

Atividade e Redenção – A Criança Nova em Maria Montessori

Alberto Filipe Araújo

Alessandra Avanzini

Joaquim Machado de Araújo

Resumo

A ideia de *Criança Nova* em Maria Montessori (1870-1952) resulta da confluência de duas perspectivas, a da pedagogia que se pretende afirmar como ciência e a do humanismo cristão. Neste artigo, os autores procuram, numa primeira parte, especificar o que vem a ser para a pedagogia italiana a liberdade e a atividade da criança e o papel do adulto, principalmente do educador da criança que se auto-educa e, numa segunda parte, debruçam-se sobre o fundo religioso e humanista da obra montessoriana que consagra a criança como um ser espiritual e de natureza divina.

Palavras-chave: atividade; ativismo; criança nova; redenção.

Abstract

The idea of the New Child in Maria Montessori (1870-1952) is the result of the combination of two perspectives: a pedagogical one, directed at affirming its own scientific status, and one based on Christian Humanism. In this paper the authors try to specify what the Italian pedagogue considered as freedom and activity on the part of the child and the role of the adult, most particularly the role of the educator who also ends up educating himself. At a secondary stage they concentrate on the religious background and the humanism of the Montessorian working method which consecrated the child as a spiritual being who shared the divine nature.

Key-words: activity; new child; redemption.

Maria Montessori (1870-1952) afirma a existência de uma vida psíquica na criança, qual "embrião espiritual" em desenvolvimento, e defende, em *A Criança*, que o mais urgente dever da educação é "libertar" o indivíduo oculto, ou seja, desvelar a criança desconhecida, "revelar" o seu segredo, criar condições de possibilidade ao desabrochamento da personalidade da criança, que é "um ser vivo sequestrado"¹.

Nesta perspectiva cientifizante da pedagogia Montessori, a liberdade da criança é ainda associada à sua actividade, a que deve corresponder a "passividade" do adulto. Procuramos, por isso, numa primeira parte, especificar o que vem a ser para a pedagoga italiana a liberdade e a actividade da criança e o papel do adulto, principalmente do educador da criança que se auto-educa.

Ao assinalar à educação a finalidade de desenvolver as potencialidades da criança, Montessori tem o sonho de formar uma "criança nova", isto é, o homem de amanhã que habitaria num "mundo novo", uma sociedade de paz: "Um mundo novo para um homem novo, é a nossa necessidade mais urgente"². Assim, numa segunda parte, debruçamo-nos sobre este "halo de religiosidade humanista e cósmica"³ que consagra a criança como um ser espiritual – "um embrião espiritual"⁴ – e de natureza divina.

I. A actividade da criança e a "passividade" do adulto

Ao posicionar-se pela actividade da criança, Maria Montessori comunga do ideal da Escola Nova que critica a passividade do aluno da Escola Tradicional e pugna por métodos activos de aprendizagem. Porém, a expressão "actividade da criança" varia de significado segundo o autor que a utiliza. No que se refere a Maria Montessori, procuramos explicitar o que vem a ser a "actividade da criança", só passível de ser observada pelo adulto se realizada em situação de liberdade e espontaneidade. Interrogamo-nos, depois, se e em que medida esta "actividade da criança" pode ser interpretada como defesa de um "activismo" em educação, para, de seguida, explicitar a "passividade" que a pedagogia Montessori requer do adulto, nomeadamente do educador.

¹ M. Montessori, *A Criança*, Lisboa, Portugália Editora, s/d [1936], p. 154.

² M. Montessori, *L'éducation et la paix*, Paris, Desclée de Brouwer, 1996 [1949], p.44.

³ D. Hameline, *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*, Issy-les-Moulineaux, ESF, 2000, p. 52.

⁴ M. Montessori, *A Criança*, p. 217.

1. Liberdade e actividade da criança

A formação médica permite a Montessori colocar o conhecimento da biologia ao serviço da educação das crianças⁵ e rejeitar uma pedagogia que pretende provocar e favorecer o seu desenvolvimento mostrando-lhe como deve fazer e forçando-a se necessário. Montessori prefere deixar que a vida psíquica da criança se expanda livremente, se interesse e manifeste as suas preferências como quer fazê-lo, alimentá-la e estimulá-la mediante brinquedos apropriados, afastando simplesmente os perigos, e calmamente esperar que se desenvolva segundo as suas possibilidades.

O seu método pressupõe um ambiente que favoreça a expressão do potencial da criança, competindo ao educador preparar esse "ambiente adequado ao momento vital". Mas é a criança que se *auto-educa*. Ela escolhe livremente as suas ocupações e os seus movimentos, buscando na multiplicidade das situações ambientais aquelas que são favoráveis ao seu desenvolvimento e à organização da sua personalidade, não se interessando de momento pelas restantes. A criança surge, assim, como centro de uma pedagogia que concebe "o processo educativo mais como irrefreado desenvolvimento da personalidade do que como disciplina de integração social"⁶.

O princípio da auto-educação da criança assenta, em primeiro lugar, numa concepção que, inspirando-se em Rousseau, faz coincidir os termos *natureza e liberdade*. Contudo, para Montessori esta natureza vem a ser um impulso inato, interior, "uma energia que tende a retirar do ambiente os elementos úteis ao seu desenvolvimento"⁷. É esta liberdade da criança que permite as manifestações naturais da criança e a sua observação pelo educador: "O método da observação é estabelecido sobre uma base fundamental: *a liberdade dos alunos nas suas manifestações espontâneas*"⁸. Esta liberdade deve, pois, entender-se no sentido de "não dirigida pelos

⁵ M. de Paew, El Método Montessori tal como se aplica en las "Casas de los Niños", expuesto y comentado para el magisterio y para las madres, Madrid, Espasa-Calpe, 1935, p. 25.

⁶ R. Grácio, *Educação e Educadores*, 3. ed, Lisboa, Livros Horizonte, s/d, p. 1w5.

⁷ G. Caló., Maria Mootessori, in J. Chateau (dir.), *Os Grandes Pedagogos*, Trad. de Maria Emília Ferros Moura, Lisboa, Livros do Brasil, s/d, [1956], p. 343.

⁸ M. Montessori, *Pédagogie scientifique. I – La maison des enfants*, Préface de M. P. Lapie, Trad. de M.-R. Cromwel, Paris, Librairie Larousse, s/d [1932], p. 27.

adultos"⁹, porquanto a acção deste é "indirecta", isto é, através da construção de um ambiente que permite que a criança possa ser activa¹⁰.

É, com efeito, a liberdade que está na base da actividade: "O método pedagógico da *observação* tem por base a *liberdade* da criança; ora *liberdade é actividade*"¹¹. O seu labor é feito de actividade, ela cresce com exercício e movimento: a criança exercita-se e move-se fazendo experiências e (tal como coordena os seus movimentos e vai registando as emoções que, vindas do mundo exterior, plasmam a sua inteligência) vai conquistando a linguagem com fadiga, com milagres de atenção e esforços iniciais, que só lhe são possíveis a ela, e com irresistíveis tentativas se vai apoiando sobre os pés, correndo e procurando"¹².

