UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS MODERNAS

Gabriel Merched Salomão

**Montessori e a mídia contemporânea:
análise discursiva de textos midiáticos estadunidenses sobre o método
Montessori publicados entre 2000 e 2015**

Versão Corrigida

São Paulo
2019

Gabriel Merched Salomão

**Montessori e a mídia contemporânea:
análise discursiva de textos midiáticos estadunidenses sobre o método
Montessori publicados entre 2000 e 2015**

Versão corrigida

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Doutor em Letras

Área de Concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês

Orientadora: Professora Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo, pesquisa e divulgação científica, desde que citada a fonte.

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

S173m Salomão, Gabriel Merched
Montessori e a mídia contemporânea: análise discursiva de textos midiáticos estadunidenses sobre o método Montessori publicados entre 2000 e 2015 / Gabriel Merched Salomão ; orientadora Deusa Maria de Souza-Pinheiro-Passos. - São Paulo, 2019.
205 f.

Tese (Doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Estudos Linguísticos e Literários em Inglês.

1. ANÁLISE DO DISCURSO. 2. MEIOS DE COMUNICAÇÃO DE MASSA. 3. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO. 4. ESTADOS UNIDOS. I. Souza-Pinheiro-Passos, Deusa Maria de, orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Gabriel Merched Salomão

Data da defesa: 17/10/2019

Nome do Prof. (a) orientador (a): Deusa Maria de Souza Pinheiro Passos

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 09/12/2019

(Assinatura do (a) orientador (a))

Nome: SALOMÃO, Gabriel Merched

Título: **Montessori e a mídia contemporânea: análise discursiva de textos midiáticos estadunidenses sobre o método Montessori publicados entre 2000 e 2015**

Tese apresentada à Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de
São Paulo para a obtenção do título de Doutor
em Letras

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Profa. Dra. _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

*Para Edimara de Lima, que exerce, no ofício e na arte
do dia a dia, a constante (re)descoberta da criança,
e que faz da ajuda à vida sua rotina. Obrigado por sua
incansável disposição e humilde generosidade.*

A você, eu devo muito mais do que este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Pelo que esta pesquisa trouxe de acertado e relevante, agradeço

À profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos, que, mais do que me orientar, abriu os caminhos para que eu me encantasse pelas possibilidades da Análise de Discurso. Obrigado pelo olhar atento e refinado, pelas correções e sugestões impecáveis e por me permitir refletir e me estimular a gestos ousados de análise e interpretação. Sobretudo, obrigado por fazer tanto para que os últimos quatro anos fossem de aprendizado e de esperança.

Às professoras Marisa Grigoletto e Walkyria Maria MonteMór, que participaram dos dois exames de qualificação pelos quais eu e esta pesquisa passamos, com observações que elevaram muito a qualidade desta tese e provocações que me fizeram refletir por meses de cada vez.

Aos meus professores e colegas em Montessori, desde a primeira infância, e, em especial, aos que viram, desde o início, relevância nas reflexões aqui desenvolvidas. Trabalhar ao lado de vocês tem sido uma honra.

Aos dirigentes e membros do Comitê de Pesquisas da Associação Montessori Internacional, representados por Steve Hughes, por demonstrarem interesse e confiança nos resultados que adviriam desta pesquisa, e pelo convite e intenso diálogo no primeiro Dia da Pesquisa da Associação Montessori Internacional.

Às arquivistas da Associação Montessori Internacional, em especial a Joke Verheul, que manteve constante contato comigo ao longo desta pesquisa e, junto com Carolina Montessori, a quem também agradeço, abriu as portas e arquivos de mídia nunca antes disponibilizados ao público ou a pesquisadores, e me permitiu confirmar, refinar e criar novas hipóteses interpretativas, bem como perceber sementes de possíveis trabalhos futuros.

À Angela Murray, coordenadora e pesquisadora da American Montessori Society e professora pesquisadora assistente da Universidade do Kansas, pela abertura a conversar desde minha iniciação científica, pela fundação do Journal of Montessori Research, e por ajudar a encontrar os documentos necessários para a exploração da história inicial da American Montessori Society.

À Marcela e ao Lucas, que compreenderam todas as fases pelas quais precisei passar na pesquisa para esta tese, inclusive os longos silêncios e o ocasional mau humor nos meses em que um obstáculo se impunha à análise, e que multiplicaram a alegria de cada bom momento, de cada descoberta de um novo pedaço de *corpus* ou arquivo disponível e de cada sucesso analítico ao longo dos últimos anos. Obrigado por todo o resto também. Vocês são a melhor parte de tudo.

Aos meus pais, que, desde muito cedo, escolheram Montessori para a minha vida, e, quando eu mesmo escolhi Montessori, anos mais tarde, não se opuseram nem por um momento. Obrigado por darem todas as condições, estímulo e compreensão para que o estudo e a pesquisa fossem o centro de minha atividade profissional. E obrigado pela vida maravilhosa que vocês nos deram.

Aos colegas do GESDELE – Grupo de Estudos Semânticos e Discursivos em Língua Estrangeira – e aos participantes do Encontro de Pós-Graduandos em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês, que estiveram presentes ao longo desta pesquisa, dividindo ideias, bibliografia, questões, provocações e estímulo.

Ao Departamento de Letras Modernas, representado por Edite e Júnior, que ajudaram com os aspectos institucionais e a burocracia que uma pós-graduação envolve. Obrigado por sua dedicação e colaboração constantes.

À CAPES, pelo fomento a esta e a outras inúmeras pesquisas brasileiras, que não poderiam existir sem um financiamento público e com interesse no retorno intelectual acima de tudo.

A Thich Nhat Hanh e seus alunos, por me ensinarem a respirar, explorar dimensões do silêncio, e por serem um refúgio sempre que um refúgio foi preciso.

