que, tanto no trabalho compreendido como princípio educativo, como no brincar e no jogar, deve-se anotar um interesse pelo sujeito, ao lado do interesse na atividade "em si mesma", como ele elucida: "[...] não é o que se faz, mas o estado de espírito com que se faz, que determina se uma atividade é utilitária ou se é espontânea e criadora." Quanto a isto, Dewey escolhe um lugar exato para a descrição desse limite à dimensão criadora, ao eleger a cisão que havia - ainda há? - entre o "jardim da infância" e a "escola primária":

Com o rótulo de "brinquedo", o Jardim de Infância faz-se indevidamente simbólico, imaginativo, sentimental, arbitrário; e, com a denominação antitética de "trabalho", a escola primária contém muitas *tarefas de imposição exterior*. O jardim da infância não tem finalidade; a escola primária, uma finalidade tão remota, que só o educador, não a criança, sabe que existe um fim. (DEWEY, 1959, p. 211, grifo do autor).

Quanto à relevância e finalidade das atividades manuais inseridas desde os primeiros anos da infância no contexto escolar, Dewey (1959) observa que, muitas vezes, são adotadas mais com finalidades utilitárias do que propriamente com fins pedagógicos em contextos significativos, e frisa que as artes gráficas, jardinagem, excursões e toda sorte de trabalhos manuais não deveriam ser propostos para ocupar o tempo, mas sim tornarem-se "[...] instrumentos de formação de hábitos intelectuais vivos e persistentes." (DEWEY, 1959, p. 214). Exatamente como as matérias livrescas que pesam na escola tradicional pelo ensino impositivo e convencional, as atividades manuais podem, também, se situar neste mesmo lugar meramente reprodutor. Por isso, o teórico americano situa como "[...] o problema educacional mais urgente o de organizar e pôr em mútua conexão essas matérias [...]", para que, partindo das potencialidades intelectuais das diferentes artes, profissões e ocupações, seja possível "[...] transformar a experiência cega e rotineira da humanidade em esclarecido e emancipado experimento." (DEWEY, 1959, p. 214-215). Aqui, Dewey já assume, a partir da reflexão sobre a mediação da experiência na educação, sua associação à ideia de criação e emancipação humanas como alvo e caminho no processo de conhecer.

Do que vimos, parece-nos ser este o clamor da teoria educacional de Dewey: o de resgatar o valor da experiência, não em sua finalidade produtiva de um fazer que se efetiva para atingir um fim específico, mas em seu valor intrínseco

de produção da emancipação, partilha de vida e elaboração de sentidos comuns. Ele insiste sempre em afirmar que não deve haver cisão entre pensar e realizar, entre concreto e abstrato e, enfatizando a criação humana, entre atividade intelectual e imaginativa.

Mas o que também desejamos ressaltar é sua contribuição sobre a dimensão estética da aprendizagem. Para Dewey (1959, p. 274), a integração do caráter se efetua pela “[...] fusão do intelectual com o emocional, da significação com o valor, do fato com a evasão imaginativa para além do fato, para o reino das possibilidades desejadas.” Para o aprendizado ocorrer, para que haja domínio das lições, é preciso que haja apreciação, que este teórico define como a “realização do valor”; quando então a pessoa se aproxima de tal forma do objeto de conhecimento que, ao tomar posse dele, “[...] espírito e matéria parecem aproximar-se e unir-se.” (DEWEY, 1959, p. 273).

Em nosso entender, essas reflexões sobre a importância da apreciação estética para aprender também podem iluminar a discussão sobre a dicotomia entre ciência e poesia, no sentido grego de *poieses* (ARISTÓTELES, 1970), enquanto processo criativo. A ciência, em sua origem, unia as duas dimensões – *logos* e *pathos* – racional e emocional. A modernidade, com o positivismo, inaugurou uma ciência que se pretende livre de emoções, em que o cientista procura afastar-se o mais possível de seus objetos de investigação, como se a presença do sujeito pudesse atrapalhar a lógica e a aproximação do real. Há uma aversão ao sensível e à subjetividade, como também uma recusa a reconhecer o sujeito da pesquisa na relação com os objetos e sujeitos de seu estudo. O que John Dewey procurou demonstrar, a partir dessa crítica, é que toda experiência é tão real como qualquer objeto concreto, e por isto importa o saber da experiência. A *poieses* que, hoje, é sinônimo de poesia, criação, em sua origem significava a essência do agir, onde se precisava unir *logos* e *pathos* para criar o novo. É que se dizia que, se uma ciência fosse destituída de *pathos*, seria uma reprodução do que já se tem, em vez de criação do novo. E, se a artesanaria, como preservação do antigo, era valorada, a criação do novo também o deveria ser.