Liberdade e actividade concretizam-se através da escolha livre dos materiais por parte da criança. Ela "tem grandes capacidades, uma viva sensibilidade interior; ela está muito predisposta quer a observar quer a ser activa"; ela "é um ser animado de paixões intensa", "ela tem uma grande paixão para aprender". Escreve Montessori em *L'éducation et la paix*: "A criança possui tendências naturais – que se podem chamar instintos, pulsões vitais ou, então, dinâmicas interiores – que lhe permitem uma grande faculdade de observação e uma paixão por certas coisas e não por outras. Ela pode desenvolver uma tal energia para aquilo que lhe interessa que não há outra explicação que uma espécie de instinto"¹³. A actividade da criança caracteriza-se pela concentração, o que torna a criança quase insensível ao mundo exterior e a faz *repetir o exercício* sem qualquer finalidade exterior. Desta concentração, a criança sai como uma pessoa repousada, cheia e vida, com aparência de quem sentiu uma imensa alegria¹⁴. Com efeito, ela não se fatiga com o trabalho: "trabalhando, [ela] cresce, e por isso o trabalho lhe aumenta a energia"¹⁵. É, pois, um móbil interior que explica "a [sua] actividade concentrada num trabalho e exercitando-se sobre um objecto exterior com movimentos das mãos guiados pela inteligência" e faz *aparecer a Criança*: "iluminada pela alegria, infatigável, porque a sua actividade é como que um metabolismo psíquico, fonte vital de

⁹ L. Sanchez Sarto (bajo la dir.), *Diccionario de Pedagogia*, Tomo Segundo I – Z. Barcelona, Editorial Labor, 1936, cols. 2154.

¹⁰ M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 79.

¹¹ M. Montessori, *Pédagogie scientifique. I – La maison des enfants*, p. 29.

¹² M. Montessori, *A Criança*, p. 272.

¹³ M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 77.

¹⁴ M. Montessori, *A Criança*, p. 166.

¹⁵ *Ibidem*, p. 276.

desenvolvimento"¹⁶. A criança expressa esta necessidade interior pedindo "Ajuda-me a fazê-lo sozinha"¹⁷.

2. Montessori e o activismo

Vamos já expor o problema: pode-se considerar Maria Montessori parte integrante do acuívismo?

Para responder, convém antes de mais nada lembrar que Montessori dificilmente se insere num qualquer filão pedagógico, dado ela não ser pedagoga e nem se sentir como tal. De facto, Montessori é e sente-se médica, uma cientista que resolve dedicar-se ao estudo das crianças anormais, integrando assim a tradição dos chamados "médicos pedagogos" – sobretudo médicos! – tal como Jean Itard e Edouard Séguin. O seu próprio desejo de construir uma pedagogia científica define-se aliás na base de uma negação substancial da reflexão e da tradição pedagógica. É nesta óptica que, na apresentação do *Método*, Montessori pode afirmar de maneira drástica que "na verdade a Pedagogia Científica ainda não foi construída nem definida. É algo de vago de que se fala, mas que na realidade não existe. Parece que até agora não passou da intuição de uma ciência"¹⁸.

É precisamente porque, aos olhos dela, a pedagogia não existe, que Montessori se propõe fazê-la existir ao construí-la como ciência, indo beber à fonte da filosofia (para a parte teórica), da biologia (para a parte experimental) e do trabalho de campo¹⁹ (para a parte educativa). Um certo distanciamento, portanto, em relação à pedagogia que inclui também o movimento das escolas activas, embora Montessori mostre um verdadeiro interesse para com este último.²⁰ Para Montessori, no entanto, existe o Método, o dela, e depois – separadamente – existe a educação nova. Tal como ela própria reparou, "a orientação da Nova Educação pela qual Claparède se interessou, toma em consideração antes a quantidade das disciplinas incluídas nos programas, com o objectivo de as reduzir para

¹⁶ Ibidem, p. 196.

¹⁷ Ibidem, p. 276.

¹⁸ M. Montessori, *Il metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, Città di Castello, Lapi, 1909, p. 5.

¹⁹ "Eu lá estava ou ensinava directamente às crianças das oito da manhã às sete da noite sem interrupção: esses dois anos de prática constituem o meu primeiro e verdadeiro diploma em termos de Pedagogia" (ibidem, p. 28).

²⁰ Sobre as etapas deste encontro e, de maneira mais geral, para uma "biografia pedagógica" actualizada da Montessori, ver G. Cives, *Maria Montessori. Pedagogista complessa*, Pisa, ETS, 2001.

evitar o cansaço mental. Mas não aborda o problema do modo como os alunos poderiam enriquecer a sua cultura sem ficarem cansados"²¹. Uma crítica, aliás, que demonstrou ter acertado com lucidez num verdadeiro problema de fundo do activismo: a direcção da escola nova corre o risco de não se afastar de modo substancial da escola tradicional, pelo menos até não ser capaz (ou pior ainda até continuar a evitar de propósito) de se pôr verdadeiras questões a nível teórico.

Porém, é sem dúvida um "lugar comum" integrar Montessori de direito no activismo. É, certamente, um hábito facilitado pelo facto de o movimento chamado "activismo" constituir na realidade um universo extremamente variado e diversificado. Ainda por cima, em Montessori encontramos efectivamente traços canónicos da educação nova: a centralidade da criança, a importância do trabalho manual, as experiências, o ambiente, a supressão da carteira e da cadeira do professor enquanto sinais tangíveis de uma educação impositiva e de uma constrição física da liberdade da criança. E não faltam afinidades lexicais enganadoras.

Ainda que admitamos querer inseri-la nesta corrente, são todavia precisos alguns acertos, a começar pelos ligados ao próprio conceito de "activismo".

A palavra "activo" entra continuamente no vocabulário de Montessori para indicar, não apenas – o malentendido ocorreu muitas vezes – a disposição para fazer, mas, sobretudo, a disposição de um intelecto que se torna capaz de distinguir, de abstrair, de classificar²². Ser activo quer então dizer dominar o mundo graças a um pensamento capaz de transformar o caos aparente da multiplicidade numa ordem racional. Activismo neste sentido não se refere ao trabalho manual, ao estímulo dos sentidos ou à praxe, mas indica uma actividade do intelecto, uma capacidade de construir uma ordem em relação ao mundo. Para Montessori não é portanto possível falar de um "fazer anterior ao conhecer", mas, pelo contrário, trata-se de uma forte centralidade do pensamento²³ ao ponto de não faltarem, no que lhe diz respeito, acusações de intelectualismo vindas dos próprios sectores do activismo. Estas acusações acabam por não perceber que, na sua obra, o pensamento é de facto uma dimensão dominante, mas sobretudo um pensamento que se enraíza na realidade: o homem não pode conhecer a não

²¹ M. Montessori, *La mente del bambino*, Milano, Garzanti, 2002, p. 9.

²² Cfr. M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Milano, Garzanti, 1973, p. 185.

²³ "A vida psíquica – a modos de exemplo do que escreve a Montessori –, tendo que ser uma matriz, tem sempre um carácter preexistente sobre os movimentos que lhe são ligados: portanto quando a criança quer mexer-se, já sabe o que quer fazer" (*Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1989, p. 111).

ser através dos sentidos, através do aguçamento progressivo das próprias aptidões sensoriais. Aprender a sentir significa aprender a distinguir, ou seja, a abstrair. Os sentidos e o intelecto constituem uma unidade, um círculo que não se deve quebrar.