Aos meus alunos adultos, que há cinco anos fazem perguntas difíceis, lembram-me da importância de estudar sempre e dão sentido aos esforços de minha vida profissional. Obrigado pela inspiração que vocês são, pelo esforço de transformação, pelo empenho e pela generosidade.

As palavras são expressões do acordo entre os membros de um grupo social, e só aqueles “no saber” podem compreendê-las.

Maria Montessori, em *Absorbent mind* (Mente absorvente).

A liberdade e o trabalho são problemas que não encontram solução se considerados só no mundo adulto, sem a ajuda e a alegria que a criança pode dar.

Maria Montessori, em *Creative development in the child*.

Mas que haja preconceitos capazes de “impedir” de ver a criança de um ponto de vista diferente do habitual, isso ainda parece inconcebível.

Maria Montessori, em *Formazione dell'uomo* (Formação do homem).

RESUMO

SALOMÃO, Gabriel Merched. **Montessori e a mídia contemporânea: análise discursiva de textos midiáticos estadunidenses sobre o método Montessori publicados entre 2000 e 2015**. 2019. 192 f. Tese (Doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

O método Montessori, como se convencionou chamar a perspectiva pedagógica derivada do trabalho de Maria Montessori (1870-1952), foi desenvolvido, principalmente, ao longo da primeira metade do século XX. Até hoje, no entanto, há escolas, publicações e cursos para professores sendo criados em todo o mundo. Desde o início de sua história, a pedagogia montessoriana aparece frequentemente na mídia de vários países do mundo, e, em alguns momentos da história, representou tanto um fenômeno midiático quanto editorial (KRAMER, 1988). Esta pesquisa trabalhou com um arquivo de textos midiáticos, publicados desde 1911 nos Estados Unidos da América e dedicou-se à análise e à interpretação de um *corpus* de textos da mesma natureza. Uma ênfase da análise foi dada aos textos publicados entre os anos 2000 e 2015. O aporte teórico das análises e das reflexões expostas aqui é a Análise de Discurso filiada aos estudos do inconsciente e da ideologia, iniciada na França, por Michel Pêcheux, e desenvolvida e ampliada no Brasil por autoras como Eni Orlandi. A história da perspectiva pedagógica de que tratamos já foi explorada antes por diversos autores (STANDING, 1962; KRAMER, 1988; POVELL, 2010, entre outros), mas poucos tangenciaram o trabalho da mídia quanto a essa pedagogia, embora mencionem a importância desta mesma instância de produção, e nenhuma das publicações emprega a perspectiva discursiva, que pode oferecer outros pontos de vista e permite a interlocução de diversas áreas de estudo. Os resultados obtidos com esta pesquisa apontam para uma direção previsível e duas bifurcações importantes desta. Em primeiro lugar, como propõe a teoria da Análise de Discurso, a produção discursiva é atravessada pela ideologia, e, assim, os textos com que trabalhamos fazem parte de um conjunto de sentidos e proposições que harmonizam com o verdadeiro, como operado pela ideologia dominante. Isso tem duas consequências específicas para este *corpus*. Por um lado, os sentidos que caracterizam o método Montessori são vinculados a valores não estranhos ao neoliberalismo e ao discurso empreendedor: fala-se muito de diversão, e, ao mesmo tempo, de alto desempenho, liberdade, sucesso, escolha individual e liderança. Por outro lado, há uma contradição muito presente entre caracterizar-se Montessori como uma pedagogia alternativa e dizer-se que Montessori é só uma via diversa para se alcançar os mesmos fins: alto desempenho acadêmico e sucesso financeiro. Em segundo lugar, notamos a proeminência do ponto de vista adulto sobre o possível ponto de vista infantil. Os textos, especialmente a partir de 2011, fazem sentido, com frequência, construindo as vantagens que a pedagogia montessoriana representa para o adulto, segundo uma perspectiva corporativa ou empreendedora. Por meio de nossa análise, pudemos caracterizar a configuração do discurso midiático sobre o método Montessori nos Estados Unidos e compreender como os sentidos se articulam para fazer de Montessori uma perspectiva válida e positiva, ao mesmo tempo, silenciando os sentidos que, ligados a ela, poderiam ser desarmônicos e, até mesmo, arriscados para a hegemonia do verdadeiro sobre a criança e sobre a educação.

Palavras-chave: Montessori. Análise de Discurso. Mídia estadunidense.

ABSTRACT

The Montessori method, as the pedagogical perspective derived from the work of Maria Montessori (1870-1952) is usually called, was developed mainly during the first half of the twentieth century. To this day, however, there are schools, publications and courses for teachers being created around the world. From the beginning of its history, Montessori pedagogy has frequently appeared in the media of several countries, and at some moments in history has represented both a mediatic and editorial phenomenon (KRAMER, 1988). This research relies on an archive of media texts published since 1911 in the United States of America and is focused on the analysis and interpretation of a *corpus* of texts of the same nature. Emphasis was given to those texts published between the years 2000 and 2015. The theoretical foundation for the analyzes and reflections exposed here is the Discourse Analysis affiliated to the studies of the unconscious and the ideology, initiated in France by Michel Pêcheux, and developed and expanded in Brazil by authors such as Eni Orlandi. The history of the pedagogical perspective that we have dealt with has already been explored by several authors (STANDING, 1962, KRAMER, 1988, POVELL, 2010 and others), but few have touched on the work of the media in relation to this pedagogy, although they recognize its relevance, and none of the publications adopts the discursive perspective, which can offer other points of view, allowing the interlocution with several areas of study. The results obtained with this research point to a predictable direction, and two important and novel bifurcations. First, as the theory of discourse analysis proposes, discursive production is traversed by ideology, and thus the texts we work with are part of a set of meanings and propositions that harmonize with the truth, as operated by the dominant ideology. This, in turn, has two specific consequences for this *corpus*. On the one hand, the meanings that characterize the Montessori method are linked to values not unfamiliar to neoliberalism and entrepreneurial discourse: much is said of fun, and at the same time high performance, freedom, and success, individual choice, and leadership. There is a very present contradiction between characterizing Montessori as an alternative pedagogy and saying that Montessori is only an alternative way to achieve the same ends: high academic performance and financial success. Secondly, we notice the prominence of the adult point of view over the possible infantile one. The texts, especially as of 2011, often make sense from the advantages that the Montessori pedagogy represents for the adult, from a corporate or entrepreneurial perspective. Through our analysis, we have been able to characterize the configuration of the media discourse on the Montessori method in the United States and to understand how the senses are articulated to make Montessori a valid and positive pedagogical perspective, while silencing the meanings that could, if linked to that, be disharmonious, and we would say risky, for the hegemony of the truth about the child and about education.