Para John Dewey (2010), a imaginação é um modo de ver e sentir as coisas, e de dar forma ao pensamento abstrato, como também ao concreto, e criador. Na imaginação, reconhece-se que a intuição, advinda do encontro entre o velho e novo, manifesta-se por meio de um campo instaurador criado; este, embora se manifeste subitamente, em verdade é antes preparado. Dewey (2010, p. 469) compreende a imaginação como a instância que une os elementos dispersos de uma configuração:

A interação do ser vivo com o ambiente é encontrada na vida vegetal e animal, mas a experiência vivenciada só é humana e consciente à medida que aquilo que se dá no aqui e agora é ampliado por significados e valores extraídos do que está ausente na realidade e presente apenas na imaginação.

Sobre o valor da experiência como capaz de relacionar intimamente a realidade ao indivíduo cognoscente, Dewey chega mesmo a dizer que a oposição do real ao ideal seria o mais sério de todos os problemas da humanidade, o qual tem suas consequências agravadas quando essa compreensão bipartite é tomada como de alçada exclusiva da filosofia.

Comumente, hoje, tem-se considerado o que ultrapassa o materialismo sempre em segundo plano. Apesar de alguns esforços científicos em dar lugar acadêmico à espiritualidade, na saúde, como na educação, ainda vemos esta dimensão muito apartada da prática. Nas práticas de saúde, criou-se, inclusive, um movimento denominado *Medicina baseada em evidências*, o qual pretende balizar a prática clínica de acordo com evidências científicas consolidadas. Mas consolidadas conforme quais critérios de validade científica? Sabemos que a própria origem do termo "evidência" remete àquilo que se pode ver, da ordem do concreto. E esse movimento tem limitado o avanço da acessibilidade ao que hoje se denominam "Práticas Integrativas e complementares em Saúde" (LUZ; BARROS, 2012). Entre elas, situam-se práticas de cuidados milenares, largamente difundidas no Oriente, com resultados empíricos reconhecidos, mas que ainda encontram barreiras impostas pela racionalidade científica moderna do Ocidente, que tem raízes no ensino livresco, o qual teóricos como Dewey e Montessori ultrapassaram. Tais práticas ficam tão claramente em segundo plano que ganharam em sua denominação oficial o nome "complementares", o qual as situam exatamente no lugar que estão colocadas na prática - um complemento à biomedicina. Por que complementares e não igualmente importantes?

Ainda daí se pode ver que seria grande engano sucumbir à reificação da razão, que acaba por alijar da ciência a pergunta pelos fins éticos a quem serve. Não sabemos se a separação do real e do ideal se configura, de fato, como o mais grave problema da humanidade, porém as consequências disso para a educação são de fato nefastas: uma vez que se formam indivíduos tão destituídos de ideal, que constroem uma realidade que não corresponde aos anseios que existem dentro de si. Parece assentar-se também nessa dicotomia real e imaginado o distanciamento entre as questões de educação e as da vida - aspecto que marcou, nestes autores, o desejo de fazer uma ponte para o mundo desejado.

No que concerne ao trabalho em saúde e educação, área para a qual temos dedicado especial atenção, as contribuições de Merhy (2002) corroboram as provocações trazidas por Dewey, em diálogo com Montessori, quando chamam atenção para uma crise na produção social da saúde. Embora o ponto de vista dos dirigentes e governantes privilegie a escassez de recursos para justificar as crises, a perspectiva do usuário não reclama da falta de conhecimento tecnológico em sua assistência, mas da socialização de bens e serviços, como também da "[...] falta de interesse e de responsabilização dos diferentes serviços em torno de si e de seu problema. Os usuários, como regra, sentem-se inseguros, desinformados, desamparados, desprotegidos, desrespeitados, desprezados" (MERHY, 2002, p. 121).

A partir desta constatação, Merhy (2002) distingue duas categorias de trabalho: o trabalho morto e o trabalho vivo, relacionando o primeiro a processos mecânicos e destituídos de liberdade de escolha, sem a presença da subjetividade, que dá um caráter singular a cada ação. Já o segundo permite a assunção do sujeito, que imprime em cada ato suas escolhas, o trabalho vivo em ato: "O trabalho em saúde não pode ser globalmente capturado pela lógica do trabalho morto, expresso nos equipamentos e nos saberes tecnológicos estruturados [...], e suas tecnologias de ação mais estratégicas configuram-se em processos de intervenção em ato [...]" (MERHY, 2002, p. 49).