Não é por acaso que Montessori insiste no papel fundamental que desempenha a mão, verdadeiro "órgão psíquico", no percurso educativo²⁴. A mão que se apodera do mundo, a mão que toca e transforma as coisas, mas também a mão guiada pelo cérebro. A mão, portanto, como uma ponte entre pensamento e acção, um intermediário insuprível que visualiza o circuito constante entre teoria e praxis graças ao qual a criança se torna capaz de transformar a percepção sensorial numa posse ordenada, racional do mundo²⁵. O espírito, portanto, preexiste a qualquer movimento, mas os sentidos são fundamentais; sem a capacidade de sentir o homem não pode conhecer, no entanto a maneira como o homem usa os sentidos e organiza a realidade é sempre um acto antes de mais nada teórico. Portanto, o conhecimento em Montessori é sempre fruto de uma abstracção.

Uma situação parecida ao que acontece com o conceito de "activismo" ocorre com outra palavra-chave: "laboratório". Tomemos o primeiro dos "Trinta pontos" da escola nova: podemos ler que a "escola nova é um laboratório de pedagogia prática". Ora bem, também a *Casa de Bambini* de Montessori é um laboratório, mas não no sentido de um lugar onde se aplicam novas técnicas didácticas e psicológicas, mas, pelo contrário, no sentido de um lugar que o cientista soube preparar de maneira artificial e teoricamente coerente para efectuar observações cientificamente rigorosas. Portanto, para a criança a Casa é uma escola e não um laboratório; só para o cientista-pedagogo é que se trata de um laboratório.

Esta "divergência" de significado permite, aliás, enfrentar uma questão que suscitou e ainda suscita hoje perplexidades e críticas: o material didáctico²⁶. Ficamos sem dúvida perplexos face ao uso determinado e constrictivo que brota deste material: as crianças não podem pegar nas construções e outros objectos e mexer neles livremente, mas têm que ser levados pela *diretrice* a *usar* de modo *correcto* tal material. Uma possibilidade de ultrapassar tal perplexidade pode ser então proporcionada justamente pela diferente acepção montessoriana de conceitos como "laboratório" e "activismo". Peguemos nas próprias palavras da Montessori:

²⁴ M. Montessori, *La mente del bambino*, cit., p. 152.

²⁵ Cfr. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 107-115.

²⁶ Cfr. por exemplo J. Dewey, *Democrazia e educazione*, tr. it., Firenze, La Nuova Italia, 1995, p. 105). Por outro lado, é preciso sublinhar quão extremamente incisiva se torna a crítica deweyana na altura em que o material montessoriano é usado dentro de uma dimensão meramente prático-operativa, dimensão, ainda hoje, atribuída por demasiada gente ao Método.

«o material didáctico não faculta [...] à criança o "conteúdo" do intelecto, mas a ordem para aquele "conteúdo"»²⁷. O uso conforme esquemas taxativos do material pode então justificar-se na medida em que este não constitui uma finalidade em si, mas um instrumento para a construção de uma ordem mental. Nesta óptica, o que se parece num primeiro tempo com uma teoria educativa "passiva", onde a criança recebe sensações por parte do ambiente que lhe permitem conhecer, transforma-se numa teoria onde a criança tem como primeiro e urgente dever proporcionar uma ordem racional ao próprio intelecto. O material, portanto, tem como objectivo proporcionar à criança a *possibilidade*, através do exercício manual, de construir as próprias estruturas mentais. Dito de outra maneira, não é o conteúdo que interessa: ao propor aquele material específico, Montessori apontou de facto explicitamente para as estruturas culturais que a criança tem que construir para o próprio intelecto.

À guisa de conclusão deste esboço sintético sobre as relações eventuais entre Montessori e o activismo, é preciso porém reparar no peso que tiveram as ambiguidades alimentadas pela própria Montessori acerca de todos estes aspectos: receios, malentendidos, afinidades e divergências. Enquanto que a Montessori que se sente cientista, interfere com dinâmicas de muito interesse, a Montessori que se propõe actuar de maneira "pedagógica" – mesmo quando levada por uma personalização elaborada do próprio Método – apresenta-se na realidade num plano meramente aplicativo²⁸. Foi este plano aplicativo que de facto teve mais sucesso e que sem dúvida esteve mais próximo do activismo.

Como podemos reparar, o tema das relações entre Montessori e o activismo revela-se uma questão aberta e complexa. Enfim, podemos observar que existe inevitavelmente uma ligação, até porque o clima de profunda renovação da escola e das ideias educativas foi partilhado. No entanto, em relação a um activismo que foi sobretudo um movimento de ruptura, de protesto contra uma escola ultrapassada e obtusa, mas que não soube (ou não quis) interferir de um ponto de vista teórico, Montessori mostra uma profunda vontade de reorganização teórica. O seu "activismo" talvez tenha tido dificuldade em se concretizar numa chave rotundamente pedagógica, mas soube impor em primeiro plano caracteres fundamentais com o objectivo de instaurar uma discussão pedagógica cientificamente

²⁷ M. Montessori, *Manuale di Pedagogia Scientifica*, Napoli, Morano, 1921, pp. 93-94.

²⁸ Um aprofundamento destes aspectos esteve na base da comunicação de Alessandra Avanzini *Educazione nuova, scienze 'esatte' e pedagogia scientifica. Una rilettura del caso Montessori* por ocasião do XXVI congresso da International Standing Conference of the History of Education (Genebra, 14-17 Julho 2004) *New education. Genesis and Metamorphoses*.

alicerçada como a dimensão da abstracção, do convencionalismo e da artificialidade.

3. A "passividade" do educador

Para além do ambiente educativo e do material, outro factor da educação é "o carácter negativo do adulto", que se caracteriza por um estado de "calma intelectual", que, não se limitando aos impulsos nervosos, vem a ser "um estado [...] de descarga mental que produz limpidez interior. É a 'humildade espiritual' que se avizinha da pureza do intelecto e dá a preparação necessária para compreender a criança e devia constituir a preparação essencial da mestra"²⁹.

O educador é o construtor da ambiência educativa e o seu papel consiste em perceber os objectivos visados através das simulações de que a ambiência deve ser portadora: "O adulto precisa de interpretar as necessidades da criança, para compreender e auxiliar com cuidados apropriados e preparar-lhe um ambiente adequado. Desta forma iniciaria uma nova era na educação, a de 'auxílio à vida'"³⁰.

O educador não é um "mestre" em sentido estrito, é mais um director das experiências de aprendizagem³¹. Ele deve constantemente dirigir o crescimento e desenvolvimento da criança, proporcionando-lhe os materiais adequados, e deve estar sempre alerta para a iminência da mutação brusca, buscando os "períodos sensitivos" quando ocorre um repentino salto ou acesso do desenvolvimento numa nova direcção. "Trata-se do professor passivo, que perante a criança suprime o obstáculo constituído pela sua própria personalidade, que apaga a sua autoridade para que possa desenvolver-se a actividade da criança e se mostra plenamente satisfeito quando a vê trabalhar sozinha e progredir, sem atribuir mérito a si próprio"³².

Maria Montessori opõe-se, assim, ao "professor faz-tudo que amontoa conhecimentos na cabeça dos seus alunos" e que, para poder ter êxito na sua obra, usa "a disciplina da imobilidade e da atenção forçada dos

²⁹ M. Montessori, *A Criança*, pp. 195-196.

³⁰ *Ibidem*, p. 112.