Keywords: Montessori. Discourse Analysis. American Media.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Siglas das publicações que constituem o <i>corpus</i>	15
Tabela 2 – Lista de publicações da Revista McClure's.....	35
Tabela 3 – Trechos dos excertos analisados.....	114

SUMÁRIO

Introdução	1
O método Montessori.....	3
Fundamentação teórica	9
Justificativa	10
Perguntas de pesquisa	12
Objetivos	12
Procedimentos	12
Constituição do <i>corpus</i>	14
Notação de referência para os excertos analisados	15
Capítulo 1 – A mídia estadunidense e Montessori: condições de produção	17
1.1 Condições de produção – 1980 a 2015.....	19
1.2 Condições de produção – 1911 a 1914.....	34
1.3 Um intervalo de silêncio – 1915 a 1963	43
1.4 Condições de produção – 1963 a 1975	45
Capítulo 2 – Uma lanchonete na modernidade líquida – caracterização do método Montessori na mídia estadunidense.....	56
2.1 Liberdade e escolha.....	56
2.2 A criança (in)completa	64
2.3 Prazer	70
2.3.1 Trabalho e brincadeira	70
2.3.2 Diversão e aprendizado	76
2.3.3 Cuidado	78
2.4 A educação imediata.....	80
2.5 Uma reconstrução de Montessori para a modernidade líquida? – Sentidos do passado e silêncios do presente na mídia estadunidense	86
2.5.1 Estrutura	87
2.5.2 Concentração e repetição	88
2.5.3 Disciplina	89
2.5.4 Silêncio	91
2.5.5 Além da mídia – outros sentidos sobre Montessori hoje.....	93
2.5.6 Silêncios e rupturas	96
Capítulo 3 – Montessori: uma educação em contradição.....	100
3.1 Contradições constitutivas de Montessori como educação alternativa	101

3.2 Montessori e alto desempenho: construção-contradição tensa e instável	111
3.3 Montessori para e na escola pública: construção e contradição	119
Capítulo 4 – O discurso sobre Montessori e os sentidos do empreendedorismo	131
4.1 Inovação	136
4.2 Liderança	148
4.2.1 A liderança no dizer da Associação Montessori Internacional	151
4.3 Entre a escola e a empresa	157
4.4 Montessori para adultos	163
Considerações finais	168
Referências bibliográficas	184

Introdução

Nesta tese, desenvolvemos uma investigação analítico-interpretativa da construção discursiva e ideológica da perspectiva pedagógica que se convencionou chamar de método Montessori pela mídia escrita estadunidense, a partir de textos publicados entre 2000 e 2015. Esta pesquisa constrói-se, também, pela fundamentação teórica dos estudos discursivos e recorre, quando necessário, a interpretações ou metáforas de campos como os estudos culturais.

Fui aluno em uma escola de orientação montessoriana por doze anos. Mais tarde, no ensino superior, trabalhava como professor de aulas de reforço em Gramática e Literatura, e notava que meus alunos não tinham o hábito – e em alguns casos, nem mesmo a habilidade – da leitura. Retornei à escola montessoriana em busca de soluções para tornar a leitura parte da vida de meus alunos e, por esta reflexão, o processo educacional que construí junto à escola montessoriana despertou em mim curiosidade e encanto, motivando, primeiro, uma pesquisa sobre a pedagogia montessoriana e a adolescência, desenvolvida em nível de iniciação científica, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e, depois, um Trabalho de Graduação Individual (TGI) sobre a presença e o significado do silêncio na perspectiva educacional de Maria Montessori, orientado pela Profa. Dra. Deusa Maria de Souza Pinheiro-Passos, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Paralelamente, desenvolvi uma plataforma virtual (HYATT, 2012) sobre a perspectiva montessoriana em 2011 e ministrei cursos e palestras, livres ou junto a universidades e associações montessorianas, presencialmente ou online. Participei assim da construção do que hoje se percebe, de forma pré-analítica, como uma nova “onda” de interesse por Montessori no Brasil, e uma democratização do acesso a Montessori por vias virtuais. O interesse constante pelo tema, dentro e fora da academia, significou, também, a leitura de inúmeros textos midiáticos e a participação, como entrevistado, em alguns deles.

Devido ao contato com muitas publicações de jornais, revistas e páginas da internet tratando do tema mais amplo de minha pesquisa e de meu trabalho, indagações começaram a surgir. Enquanto escrevia meu TGI, eu lia os jornais e tinha em mente o aparato teórico da Análise de Discurso ligada ao inconsciente e à ideologia. Em decorrência de meu envolvimento na disseminação das ideias

montessorianas, interessou-me muitíssimo a forma como essa opção educacional era discursivamente construída na mídia – especialmente a estadunidense –, muito representativa para o mundo, no que diz respeito a notícias e reportagens sobre Montessori.