Ora, todos sabemos que as formações em saúde, em geral, estão baseadas na produção de um trabalho morto: quanto mais você consegue privilegiar a razão, envolvendo-se minimamente com os sujeitos para os quais irá direcionar a intencionalidade de seu trabalho, maiores serão as possibilidades de agir com técnica acurada e de fazer uma ciência que expresse a realidade. A prova mais cabal desta consideração é que as graduações em saúde, salvo casos raros, são introduzidas pela disciplina teórica e prática de anatomia humana, cuja primeira aproximação faz-se através de cadáveres dissecados. O que poderia, mais que isto, matar a imaginação e o processo relacional humano? Contra que fundo escuro se tece o desejo de conhecer algo sobre a história de quem animara, um dia, tais corpos?

Barbosa (1982), de seus estudos sobre a influência de Dewey no ensino de arte brasileiro, concluiu que, para este teórico, a situação real da experiência imediata é aprofundada e ampliada pela experiência simbólica ou interposta. O simbolismo que as experiências têm, portanto, são de fundamental importância para o modo como estas serão apreendidas, capturadas pelos indivíduos. Que simbolismos se poderiam vislumbrar em tais enfoques de anatomia humana? Esta experiência, caso não seja defrontada com outras que tragam simbolismos de vida e relação, poderá perpetuar uma experiência distanciadora do contato com o humano durante a formação em saúde, impelindo o sujeito para um trabalho morto. Isso só ocorreria na saúde?

No pensamento de Montessori, encontramos elaborações complexas fazendo referência a uma criança cósmica, com potências e dignidade, categorias que parecem nos chamar atenção para a dimensão espiritual da educação. Tão na contramão das críticas sobre ter desenvolvido um método utilitarista, Montessori realizou uma série de conferências sobre a paz, reunidas no livro *A educação e a paz*, no qual vemos uma ênfase na educação, cujo objetivo seria o estabelecimento de uma paz duradoura, enquanto o papel da política seria preservar a humanidade da guerra, no contexto em que se situava. Ela deu relevo especial à educação quando disse que sua função era muito mais ampla do que simplesmente evitar guerras: “É preciso desenvolver a vida espiritual dos homens e organizar a humanidade para a paz. O aspecto positivo da paz se encontra na reforma da sociedade humana, sobre uma base científica, porque a harmonia e a paz social só podem ter um fundamento: o próprio homem.” (MONTESSORI, 2006, p. 20).

A educadora reflete que a esperança de transformação social precisa colocar em pauta a construção do sujeito ético-moral. A partir da educação que reprime, Maria Montessori diz que o homem se distancia desta missão, enquanto que a orientação diversa, em formação, constrói uma “supernatureza”. Esta concepção traz em si grande complexidade: supernatureza seria algo que transcende o homem, mas que é sua própria natureza. Estaria Montessori referindo-se ao espírito humano? Ela nos aproxima deste entendimento quando coloca a seguinte contradição:

[...] o homem, motivado por seu instinto de preservação da vida, [...] pela sede de conhecimento, mostrou-se capaz de desvelar numerosos mistérios do universo e de descobrir energias escondidas para colocá-las a seu serviço. Por outro lado, suas pesquisas sobre suas próprias energias interiores deixam um vácuo [...] Esse mestre do mundo exterior não conseguiu domá-las. (MONTESSORI, 2006, p. 26).

É certo que a educadora italiana vê na criança um ser dotado de personalidade individual própria, que precisa ser estudada como tal, pois acredita que a criança represente o que traz à humanidade a possibilidade de um devir novo. Nesse sentido, Montessori pronuncia como o primeiro de todos os conflitos: o que se dá entre o adulto e a criança desde o dia de seu nascimento e por toda sua formação, simplesmente porque o adulto não compreende a criança como um ser completo, que não é uma tábula rasa, mas traz saberes e devires a desenvolver, sendo digna de todo o respeito. O corpo pequeno e dependente da criança é animado por um espírito que não nasceu ali: "[...] assim que estudamos o recém-nascido, que revela ter características psíquicas insuspeitadas e surpreendentes, encontramos mais que um espírito embrionário." (MONTESSORI, 2006, p. 35). E arremata "O objetivo da criança poderia ser resumido na palavra *encarnação*. A encarnação da personalidade humana deve se realizar nela." (MONTESSORI, 2006, p. 36, grifo do autor).

A este trabalho de encarnar o espírito no homem, Montessori (2006, p. 36) chama de "gestação espiritual" e enfatiza ser esta uma vertente do trabalho educacional guiado por leis da natureza, através das experiências com o mundo exterior. Permitir que esta sabedoria oculta se manifeste em todo seu potencial deve ser o devir da educação.

Apesar de formulações dessa natureza, Montessori assume que o trabalho de encarnar o homem não é uma ideia nova, pois que há muito tempo vem sendo eloquentemente celebrada através de duas festas cristãs - o Natal e a Páscoa - as quais celebram, respectivamente, a encarnação e a missão social de uma pessoa, Jesus.