³¹ Montessori usa frequentemente nos seus trabalhos o termo *direttrice* (directora). Nesta expressão pode ver-se uma concepção da educação principalmente como uma ocupação de mulher, por cuja emancipação pugnava. Como observa Giovanni Caló, a pedagoga italiana pretende realçar o papel de "velar e auxiliar meramente e não o de ensinar ou impor o que quer que seja" (s/d: 347).

³² M. Montessori, *A Criança*, p. 155.

alunos" e "serve-se largamente das recompensas e das punições, para obrigar a esta atitude aqueles que são condenados a ser seus ouvintes". Com efeito, esta disciplina estimuladora do esforço faz jus a uma concepção do "homem social" como "o homem natural posto sob o jugo da sociedade". Ela vem a ser "instrumento de escravidão do espírito", não assenta na "força triunfante" da criança e, por isso, não influencia o seu "desenvolvimento natural": "O verdadeiro castigo do homem normal está na perda da consciência da sua própria força e da grandeza do seu ser interior"³³.

Na pedagogia montessoriana invertem-se, pois, os papéis entre o adulto e a criança na sociedade e na escola tradicional, a ponto de ser acusada de utópica ou pelo menos de exagerada quando pretende "o mestre sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensino e a criança transformada em centro de actividade, aprendendo sozinha, escolhendo livremente as suas ocupações e os seus movimentos"³⁴.

Na verdade, explicita Montessori, o papel do educador não é "abafar a actividade das crianças". O seu papel, aparentemente *passivo*, assemelha-se ao do astrónomo face aos astros que rodopiam no universo: as coisas vão por si mesmas e, para as estudar, investigar os seus segredos ou dirigi-las, é preciso observá-las e conhecê-las sem intervir. O educador tem de compreender que "a desordem do primeiro momento é necessária", que ele deve apeoas "olhar" e deixar à criança *a educação de si mesma*, permitir que ela passe dos primeiros movimentos desordenados aos movimentos *ordenados espontâneos* e faça uma espécie de selecção das suas próprias tendências que antes estavam confusas na desordem inconsciente dos seus movimentos. É assim que "a criança, consciente e livre, *se revela a si mesma*"³⁵.

Porém, a acção do professor não deve limitar-se à *observação*. Ele deve proceder também à *experiência*. E "a *lição* corresponde a uma *experiência*"³⁶ PS:40). A *lição*, nos primeiros tempos individual³⁷, será breve, simples e objectiva, sem lesar o princípio da liberdade: "Se provocasse algum *esforço*, a professora não saberia mais qual é a actividade *espontânea* da criança" e ela deve deixar que "a vida interior livre se

³³ M. Montessori, *Pédagogie scientifique. 1 – La maison des enfants*, pp. 10-11.

³⁴ M. Montessori, *A Criança*, p. 156.

³⁵ M. Montessori, *Pédagogie scientifique. 1 – La maison des enfants*, pp. 31-34.

³⁶ *Ibidem*, p. 40.

³⁷ As lições colectivas, cuja importância é secundária, nos primeiros tempos serão "muito raras, porque as crianças, sendo livres, não são forçadas a ficar no seu lugar, tranquilas e prontas a escutar a professora ou a ver o que ela faz" (PS:40). Na verdade, as lições colectivas "não constituem nem o único nem o principal ensino, mas, antes, uma iniciação reservada para argumentação e actividades especiais" (AC:197, nota)

expanda". Se a lição não é compreendida pela criança pela explicação do objecto a professora, esta preocupar-se-á em "1º) *não insistir* repetindo a lição; 2º) *não fazer compreender* à criança *que ela se enganou*, ou que não entendeu, porque *forçá-la-ia* a compreender e alteraria o estado natural que deve servir à professora para as suas observações psicológicas"³⁸.

O primeiro papel do educador é, pois, "estimular a vida, deixando-a totalmente livre de se desenvolver", "ajudar a alma que nasce para a vida e que viverá das suas próprias forças"³⁹. Montessori distingue, assim, entre dois factores – o guia e o exercício individual –, residindo a *arte pessoal* do educador na oportunidade e nas modalidades da sua intervenção no que respeita a "guiar a educação espontânea da criança e inculcar-lhe as noções necessárias" – "convém associar bem cedo a linguagem às percepções"⁴⁰ –, deixando à criança a sua auto-educação.

Como afirma Montessori em *O Espírito Absorvente da Criança*, o "princípio pedagógico essencial" consiste, não em ensinar, mas em ajudar o espírito da criança no trabalho do seu desenvolvimento. Esta acção "indirecta" do educador faz com que a educação montessoriana se apresente como "altamente exigente"⁴¹ com os educadores que a promovem.

Essa exigência começa por um apelo à *preparação espiritual do mestre*. O papel, aparentemente *passivo*, do educador assemelha-se, como vimos, ao do astrónomo face aos astros que rodopiam no universo. Assim, a descoberta da criança requer que o mestre seja *iniciado*. Esta iniciação faz-se através de uma instrução que lhe indique o estado de alma mais conveniente para a sua missão, um auto-exame que conduza à renúncia da tirania – a cólera e o orgulho que o faz dominar a criança –, uma preparação interior que o faça compreender a criança. Montessori ressalva, no entanto, que o facto de o mestre ter de expulsar do seu coração a cólera e o orgulho, de saber humilhar-se e revestir-se de caridade como "ponto de partida" e "meta" da educação da criança "não significa [...] que deva aprovar todos os actos da criança, nem que se abstenha de a julgar ou que nada tenha a fazer para desenvolver a sua inteligência e os seus sentimentos: pelo cootrário, não pode esquecer que a sua missão é educar, ser, positivamente, o mestre da criança". O que pretende a pedagoga italiana é que, da parte do educador, haja uma "acto de humildade" que suprima "não [...]" o auxílio

³⁸ M. Montessori, *Pédagogie scientifique. I – La maison des enfants*, pp. 41 e 43.

³⁹ *Ibidem*, p. 43.

⁴⁰ *Ibidem*, p. 81.

⁴¹ L. Sanchez Sarto (bajo la dir.), *Diccionario de Pedagogia*, col. 2156.

dado pela educação, mas o nosso estado interior, a nossa atitude de adulto, que nos impede de compreender a criança"⁴².

Por outro lado, a educação montessoriana requer a transformação da escola: "*A preparação dos professores deve caminhar a par com a transformação da escola*; se nós preparámos professores observadores e habituados à experiência, convém que na escola eles possam observar e experimentar"⁴³. Na transformação da escola inclui-se também o ambiente físico: o mobiliário, utensílios, objectos de observação e meios de trabalho devem corresponder às dimensões físicas da criança e ser adequados ao objectivo desejado de forma que a criança possa facilmente atingi-los, movimentar-se entre eles, utilizá-los.

Deve, no entanto, sublinhar-se que estas exigências da educação montessoriana visam a formação de uma "criança nova", a formação do homem de amanhã. Acreditava Montessori que uma educação deste tipo faria da criança o "redentor" da humanidade e faria do mundo de amanhã um "mundo novo", uma sociedade fraterna e, por isso, de paz. Trata-se, com efeito, de um "sonho" comum ao movimento da Educação Nova, que se associa à crença seja na perfectibilidade indefinida do homem, seja no progresso infindo"⁴⁴.