A partir desse conjunto de indagações e curiosidades, para esta pesquisa, analisei textos da mídia de massa estadunidense em busca da compreensão do discurso construído sobre Montessori. Esta tese iniciou-se como uma dissertação de mestrado, no segundo semestre de 2014, e tornou-se resultado de um doutorado direto, por sugestão da banca do exame de qualificação, no primeiro semestre de 2016.

A presente pesquisa organiza-se em quatro capítulos. Todos são, de alguma maneira, analíticos, mas o capítulo 1 ocupa-se das condições de produção do *corpus* analisado e de um histórico da construção midiática de Montessori, a partir de 1911 até 2015, e aponta as principais rupturas e transformações nas construções discursivas.

O capítulo 2 inicia, propriamente, a análise discursiva, que é a proposta da tese, e aponta categorias fundamentais do *corpus*, sentidos mais frequentemente ligados a Montessori, como *liberdade, escolha, prazer, brincadeira, diversão, cuidado e ausência de mediação* entre professores e crianças. Também no capítulo 2, analisamos os diferentes sentidos e silêncios presentes (e ausentes) nos discursos midiáticos sobre Montessori na atualidade e no começo do século XX.

O capítulo 3 parte da análise já em curso e aponta para sentidos mais amplos dos excertos selecionados, envolvendo a construção de Montessori como uma *educação alternativa* e a caracterização dessa pedagogia como uma proposta que conduz a *alto desempenho* acadêmico. Em tal capítulo, aprofundamos a presença de sentidos de competição, coerentes com a noção foucaultiana de *mecanismos de competição* na reinterpretação neoliberal do mundo. Ainda no capítulo 3, olhamos para as contradições nos textos que tratam de Montessori na escola pública, mas se constroem conforme pontos de vista econômicos, em sentido amplo, e propõem a lógica da educação privada como a solução para os problemas da educação pública.

Por fim, no capítulo 4, estrutura-se a análise de sentidos do empreendedorismo relacionados a Montessori. Fundamentada naquilo que é percebido ao longo dos capítulos anteriores, a análise aponta para as categorias de *inovação e liderança*, principalmente, a partir da elaboração teórica de Foucault (2008) e de outros autores

sobre a Teoria do Capital Humano. Nota-se, também, que o discurso midiático começa, em 2017, a permear o dizer de uma importante associação montessoriana. A análise é concluída com a percepção de que se constrói, no discurso midiático sobre Montessori, uma ponte entre a escola e o mundo empresarial. Essa percepção ressignifica Montessori para que seja, também ou principalmente, uma pedagogia e uma forma de organizar relações que sirvam às necessidades dos adultos, mais ainda do que às das crianças, e que atendam à reinterpretação econômica da realidade atravessada pelo dizer neoliberal, adequando-se aos sentidos do mercado e dos adultos, mais do que aos da educação e das crianças.

Antes de passarmos à fundamentação teórica e aos procedimentos analíticos desta tese, procuramos trazer alguns esclarecimentos acerca do tema tratado. Para tanto, como parte da introdução, exploramos, a seguir, aspectos importantes da pedagogia montessoriana.

O método Montessori

O método Montessori é uma perspectiva pedagógica desenvolvida por Maria Montessori ao longo da primeira metade do século XX. Essa abordagem difere, em muitos aspectos, daquela largamente em curso hoje em dia nas instituições educacionais. Standing (1962) explica, por uma longa enumeração de ausências, o que há de específico (ou especial) nas escolas que seguem essa metodologia:

Foram-se as filas de mesas e cadeiras, foi-se a professora com sua mesa e seu banco altos, e – mais impressionante de tudo – parecem-nos à primeira vista que a professora também se esvaiu. Encontramo-la, depois, ajoelhada a um canto distante da sala, explicando algo a um grupo de crianças que estão trabalhando com materiais de números espalhados em um tapete (STANDING, 1962, p.184).

Em busca de uma exposição sintética, selecionamos aspectos da perspectiva pedagógica em análise para trazer a esta introdução. Esperamos que a seleção possibilite uma compreensão – não total, talvez sequer justa, mas – suficiente para os gestos analíticos desenvolvidos ao longo desta pesquisa. Em todos os aspectos, uma citação de Maria Montessori foi selecionada para que, de alguma maneira, um contato primeiro com seu discurso seja também possível.

A principal característica da pedagogia montessoriana é, sem dúvida, a centralidade da criança na dinâmica da sala de aula e da escola. Como um exemplo

resultante de experiência, quando preparamos o planejamento de uma sala de aula montessoriana, para crianças ou para adolescentes, não o fazemos dando primazia ao tempo ou ao conteúdo, mas a cada criança, individualmente. Por isso, acabamos por preparar tabelas que nos permitam verificar onde cada criança se encontra do ponto de vista do desenvolvimento e do aprendizado e elaboramos planos individualizados de ação, intervenção ou abstenção de interferência para cada situação.

Em *A educação e a paz*, uma das obras mais reflexivas de Montessori ([1949] 2004, p. 59), a autora coloca:

Direcionar nossas ações para a humanidade significa, primeiro e sobretudo, o fazer em relação à criança. A criança, esse “cidadão esquecido”, deve ser apreciada de acordo com seu verdadeiro valor. Seus direitos, como um ser humano que molda toda a humanidade, devem se tornar sagrados, e as leis secretas de seu desenvolvimento psíquico natural devem iluminar o caminho da civilização.

A criança, para Montessori ([1949] 1995), não deveria ser compreendida, acima de tudo, como um ser que precisa de ajuda, mas como aquele que *nos* ajuda. A criança é, para a educadora, aquela que cria o adulto e, assim, faz nascer a humanidade.