Deste modo, estamos a ver claramente que Montessori, longe de criar um método voltado para a formação de competências práticas, embora isso deva poder derivar de estudos de sua obra, a educadora traz discussões ainda nem sequer compreendidas sobre o que é uma criança e para qual devir acena sua educação - o do ser espiritual eterno?

3 CONCLUSÃO

Aos que creem que a escola não é o lugar de transformação, e esperam as condições materiais objetivas para que todos possam ter acesso aos bens culturais da humanidade, fazemos o convite de considerar nessa esfera a leitura de algumas obras que retratem os pensamentos complexos de Dewey e Montessori. Em especial, fica em pauta a reflexão sobre os caminhos que nos mostram novos lugares de pensar o humano e sua formação, a mediação da experiência e a necessidade de considerar novas dimensões do sujeito que aprende, tal como a espiritual. Saber que essas teorias educacionais medram em lugares de conflito social e respondem a demandas de formação de uma nova criança e ao devir humano possui implicações sociais emancipadoras, como vimos demonstrar.

Precisamos, nesse campo, enfrentar os obstáculos que impedem a viabilidade da educação para todos, direcionando o esforço do pensamento educacional também para o que Paulo Freire (1993) chamou de "inédito viável", de maneira a aproveitarmos as contribuições de Dewey e Montessori para compreendermos a complexidade do sujeito da educação. Sujeitos que nos trazem superações de binarismos e dicotomias enfatizadoras de uma cisão entre matéria e espírito, mundo real e ideal, racional e imaginativo, objetivo e subjetivo, político e estético.

Valorizando a produção de autores como Dewey e Montessori, percebemos que a mudança na relação da educação com o ambiente cósmico e com a alteridade vai implicar também mudança na relação consigo. Desse modo, propõe-se trazer de volta autores e proposições que temos alijado da cena educacional contemporânea por trazerem saberes e experiências feitas em bases que o contexto crítico atual dos novos paradigmas nos permite avaliar só agora. Tais exclusões têm remediado, muitas vezes, a conteúdos regressivos e limitantes de novas compreensões da emancipação humana, daí ser importante propormos, com estes autores, Dewey e Montessori, entre outros, um tratamento multidimensional ao sujeito da educação, de modo a comportar novas leituras do ensino e da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARISTÓTELES. *Arte retórica e arte poética*. Tradução de Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., 1970.
- BARBOSA, A. M. *John Dewey e o ensino da arte no Brasil*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARBOSA, A. M. *Recorte e colagem: influências de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Cortez, 1982.
- CUNHA, M.V. *John Dewey: uma filosofia para educadores em sala de aula*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DEWEY, J. *Arte como experiência*. Tradução de Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- DEWEY, J. *Como pensamos*. Tradução de Haydée de Camargo Campos. 3. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DEWEY, J.; TEIXEIRA, A. *Vida e educação: I. a criança e o programa escolar; II. interesse e esforço*. 10. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1978.
- EISNER, E. W. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, [s. l.], v. 8, n. 2, p. 5-17, jul./dez. 2008. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.htm>. Acesso em: 20 ago. 2020.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.
- LILLARD, P. P. *Método Montessori: uma introdução para pais e professores*. Tradução de Sônia Augusto. Barueri: Manole, 2017.
- LUZ, M. T.; BARROS, N. F. (org.). *Racionalidades médicas e práticas integrativas em Saúde: estudos teóricos e empíricos*. Rio de Janeiro: UERJ/IMS/LAPPIS, 2012.
- MERHY, E. E. *Saúde: a cartografia do trabalho vivo*. 3. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.
- MONTESSORI, M. *A criança*. Tradução de Adília Ribeiro. 4. ed. Lisboa: Portugal, [20--].
- MONTESSORI, M. *A educação e a paz*. Tradução de Sônia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papyrus, 2006.

PIAGET, J. *A equilibração das estruturas cognitivas: problema central do desenvolvimento*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

SALOMÃO, G. Maria Montessori. In: SALOMÃO, G. *Blog Lar Montessori*, [s. l.], 2012. Disponível em: <https://larmontessori.com/maria-montessori/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

Recebido em: 5 set. 2020

Aceito em: 6 out. 2020

PROJETO GRÁFICO, DIAGRAMAÇÃO E CAPA:
Sandro Vasconcellos

Visite nosso site:
www.imprensa.ufc.br



Versão digital

Imprensa Universitária da Universidade Federal do Ceará - UFC
Av. da Universidade, 2932 - Benfica
CEP.: 60020-181 - Fortaleza - Ceará
Fone: (85) 3366.7485 / 7486
imprensa@proplad.ufc.br