II. Criança Nova, redenção da Humanidade

A proposta pedagógica de Montessori inscreve-se numa corrente cientifizante da pedagogia, como pretende a sua *Pedagogia Científica*, mas reflecte também, como dizemos acima, um "halo de religiosidade humanista e cósmica" que consagra a criança como um ser espiritual – "um embrião espiritual" – e de natureza divina. A este idealismo espiritualista de Montessori não é indiferente a sua formação católica, pelo que ela inscreve todo o seu pensamento educacional na corrente humanista cristã, esmalta os seus escritos de citações bíblicas e matiza o seu vocabulário de biologista com um vocabulário evangélico"⁴⁵.

⁴² M. Montessori, *A Criança*, p. 215.

⁴³ M. Montessori, *Pédagogie scientifique. 1 – La maison des enfants*, p. 12.

⁴⁴ J. Houssaye, *Pédagogie et politique. Evolution des rapports*, in J. Magalhães (Org.), *Fazer e Ensinar História da Educação* (Actas do 2º Encontro de História da Educação/Sociedade portuguesa de Ciências da Educação/Secção de História da Educação – Braga, 8/9 Novembro de 1996), Braga, UM/IEP/CEEP, 1996, pp. 59-62.

⁴⁵ W. Böhm, *Maria Montessori*, in J. Houssaye (sous la dir.), *Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui*, Paris, Armand Colin, 1994, pp. 155-157; E. M. Standing, *Marie Montessori. Sa vie, son œuvre*, Préface de A. Berge, Paris, Desclée de Brouwer, 1995, p. 48; R.

Deste modo, nesta parte, realçamos a concepção montessoriana da criança como pai e mestre da Humanidade. Esta pedagoga enfatiza a ideia de "criança nova" como construtora de uma "nova" sociedade ou de um "novo" mundo, já que a criança leva dentro de si as potencialidades de o homem que virá a ser um dia. Enfatiza-se também a condição de inocência da criança que vem a ser Messias redentor e as suas ressonâncias míticas, porque para a pedagoga italiana a sociedade deve ser reconstruída, e a criança possui a potencialidade que, combinada com um ambiente estimulante, ajudará a formar um "homem novo" para um "mundo novo".

1. A criança, progenitora e mestre da humanidade

Na criança aparece claramente a natureza humana: ela está próxima do espírito criador, das leis da criação, e desenvolve a sua energia potencial. Por isso, "a criança é o progenitor do homem" porquanto "todo o poder do adulto procede da possibilidade que o 'menino-progenitor' teve de realizar plenamente a missão secreta de que se achava investido"⁴⁶. O seu labor é "produzir o homem", sem dúvida "uma grande, importante e difícil tarefa". Escreve Montessori "Se do inerte recém-nascido, mudo, inconsciente e incapaz de se mover, se forma um adulto perfeito, com inteligência enriquecida pelas conquistas da vida psíquica e resplandecente pela luminosidade que o espírito lhe confere, tudo isso é obra da criança"⁴⁷.

Está, pois, na criança o futuro do Homem Novo, ela anuncia um "futuro luminoso" e um "mundo novo", devendo a educação ser uma "educação para a vida", porque o que está em causa é a construção, e não a reconstrução, da *mente da criança*: "construção entendida como desenvolvimento de todas as imensas potencialidades de que a criança, filha do homem, é dotada"⁴⁸.

Assim, "o nosso primeiro mestre será a própria criança"⁴⁹. O adulto deve inspirar-se na criança, enquanto "mestre de vida", construtora e guia da humanidade: "Devemos considerar a criança como o farol da nossa

Grácio, *Educação e Educadores*, p. 175; A. Avanzini, *Educazione nuova, scienze 'esatte' e pedagogia scientifica. Una rilettura del caso Montessori*, in A. F. Araújo & J. M. de Araújo, *História, Educação e Imaginário. Actas do VII Colóquio de História, Educação e Imaginário* (Universidade do Minho, 8 de Março de 2004), Braga, UM/IEP/ CiED, 2004, p. 141.

⁴⁶ M. Montessori, *A Criança*, p. 271.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ M. Montessori, *A Mente da Criança (Mente Absorvente)*, Lisboa, Portugália Editora, 1971 [1949], p. 26.

⁴⁹ M. Montessori, *Formação do Homem*, 3ª ed, Lisboa, Portugália Editora, s/d [1949].

vida futura. Quem queira obter algum benefício para a sociedade tem, necessariamente, de se apoiar na criança, não só para a salvar dos desvios, mas também para reconhecer o segredo prático da nossa própria vida. Sob este ponto de vista, a figura da criança apresenta-se potente e misteriosa, devendo-se meditar sobre ela porque a criança, que contém o segredo da nossa natureza, se converte em nosso mestre"⁵⁰.

A criança não deve, pois, ser vista apenas como um ser frágil e impotente a carecer de ser protegida e ajudada. Como desenvolvemos acima, ela é "embrião espiritual", possui uma vida psíquica activa desde o dia do seu nascimento, que é "guiada pelos instintos subtis que lhe permitem construir activamente a sua personalidade humana". E é porque ela se tornará adulta que "devemos considerá-la como a verdadeira construtora da humanidade e reconhecê-la como nosso pai"⁵¹.

Desde que nasce, a criança é "fonte de amor" e portadora de um "plano de estruturação inato da sua alma", podendo alcançar o seu pleno desenvolvimento graças aos "instintos que guiam interiormente os seres vivo". Estes "instintos-guias" diferem dos "instintos impulsivos referentes às reacções imediatas do ser em face do meio e visam a conservação do indivíduo e a conservação da espécie: eles "possuem uma ciência e uma sabedoria que conduzem os seres ao longo da sua viagem pelo tempo (indivíduos) e pela eternidade (espécie)" e "são particularmente maravilhosos quando se destinam a guiar e a proteger a vida infantil inicial, quando o ser está ainda quase inexistente e imaturo, porém encaminhado para alcançar o seu pleno desenvolvimento"⁵².

O "plano psíquico" de que a criança é portadora, sendo um plano de desenvolvimento imanente de acordo com um programa biológico hereditário, carece de um ambiente adequado à sua realização. Porém, o adulto não lhe prepara esse ambiente adequado, abandona-a⁵³ ao "ambiente supernatural", "o ambiente civilizado onde decorre a vida dos homens", abandona-o ao "instinto de tirania que existe no fundo de todo o coração de

⁵⁰ M. Montessori, *A Criança*, pp. 290-291.

⁵¹ M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 61.

⁵² M. Montessori, *A Criança*, pp. 279 e 280.

⁵³ "Ao considerar a criança, o adulto fá-lo com a mesma lógica que aplica à sua vida: vê nela um ser diferente e inútil, que afasta da sua presença, ou, com aquilo que se chama educação, faz um esforço por atraí-la, prematuramente, para a sua espécie de vida; e procede como procederá uma mariposa (se tal fosse possível) que rasgasse o casulo da sua ninfa para convidá-la a voar ou como uma rã que tirasse da água os seus girinos para os obrigar a respirar com os pulmões e a mudar para verde a cor negra que tanto os desfeia" (M. Montessori, *A Criança*, pp. 285-286).

adulto", mas "ninguém vê, na criança que acaba de nascer, o homem doente, a primeira imagem do Cristo puro e incompreendido"⁵⁴.