A segunda característica que escolhemos ressaltar refere-se ao ambiente escolar. Nas salas montessorianas, há mesas e cadeiras espalhadas, em vez de enfileiradas. Por todo o ambiente, há estantes, geralmente de madeira, nas quais se encontram materiais com que as crianças se exercitam. O que os montessorianos chamam de *material* consiste em um conjunto de objetos que poderiam, com alguma facilidade, passar por *brinquedos* no discurso comum¹. São cubos de madeira que podem ser empilhados, encaixes para cilindros de tamanhos diversos, garrafinhas com aromas ou sabores que devem ser pareadas como num jogo da memória sensorial, por exemplo. Há, também, materiais para alfabetização e aprendizado de aritmética, como barras coloridas de tamanhos diversos, letras e números recortados em lixa e colados em placas pequenas de madeira, formas geométricas em metal que podem ser contornadas com lápis de cor e coloridas depois.

¹ Explicações extensas sobre os materiais montessorianos e suas utilizações podem ser encontradas em diversos livros de Maria Montessori (1965 e 2012, por exemplo) e na página www.infomontessori.com. Acesso em: 10 nov. 2015.

Os materiais que mais chamam atenção da mídia contemporânea – e, inclusive, de boa parte da mídia de todo o século XX –, no entanto, são aqueles chamados de *Vida Prática*, isto é, objetos do dia a dia a partir de cuja manipulação a criança desenvolveria independência e concentração. Entre esses objetos, podem ser mencionados: xícaras, jarras, pratos, vassouras, tecidos para abotoar ou amarrar, material para limpeza e organização de seu ambiente, assim como para cuidados consigo e com os outros.

Em todos os casos, são as crianças que devem manipular os materiais. O professor deve somente demonstrar seu uso, em silêncio, e retirar-se para que a criança possa tentar utilizá-los. Maria Montessori defendia a existência de uma ligação profunda entre o movimento das mãos e o desenvolvimento da inteligência. O uso das mãos, ao longo dos primeiros anos da infância, seria guiado por um impulso interior que indicaria à criança o que fazer para que sua vida se desdobrasse adequadamente. Um excerto de uma palestra ministrada por Montessori em 1946, já no final de sua vida, esclarece-nos bastante esse aspecto da pedagogia proposta por ela:

Em nossas escolas, vemos que todas as crianças têm um impulso natural para desenvolver seus movimentos, como atingir o equilíbrio, com exercícios de trabalho prático. Com isso, vimos que **todo desenvolvimento de movimento deve estar relacionado a algum propósito inteligente**. [...] Oferecemos educação física porque acreditamos que o movimento pode facilitar o funcionamento. [...] Isso é tratar o corpo como se ele estivesse decapitado – morto – e movê-lo como faríamos com uma máquina mecânica. Você não tem direito de fazer isso, porque o movimento é parte da vida. **A vida tem um guia**. Você não tem direito de colocar seus comandos no lugar desse guia, desse impulso interior. Você não tem direito de mandar as crianças fazerem exercícios de ginástica, mandar que esses exercícios sejam feitos sob comandos e num tempo determinado. **A perfeição do movimento é espiritual. É algo que ajuda o desenvolvimento de toda a personalidade** (MONTESSORI, 2012², p. 161 – grifos nossos).

Os exercícios de equilíbrio citados por Montessori são utilizados até hoje nas escolas que adotam essa pedagogia e consistem em caminhar sobre faixas pintadas no chão ou pendurar-se em estruturas como cercas. No primeiro caso, as crianças carregam coisas difíceis para elas, como copos d'água, bandejas com objetos e almofadas sobre a cabeça. Além disso, as crianças desenvolveriam seu equilíbrio

² Embora as palestras contidas na obra tenham sido proferidas em um curso ministrado em 1946, o livro propriamente só foi publicado muito mais tarde.

também por utilizarem objetos de vidro e porcelana e se tornarem capazes de carregá-los pela sala em suportes, desviando de mesas, de cadeiras e de colegas. Os exercícios de trabalho prático serão mais profundamente explorados a seguir.

De toda forma, o movimento, compreendido por Maria Montessori como *livre, com propósito inteligente* e em busca de sua própria *perfeição*, é largamente enfatizado no *corpus* que analisaremos e é um fator fundamental para a prática montessoriana, constituindo a base de boa parte do processo educativo dessa perspectiva pedagógica.

Outro aspecto relevante da prática montessoriana são os exercícios de *Vida Prática*, brevemente descritos anteriormente. Essa área é considerada muito importante para os professores e os estudiosos de Montessori (MCNICHOLS, 1998), porque seria a principal aliada dos docentes no processo de trazer a criança à atividade com propósito. Há quatro categorias de “atividades simples com objetivos complexos” entre os exercícios de *Vida Prática*: 1. cuidados com o ambiente; 2. cuidados de si; 3. habilidades para a vida; 4. graça e cortesia. Se um dos objetivos desses exercícios seria ajudar a criança a atingir a *atividade com propósito*, outro que merece destaque é a independência. Sobre a independência na infância, Montessori ([1948] 1972, p. 57) diz:

Se o ensino deve ser eficaz para as crianças pequenas, deve ajudá-las a avançar em seu caminho para a independência. [...] Devemos ajudá-las a aprender a andar sem assistência, correr, subir e descer escadas, pegar objetos no chão, vestir e despir a si mesmas, a se lavarem, a expressarem suas necessidades de uma forma que seja claramente compreensível e buscar satisfazer seus desejos por seus próprios esforços. Tudo isso é parte de uma educação para a independência.

O professor, que deve ajudar a criança a avançar em seu caminho para a independência, é uma das características mais surpreendentes da perspectiva pedagógica de Maria Montessori. Ele se configuraria quase como um professor ausente, por um lado, mas onipresente, por outro. Há qualquer coisa de divindade humilde nele: “Faça com que a criança que busca possa sentir sua presença, e

esconda-se da criança que já encontrou o que buscava” – sugere Montessori em um de seus dez princípios para professores montessorianos³.

A imagem de um docente que faz o mínimo possível de intervenções é recorrente em Montessori e aparece tanto nas falas de pessoas que participam dessa região do discurso quanto nos textos de mídia de massa nos Estados Unidos. Todavia, a presença do professor deve ser marcante e receber todo o cuidado. Lemos as palavras de Montessori ([1948] 1995, p. 277):

A professora também deve ser atraente, agradável em sua aparência, arrumada e limpa, calma e digna. Esses são ideais que cada uma materializa de sua forma, mas devemos lembrar sempre que, quando estamos com crianças, estamos “na companhia dos eleitos”. [...] A professora deve estudar seus movimentos para torná-los o mais agradáveis e graciosos que puder. [...] o cuidado de si mesmo deve fazer parte do ambiente em que a criança vive; a professora em si é a parte mais vital deste mundo.

O ambiente em que a criança vive, enunciado por Montessori, parece-nos, num processo interpretativo inevitável, uma extensão do professor, que o prepara com muito cuidado para o desenvolvimento da criança. Esse ambiente, que se configura como descrevemos, deve ser de liberdade e autonomia para a criança. Já em seu primeiro curso internacional de formação de professores, realizado em Roma no ano de 1913, Montessori (2013, p.75) explicou:

Uma ideia muito simples é a de que as crianças podem se mover. Para isso, espaço é necessário. Esse espaço não deve ser suficiente somente para cadeiras, carteiras e mesas, mas deve haver também espaço liberado no chão – para que as crianças possam se mover com facilidade. Uma boa substituição para as carteiras são mesas e cadeiras móveis, que permitam à criança mudar o espaço. Essa mobília é adaptada à ideia da liberdade.

Além do espaço livre para movimento, Montessori expõe cinco aspectos que devem estar presentes no ambiente infantil:

1. os materiais devem trabalhar uma nova dificuldade de cada vez;
2. os materiais devem ser autocorretivos ou permitir que a criança note quando comete um erro;

³ MONTESSORI, M. em: <http://larmontessori.com/2013/04/29/os-dez-principios-do-educador-montessoriano/>. Acesso em: 10 out. 2015.

3. “é necessário que os objetos oferecidos às crianças sejam atraentes [...] tudo o que as rodeia deverá ser planejado e organizado de modo a atraí-las” (MONTESSORI, [1950] 1965, p.106);

4. tudo no ambiente deve favorecer a atividade da criança, pois “seu interesse será inesgotável se [os objetos puderem ser] à vontade apalpados, deslocados, removidos etc.⁴”;

5. o material deve ser limitado em quantidade [...]. Os meios destinados a auxiliar a criança “a pôr ordem em seu espírito e facilitar-lhe a compreensão das inúmeras coisas que a envolvem deverão ser limitados ao mínimo necessário para poupar suas forças e fazê-la avançar no caminho do desenvolvimento”, pois, segundo Montessori, o excesso de objetos no ambiente o torna confuso para a criança e evidencia o pressuposto errado de que a criança seria um ser adormecido que necessitaria de “estímulos que a despertassem⁵”.

Como leitor intenso da obra de Maria Montessori, parece-me que não se pode compreender adequadamente o trabalho da autora sem que se aborde a percepção dignificada e imponente que ela propunha para a criança. Segundo a autora, “a criança é a construtora do humano” (MONTESSORI, 2012, p. 4). Essa forma de Maria Montessori descrever a criança traz um sentido ativo e positivo, diferente da ideia de incompletude que temos quando lemos descrições que significam a criança como um pequeno adulto, ou como um ser inapto que virá a se tornar adulto um dia, mesmo que por meio de seu esforço. Do ponto de vista de Montessori, a criança é que é de ajuda para o adulto, mais do que o contrário.

A autora defendia a ideia de que o adulto deveria aprender com a criança por meio da observação e poderia ajudá-la melhor em seu desenvolvimento se a observasse com atenção. Defendia, além disso, a ideia de que a criança deveria ser deixada em liberdade para se desenvolver (MONTESSORI, 2013) e cumprir sua tarefa no cosmos, de reconhecimento da realidade, de aprendizado para viver nessa realidade e de adaptação ao mundo (MONTESSORI, 2012), para que, mais tarde, pudesse melhorá-lo.

⁴ Ibid., p. 107.

⁵ Ibid., p. 107.

A conceituação de liberdade de Maria Montessori é muito interessante. De nosso ponto de vista, ela antecipa algumas das ideias expressas por Foucault em *The subject and power* (1983), quando o autor afirma que o poder só pode existir sobre as ações de indivíduos com espaço suficiente para escolherem muitas de suas ações, indivíduos que ele denomina *livres*.

A afirmação de Foucault pode gerar, a nosso ver, duas reações importantes. Uma é a de desesperança, de se desistir da luta pela liberdade, dada sua impossibilidade absoluta. A outra, a forma como queremos ver, é que, não havendo a possibilidade da liberdade total, devemos lutar dentro das relações de poder em que, inevitavelmente, nos vemos enredados para expandir nossa liberdade. Montessori propõe que a criança tenha liberdade total para tudo aquilo que não faz mal a si mesma, a outras pessoas ou danifica o ambiente em que vive.