A criança que chega "traz a este Mundo novas energias" que deveriam ser "sopro regenerador", ela "reflete em si o Cristo moribundo, Cristo redentor", mas o adulto, que a devia acolher e proteger, não a sabe receber: "Não sentimos o recém-nascido: para nós, não é um homem. Quando chega a este Mundo, não sabemos recebê-lo, embora o mundo que criámos lhe esteja destinado para que o continue e o faça caminhar para um progresso superior ao nosso"⁵⁵. Assim, o desenvolvimento natural da criança vê-se, paradoxalmente, travado, logo desde o início, por todos aqueles e aquelas que deveriam precisamente auxiliá-la. Numa palavra, a situação de "abandono" da criança faz lembrar segundo Montessori, as palavras de João Evangelista: "Ele veio ao mundo e o mundo foi criado para Ele; mas o Mundo não o reconheceu. Veio à sua própria casa, e os seus não o receberam" (Jo, 1, 10-11).

O adulto não ajuda a criança porque ignora que ela, desde que nasce, luta pela sua existência psíquica: ele desconhece o "*milagre que se está realizando*: o milagre da criação a partir do nada, efectuado aparentemente num ser sem vida psíquica"⁵⁶. Para a trilogia pais-sociedade-escola, a criança, "pequeno operário a quem a Natureza confiou a missão de construir a Humanidade", não passa ainda de ser extra-social, um ser que não pertence ainda à Sociedade humana e, assim, priva-se do seu "mestre", daquele que não só contém o "segredo da nossa natureza", como é igualmente o "farol da nossa vida futura"⁵⁷, fazendo sentir ao homem a necessidade, não já de conquista, mas de purificação e de inocência e, por isso, fazendo-o aspirar à simplicidade e à paz. Enfim, "é a voz divina, que nada pode desviar, que chama em altos gritos os homens para os reter em torno da criação"⁵⁸.

Ora, a criança, como "embrião espiritual" cujo objectivo é encarnar a personalidade humana, carece para essa "encarnação" de uma ambiência que "possa responder às suas necessidades vitais e facilitar a sua libertação espiritual"⁵⁹, a fim de que o seu instinto de trabalho – o "desejo" de trabalhar –, com os seus ritmos, características vitais e poderes que lhe são próprios, a redimam e a transformem numa "criança superior": "Quando

⁵⁴ Ibidem, pp. 36, 13 e 38.

⁵⁵ Ibidem, p. 46.

⁵⁶ Ibidem, p. 74.

⁵⁷ Ibidem, p. 290.

⁵⁸ Ibidem, p. 287.

⁵⁹ M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 62.

os preconceitos forem dominados pelo conhecimento aparecerá então no mundo a 'criança superior', com seus poderes maravilhosos que hoje permanecem escondidos; aparecerá então a criança que está destinada a formar uma humanidade capaz de compreender e de controlar a presente civilização"⁶⁰.

O resultado natural que decorre da "personalidade criadora e superior", no domínio da educação, é a figura da Criança Nova, que surge como uma autêntica revelação ou "descoberta psicológica que guia a educação nova". As qualidades que essa criança apresenta, tal como Montessori as salienta em *L'Enfant Nouveau*, são a disciplina, a ordem, o silêncio, a obediência e a sensibilidade moral. Por sua vez, estas qualidades podem e devem ser completadas, entre outras, com as de "vivacidade, autoconfiança, coragem, solidariedade, em resumo as forças morais que são também de ordem moral"⁶¹.

Montessori insiste em afirmar que a esperança do homem em se regenerar e criar uma "nova civilização" reside nas potencialidades infinitas que provêm do espírito da criança, pois na necessidade mais urgente, para esta pedagoga, reside na construção de um "mundo novo para um homem novo"⁶². Mundo novo revelado pelo espírito da Criança Nova, dado esta, por um lado, ter merecido graça aos olhos da Divindade e, por outro, se encontrar próxima do "estado paradisíaco"⁶³: "O espírito da criança é que poderá trazer o que será talvez o progresso real do homem e – quem sabe? – o início de um nova civilização"⁶⁴. Em síntese, é a criança, encarada do ponto de vista psíquico, a única a poder contribuir para que o homem receba um "impulso ao [seu] melhoramento", pois é ela que constrói o homem: "Se do recém-nascido, mudo, inconsciente e incapaz de se mover, se forma um adulto perfeito, com inteligência enriquecida pelas conquistas da vida psíquica e resplandecente pela luminosidade que o espírito lhe confere, tudo isso é obra da criança"⁶⁵.

O adulto, o mestre, em contacto com a Criança Nova vê-se, também ele, impelido a seguir uma nova orientação: a "vida nova". O poder do adulto esbate-se, a sua actividade de controlo apaga-se para deixar o caminho livre à criança de forma a ela afirmar livremente a sua própria

⁶⁰ M. Montessori, *Formação do Homem*, p. 68.

⁶¹ M. Montessori, *L'enfant nouveau, La Nouvelle Éducation*, n° 96, 1931, pp. 105 e 106.

⁶² M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 44.

⁶³ M. Montessori, *L'enfant nouveau*, pp. 102-110.

⁶⁴ M. Montessori, *A Criança*, p. 18.

⁶⁵ *Ibidem*, p. 271.

actividade e conduzir o adulto: "É a criança nova que está sozinha, nos pode conduzir e mostrar-nos o nosso caminho"⁶⁶.

O problema da criança vem, pois, a ser um *problema social* que convida o homem a conhecer-se a si próprio – *nosce te ipsum* – pelo conhecimento do *segredo da criança*, as leis ocultas que guiam o desenvolvimento psíquico do homem, e a normalizar a Sociedade do adulto pelo mundo da criança. A reforma social deve associar a educação e a organização social do homem e dela fazer sair, lenta e constantemente, "um mundo novo do mundo velho: o mundo da criança e do adolescente. Deste mundo, deviam sair lentamente as revelações, as directrizes naturais necessárias à vida normal da Sociedade". E, nesta linha de ideias, "o aperfeiçoamento da educação só pode ter uma única base: a normalização da criança"⁶⁷.

Montessori lança, por isso, um apelo aos pais, na qualidade, não de construtores, mas de seus "custódios supernaturais" da criança: "Os pais são custódios supernaturais, como aqueles anjos protectores que a religião concebeu, dependentes única e directamente do Céu, mais poderosos que qualquer autoridade humana e unidos á criança por laços invisíveis porém indissolúveis". A "missão dos pais" vem a ser a de "empreender e abraçar a questão social que hoje se impõe: a luta para estabelecer no mundo os direitos [sociais] da criança", tão importantes, no início do século XX, como os direitos dos trabalhadores, porquanto "se o operário produz aquilo que o homem consome e cria no mundo externo, a criança produz a própria Humanidade e, por isso, os seus direitos são ainda mais exigentes em reclamar transformações sociais"⁶⁸.

O futuro da Humanidade depende, pois, da criança e, por isso, se compreende o alcance da profecia de Hellen Key quando afirmou que o século XX seria o *século da criança*. Com efeito, o século anterior pode considerar-se o século da escola, isto é, o século em que a Sociedade procurou concretizar o ideal iluminista da educação universal através da universalização da escola de massas, ideal ainda hoje não cumprido em muitos países. Porém, como denuncia Montessori, mesmo este ideal iluminista acaba por ser traído na sua concretização quando a sociedade, a família e escola parece que se unem seja para deixar morrer as crianças por falta de cuidados, seja para as "explorar" como mão-de-obra trabalhadora capaz de acrescentar algum rendimento ao orçamento familiar, seja para a "castigar" pela pretensa incapacidade e falta de interesse pelo estudo. E se,

⁶⁶ M. Montessori, *L'enfant nouveau*, p. 110.