É importante ressaltar que, para Montessori (1972), a disciplina de suas escolas, que era surpreendentemente estável e profunda, advinha da liberdade ativa:

Se a disciplina é baseada na liberdade, a disciplina em si deve ser ativa. Não consideramos um indivíduo disciplinado somente quando ele é artificialmente silenciado como um mudo e imobilizado como um paralítico. Esse indivíduo está aniquilado, não disciplinado. Chamamos um indivíduo de disciplinado quando ele é mestre de si mesmo e pode, então, regular sua própria conduta quando é necessário obedecer a alguma lei da vida. Tal conceito de disciplina ativa não é fácil de ser compreendido ou aplicado. Mas, certamente, contém um grande princípio educacional, muito diferente da antiga coerção à imobilidade, que era absoluta e não tinha discussão. (MONTESSORI, 1912, p. 86).

Por meio da observação, o professor poderia compreender melhor a natureza dessa atividade e, então, oferecer à criança o ambiente adequado para essa ação e para o desenvolvimento da personalidade da criança.

Apresentadas algumas das ideias básicas da pedagogia montessoriana, passamos, a seguir, à fundamentação teórica da tese.

Fundamentação teórica

Esta pesquisa filia-se aos estudos discursivos cujos pressupostos incluem os conceitos de inconsciente e ideologia. Optamos por expor, ao longo dos capítulos, a teoria necessária a cada gesto analítico mais amplo e retomar, quando relevante, citações ou exemplos das obras que são o suporte essencial para nossa reflexão.

Trabalhamos a partir de uma vertente de pensamento sobre a linguagem que a concebe, por um lado, como incompleta e passível de falhas, e, por outro lado, como constitutiva de um sujeito que não pode, de maneira alguma, ter total domínio sobre o seu dizer. O discurso é, assim, a materialização, no texto, da ideologia e do inconsciente, e o trabalho do analista consiste em investigar o funcionamento do discurso. Em nosso caso, observamos, especialmente, o deslize dos sentidos na história e os efeitos de sentido no discurso midiático, que, por si, traz particularidades de funcionamento.

Em nossa escrita, a todo momento, deveremos fazer movimentos espiralados, com idas e vindas, de exposição teórica, excertos selecionados do *corpus*, gestos analítico-interpretativos e reflexões teóricas.

Para tanto, recorreremos às teorias e aos pressupostos da Análise de Discurso (frequentemente, a partir de Michel Pêcheux e Eni Orlandi). Além disso, no entanto, optamos por buscar, quando a análise o exigisse, recursos interpretativos em áreas adjacentes do saber, utilizando, sobretudo, textos de Michel Foucault e reflexões em estudos culturais (principalmente com Raymond Williams). Presenças assim, na medida em que uma separação é possível, não interferiram na base sobre a qual nos apoiamos para pensar o acontecimento da linguagem; vieram, sim, para lançar luz sobre a história e para permitir que metáforas e explicações pudessem se ancorar a teorias acerca das faces do social que, ao se interpenetrar com o discurso, colaboram para a construção de sentidos.

Expostos os principais fundamentos teóricos desta tese, continuamos nossa introdução com as justificativas da pesquisa.

Justificativa

Quando iniciamos a estruturação de nosso projeto de pesquisa, buscamos a literatura que tratasse da história passada e presente da perspectiva pedagógica chamada método Montessori nos Estados Unidos da América. Encontramos diversos artigos breves e três documentos mais longos, usados em nossa tese. Em todos os casos, no entanto, havia poucas informações sobre o período que se estende do ano 2000 até o presente.

Refinando nossa busca, agora por estudos que, de alguma maneira, envolvessem a mídia ou a opinião pública, encontramos um texto escrito pela diretora

de pesquisa da American Montessori Society, Angela Murray, sobre “a percepção pública de Montessori”. O texto foi publicado em 2008, porém, embora seja muito interessante, não trabalha no escopo da construção dos sentidos. Além disso, não estende sua análise ao discurso da mídia, que consideramos ser uma voz fundamental na composição dos sentidos sobre Montessori.

A essa lacuna, que nos impede de conhecer a configuração atual da constituição de Montessori para a sociedade contemporânea, esta tese vem tentar responder. Escolhemos trabalhar com os Estados Unidos da América sobretudo porque se trata do país com a maior incidência de aplicação da perspectiva montessoriana de educação no mundo. Há, nesse país, cerca de 5.000 escolas que dizem seguir essa pedagogia – o que corresponde a uma em cada quatro escolas montessorianas do planeta. Assim, é de grande importância, para a compreensão do *status* atual de Montessori no mundo, uma investigação daquilo que ocorre no local onde sua abrangência é maior e onde, ao mesmo tempo, surgem a maior parte das referências acadêmicas, cursos de formação na área e, parece-nos, discursos que se espalham depois pelo globo.

O que ainda não foi realizado e que nós procuramos fazer aqui consiste na busca da compreensão do espaço ocupado por esta construção discursiva que é Montessori na mídia atual desde Foucault. Sabemos que o discurso é sujeito a controles e exclusões e reconhecemos melhor a constituição desse discurso a partir da análise de textos publicados em veículos que, pelo menos momentaneamente, se encontram em uma posição de grande poder discursivo.

A mídia, hoje, é uma das posições de maior poder discursivo e trabalha de forma importante para a reiteração de sentidos e para o funcionamento dos regimes de verdade. Acreditamos que a compreensão da construção ideológica do método Montessori nos Estados Unidos da América possa, em primeiro lugar, ajudar-nos a entender o estado atual dessa perspectiva pedagógica contemporaneamente nesse país. Em segundo lugar, consideramos que tal compreensão possa ser um suporte analítico para que, em pesquisas futuras, se explore, talvez com clareza maior, o desenvolvimento de discursos em outras partes do mundo, levando-se em conta o que ocorre na nação que hoje representa muito da perspectiva pedagógica montessoriana no globo.

Finalmente, a nosso ver, esta pesquisa pode contribuir para o estudo das tensões e das contradições nos discursos que tratam de práticas (construídas como)

alternativas à hegemonia e para a forma como eles elaboram essas práticas a partir de pontos de vista hegemônicos acerca do verdadeiro e de sentidos bastante estabelecidos.