⁶⁷ M. Montessori, *A Criança*, pp. 289-290.

⁶⁸ *Ibidem*, pp. 292 e 293.

na primeira metade do século XX, emerge um novo ramo da medicina, a *higiene escolar*, preocupada com os cuidados físicos e psíquicos da criança, a sua "redenção social" requer segundo Montessori, "o reconhecimento dos direitos da criança", a quem "Cristo chamou [...] para indicar aos adultos o reino dos Céus"⁶⁹ e adverti-los: "Se não te convertes e não chegas a ser como esta criança, não poderás entrar no reino dos Céus" (Mt 18, 3).

Apesar de a "missão dos pais" ser, então, o empreendimento dos direitos sociais da criança e, portanto, estar "nas suas mãos [...] o futuro da Humanidade", e de esta missão que a Natureza lhes confiou os colocar acima da Sociedade, os pais procedem como Pilatos e lavam daí as suas mãos, fazendo a criança passar pela Paixão de Cristo, isto é, fazendo-a passar por uma escola onde tudo é proporcionado para o adulto: "No limiar da porta, a família deixava-a só, abandonada; e aquela porta era a defesa: constituía a separação dos dois campos e das duas responsabilidades". Este é, com efeito, "o drama social da criança: a Sociedade, insensível e quase sem qualquer responsabilidade, abandona a criança aos cuidados da família e esta, por sua vez, entrega-a à Sociedade, que a fecha numa escola"⁷⁰.

A escola vem, assim a ser associada ao Inferno de Dante – a "cidade da dor infinita, habitada por gente perdida, abandonada pela Graça" – onde são convidados a entrar os "seres maus que é necessário castigar" – "Ai de vós, almas malditas!...". Depois de a criança entrar na escola, "uma professora *fecha a porta*" e, porque "a família e a Sociedade entregaram as crianças à sua autoridade", torna-se "dona e senhora, mandando naquele grupo de almas, sem testemunhas nem fiscalização". Enfim, a escola "tem sido lugar de profundo desgosto", um Inferno onde a criança, tal como Cristo no Gólgota, passa "horas de agonia": "Olhares severos obrigam os pés e as mãozinhas a fincarem-se nos bancos com a mesma rigidez com que os cravos prenderam Cristo à cruz. E quando naquela mente, sedenta de saber e de verdade, se tiverem imposto as ideias do professor, que as introduz à força ou como melhor lhe parece, a pequena cabeça, humilhada pela sujeição, parecerá sangrar debaixo de uma coroa de espinhos"⁷¹.

Esta analogia com a crucificação e Paixão de Cristo poderia fazer pensar numa perspectiva pessimista da família, da escola e da sociedade. Como humanista cristã, Montessori é, no entanto, otimista, porque, para além deste "sepulcro para a alma [da criança] que não pode viver com todos estes artifícios", ela vê a própria criança: "A criança ressuscita sempre e

⁶⁹ Ibidem, p. 298.

⁷⁰ Ibidem, pp. 302, 303 e 304.

⁷¹ Ibidem, pp. 304-305.

volve, fresca e risonha, a viver entre os homens". Qual Messias, ela volta para entre os homens para os conduzir para o reino dos Céus⁷².

2. Criança redentora e mitologia poética

Alberto Filipe Araújo⁷³ estuda a natureza ideo-metafórica do discurso educativo montessoriano e assinala nele a presença da imagem arquetípica da Criança e dos mitos da Idade de Ouro, da Androginia Humana, de Hermes, de Prometeu e de Dioniso, mostrando que a Criança Nova montessoriana se deixa configurar por mitos altamente pregnantes no plano ideo-mítico e simbólico:

a) No mito da Idade de Ouro, a criança aspira à paz inocente, às maravilhas terrenas e espirituais, à renovação da vida: "Sim, existem lugares onde o homem já não sente a necessidade de conquista, mas de purificação e de inocência e, por isso, aspira à simplicidade e à paz. Nesta paz inocente, o homem busca uma renovação da vida, quase uma ressurreição no mundo opressor"⁷⁴.

b) No mito da Androginia Humana, a criança aparece-nos como uma espécie de ser transfigurado, ao ponto de ser a criadora e o pai do homem: "A criança não deve ser mais considerada como o filho do homem, mas como a criadora e o pai do homem, um pai capaz de criar uma humanidade melhor"⁷⁵.

c) O mito de Hermes indica-nos que só a criança nos pode guiar nos labirintos da vida e só ela nos pode conduzir à luz: "'Só a criança nos pode guiar e ela só o pode fazer se nós estamos prontos, intimamente, a segui-la. Ela conduzir-nos-á do nada ao começo, depois do começo ao desenvolvimento que lhe segue"⁷⁶.

d) Sob a influência do mito de Prometeu, a Criança Nova está predestinada a "abandonar-se à conquista do infinito" imbuída de qualidade superiores, porquanto "o homem edifica-se por si mesmo para se possuir e dirigir-se": "O homem deve construir por si mesmo o grande instrumento através do qual a alma deverá revelar-se e agir. É o que caracteriza a superioridade do homem: é-lhe preciso animar o aparelho complicado dos

⁷² Ibidem, p. 305.

⁷³ A. F. Araújo, *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*, Maia, PUBLISMAI – Centro de Publicações do Instituto Superior da Maia, 2004b, pp. 139-140.

⁷⁴ M. Montessori, *A Criança*, p. 287.

M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 120.

⁷⁶ Ibidem, pp. 136-137.

seus movimentos para deles se servir segundo a sua própria individualidade. O homem edifica-se por si mesmo para se possuir e dirigir-se"⁷⁷.

e) A força inovadora da criança advém-lhe de Dioniso, o deus da vida, dado que ela "ressuscita sempre e volve, fresca e risonha, a viver entre os homens: "Ah! Aquele coração cheio de amor será trespassado pela incompreensão do Mundo, como por uma espada, e parecer-lhe-á amargo o que a cultura lhe oferece para apagar a sua sede. Está arranjado o sepulcro para a sua alma, que não pode viver com todos estes artifícios; e quando tiver sucumbido numerosos guardas vigiarão para que não ressuscite. Mas a criança ressuscita sempre e volve, fresca e risonha, a viver entre os homens"⁷⁸.

O estudo d' *A Imagem da Criança Nova no Imaginário de Maria Montessori* leva ainda Alberto Filipe Araújo a tentar compreender como esta pedagoga da primeira metade do século XX reactiva a mitologia cristã da criança redentora ou, então, do pequeno salvador, no pressuposto de que os seus estudos estão imbuídos de uma mitologia poética da infância como uma espécie de "idade sagrada e mítica"⁷⁹. Começa ele por assinalar a profunda devoção que Montessori nutre pela figura do Cristo menino (o Menino Jesus enquanto Criança), comparando a aventura do recém-nascido ao mistério da Encarnação na figura de Jesus Menino:

Poder-se-ia comparar a vida do homem às três etapas da vida de Cristo: inicialmente o menino, miraculoso e sublime, é a época da 'sensibilidade criadora', da construção mental, tão intensa em actividades que é necessário nela depositar todas as sementes de cultura. Em seguida vem a época da adolescência: época das revelações interiores, das sensibilidades sociais. É a época onde Cristo, adolescente, discutiu com os Doutores, esquecido da sua própria família [...]. Enfim, vem o Homem que se prepara para a sua missão no mundo. E que faz ele para se preparar? Ele afronta o diabo e o vence⁸⁰.

Montessori confere, assim, à Criança Divina um sentido humano, ao mesmo tempo que dá um sentido divino à criança humana. Deste modo, não fazendo, é certo, da teologia cristã o seu ponto de partida para estudar o "segredo da infância", a sua pedagogia é marcada pela sua visão cristã da infância, nomeadamente o mitologema da criança redentora, correspondente aos pares junguianos "deus-criança" e "criança-herói". Gaston Bachelard

⁷⁷ M. Montessori, *L'enfant nouveau*, p. 109.

⁷⁸ M. Montessori, *A Criança*, p. 305.

⁷⁹ A. F. Araújo, *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*, p.140.

⁸⁰ M. Montessori, *De l'enfant à l'adolescent*, Trad. Par Georgette J.-J. Bernard, Paris, Desclée de Brower, 1992 [1948], pp. 165-166.

explica: "Compreende-se facilmente que, para uma alma religiosa, a criança possa aparecer como a inocência encarnada. A adoração da Criança divina faz viver a alma que reza numa atmosfera de inocência primigénia"⁸¹.

Montessori vê na criança um modelo e fonte de amor, à semelhança do Messias, que o adulto não só não compreende, como, muitas vezes, também exclui. Esta recusa aparece no seu discurso pedagógico, como referimos já, sob o signo da criança exposta e abandonada, o que não prenuncia nada de positivo quer ao nível familiar quer ao nível sócio-político. Daí Montessori insistir, em *Educação e Paz*, que as crianças são simultaneamente "mestres da vida" e "mestres da paz", sendo, assim, chamadas a desempenhar um papel crucial para evitar que a humanidade caminhe para a sua destruição. Daí que se esforce também por alertar de a criança ser ela mesmo o Messias, possuir todas as qualidades de um guia⁸², ser uma espécie de Hermes, o "condutor de almas", capaz de conduzir os homens maculados para o reino dos Céus.

A Criança Nova montessoriana deixa-se, portanto, apreender pelas figuras de Hermes/Mercúrio e de Cristo, pertencentes às tradições greco-romana e cristã. Ela subsume, assim, todas as qualidades do mito de Hermes, sobretudo as de "puer aeternus", de "mediador" (leia-se: mensageiro) entre o passado e o futuro, o alto e o baixo, de "guia" e de "iniciador"⁸³. Escreve Montessori em *A Criança*: "Tocar na criança equivale a tocar no ponto mais sensível de um todo que tem raízes no mais remoto passado e se dirige para o infinito do futuro. Tocar a criança é tocar no ponto mais delicado e vital, onde tudo se pode decidir e renovar, onde tudo está pleatório de vida, em que se encontram encerrados os segredos da alma, porque aí se elabora a criação do homem"⁸⁴.

Assinala Alberto Filipe Araújo⁸⁵ que é, no entanto, a qualidade que faz da criança o guia do adulto que merece destaque, tanto assim que esta qualidade é uma constante, ora explícita ora implícita, nos textos de Montessori. A criança emerge como guia do homem, devendo a Sociedade seguir os seus ensinamentos, dos quais depende a sua regeneração e redenção: "Só a criança nos pode guiar e ela só o pode fazer se nós estivermos prontos, intimamente, a segui-la"⁸⁶.

⁸¹ G. Bachelard, *La Poétique de la rêverie*, 4^e ed, Paris, PUF, 1968, p. 113.

⁸² M. Montessori, *L'éducation et la paix*, pp. 136-137.

⁸³ G. Durand, *Figures mythiques et visages de l'œuvre*, Paris, Berg international, 1979, pp. 280 e 314-315; A. F. Araújo, *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*, p.141.

⁸⁴ M. Montessori, *A Criança*, pp. 15-16.

⁸⁵ A. F. Araújo, *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*, p.142.

⁸⁶ M. Montessori, *L'éducation et la paix*, p. 136.

Como "guia do homem" e "mensageiro", a Criança Nova montessoriana filia-se directamente na "biografia" de Hermes (tal como na do Menino Jesus), ao mesmo tempo que se acolhe sob a protecção de Prometeu, porquanto vem a ser heróica, invencível, divina, protectora, cósmica, futurível, residindo nela as potencialidades e capacidades do homem de se formar a si próprio e de se afirmar perante as calamidades da vida, como é o caso das guerras⁸⁷. Deste modo, o pensamento educacional de Montessori reflecte as qualidades míticas de guia, mensageira, heróica, redentora e futurível. Não é, pois, de estranhar que, em *Educação e Paz*, a autora escreva que é o triunfo da justiça e do amor entre os homens que nos dão conta da construção de um mundo melhor onde reina a harmonia. E, se nele reside "a verdadeira perspectiva da paz" (1996:28), o "tesouro mais precioso" é a criança, "uma esperança e uma promessa" para a humanidade. Por isso, a "pedra angular da paz" é a educação⁸⁸.

Alberto Filipe Araújo é Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade do Minho (Braga – Portugal), é Professor Auxiliar com Agregação do Instituto de Educação e Psicologia da mesma universidade. Os seus trabalhos dividem-se por três áreas afins: Filosofia do Imaginário Educacional, Filosofia da Educação e História das Ideias Pedagógicas. Entre as suas mais recentes publicações, refiram-se as seguintes: *Variações sobre o Imaginário* (2003) e *Educação e Imaginário. Da Criança Mítica às Imagens da Infância* (2004).

Endereço: Rua João Pereira Neto, nº 6, 3º Esq., 4700-432 Braga – Portugal
E-mail: afaraujo@iep.uminho.pt

Alessandra Avanzini é Doutorada em Pedagogia pela *Università degli Studi di Bologna*, é Professora de História da Pedagogia da Faculdade de *Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca*. A sua pesquisa no campo pedagógico desenvolve-se em três direcções: histórica, epistemológica e teoria da didáctica. Entre as suas mais recentes publicações, refiram-se as seguintes: *La musica. Una dimensione educativa* (2001) e *Apologia della pedagogia* (2003).

Endereço: strada del Paullo, 29, 43100 Parma (PR) – Itália
E-mail: av_alessandra@yahoo.it

Joaquim Machado de Araújo é Doutorado em Filosofia da Educação pela Universidade do Minho (Braga – Portugal), exerce funções docentes no

⁸⁷ A. F. Araújo, *Educação e Imaginário. Da criança mítica às imagens da infância*, p.143.

⁸⁸ M. Montessori, *L'éducation et la paix*, pp. 56 e 54.

Instituto de Estudos da Criança da mesma universidade. Tem trabalhos publicados nas áreas da administração educacional, da formação de professores, da pedagogia, da utopia e das políticas educativas. Entre os livros e artigos de que é autor ou co-autor, incluem-se títulos como *Políticas Educativas e Autonomia das Escolas* (2000), *João de Barros – 1881-1960. Vida, Obra e Pensamento* (2004).

Endereço: Rua das Amoreiras, nº 6, 2º Esq., 4700-358 Braga – Portugal

E-mail: machado@iec.uminho.pt

Recebido em: 20/02/2005

Aceito em: 28/07/2005