Perguntas de pesquisa

Esta pesquisa propõe-se a responder as seguintes questões:

1. Quais sentidos ligam-se a Montessori no discurso da mídia estadunidense?
2. Qual é a posição em que Montessori se constitui nesse discurso, e quais as contradições que essa constituição envolve?
3. Como o silêncio-silenciamento age para controlar o discurso sobre Montessori e fazer com que se digam algumas coisas e não se digam outras?

Objetivos

O objetivo geral desta tese consiste em elucidar como se compreende Montessori hoje e o funcionamento desta compreensão no discurso. A análise desenvolvida deverá ajudar a entender melhor o processo de construção discursiva dessa perspectiva pedagógica pela mídia estadunidense.

Quanto aos objetivos específicos, eles são os seguintes:

1. compreender o percurso e as rupturas desenvolvidas pelo discurso sobre Montessori na mídia estadunidense até 2015;
2. analisar a construção discursiva de Montessori pela mídia escrita estadunidense entre 2000 e 2015;
3. desenvolver uma análise dos processos de reiteração de sentidos, reinterpretação e silenciamento em exercício no discurso midiático estadunidense sobre Montessori.

Procedimentos

Tínhamos algum conhecimento prévio da bibliografia relacionada a Montessori e à Análise de Discurso, dado que estudava a perspectiva pedagógica desde 2009 e

graduei-me em Letras com um Trabalho de Graduação Individual⁶ já filiado aos estudos discursivos. Assim, o esforço de levantamento bibliográfico foi iniciado a partir dos conhecimentos que já possuía, seguindo-se a isso a busca por mais recursos teóricos.

A análise dos textos passou pelo processo sugerido por Orlandi (2012) para a escrita da Análise de Discurso, em que o analista percorre, diversas vezes, o caminho entre a descrição, a teoria, e a análise. Em nosso caso, as quatro primeiras leituras do arquivo nos permitiram delimitar o *corpus* a partir de textos que contivessem excertos relevantes à análise. Posteriormente, leituras suplementares foram realizadas para uma categorização dos sentidos mais frequentes e para a interpretação das formas por meio das quais esses sentidos se sustentavam mutuamente, ou seja, faziam sentido de forma conjunta, ou, com alguma frequência, se contradiziam.

A cada nova categoria, ou a cada novo sentido que não pudesse ser satisfatoriamente compreendido, dava-se um intervalo no processo de análise-escrita, e novo levantamento de fundamentação teórica era desenvolvido, até que fosse possível compreender quais (outros) sentidos eram possíveis no *corpus* e retomar a análise.

Como um exemplo desse procedimento, temos o capítulo 4. Em determinado momento, não podia compreender a maneira por meio da qual o neoliberalismo (FOUCAULT, 2008) e o adultismo (YOUNG-BRUEHL, 2013⁷), presentes de forma abundante nos excertos, funcionavam de forma conjunta na estruturação da ponte de sentidos entre a educação e o universo empresarial, até que o livro de Harris (2017) foi publicado e, finalmente, foi possível compreender esse suporte mútuo e fazer sentido dos excertos encontrados.

Com essa descrição de procedimentos, não há a pretensão de querer dizer que a subjetividade em nada se imiscui na análise. Ambas se interpenetram e se transformam, e isso ocorreu ao longo de todo o processo gerador desta pesquisa. Ainda assim, pela abundância de repetições – se podemos dizer – de sentidos

⁶ Tipo de trabalho semelhante aos Trabalhos de Conclusão de Curso, possibilitado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo.

⁷ A autora trabalha com o termo “criancismo”, mas não encontramos referência a esse termo em português, e seu equivalente semântico, conquanto não morfológico, parece ser “adultismo”.

semelhantes na mídia de um mesmo período, e pela coerência (embora sempre haja contradição) interessante entre os diversos sentidos, bem como pelas conexões entre sentidos percebidas na análise, é possível afirmar que, se a interpretação aqui proposta não é a única, ela é possível, válida e capaz de explicar diversas faces das construções discursivas sobre Montessori na mídia contemporânea.

Constituição do *corpus*

O *corpus* em análise nesta pesquisa constitui-se por textos extraídos de publicações impressas ou digitais de grande circulação nos Estados Unidos da América. Para a escolha das publicações, utilizamos o indexador *Alexa Internet* e tentamos visitar os arquivos das vinte publicações jornalísticas de maior circulação. Obtivemos sucesso em dezessete das tentativas, pois três das publicações não disponibilizavam seus arquivos para o público. Ademais, outras duas publicações não trouxeram excertos significativos para a análise, e, por isso, também não figuram como parte do *corpus* selecionado.

Em mais da metade dos casos, o acesso era permitido mediante o pagamento de uma quantia correspondente ao *download* de um número determinado de arquivos. Nesses casos, podíamos ver somente as manchetes das notícias ou reportagens antes de efetivamente baixar os documentos completos para leitura, o que dificultou a seleção de uma grande quantidade de documentos dessas fontes. Ainda assim, no entanto, consideramos cerca de 240 textos em nosso arquivo (de 1911 até o presente)⁸. Desses, cerca de 120 textos foram produzidos do ano 2000 em diante, e em torno de 70 foram selecionados para uma análise mais detalhada. As condições de produção de nosso *corpus*, assim como dos textos produzidos ao longo do século XX, serão consideradas em capítulo específico, já como parte do processo de construção da análise.

Para dar suporte à reflexão, em alguns gestos analíticos, recorreremos a textos que não fazem parte do *corpus* pertinente, de forma estrita, a esta pesquisa. Os textos,

⁸ Consideramos aqui somente notícias, reportagens, cartas e notas em veículos de mídia. Também tivemos acesso a propagandas, anúncios, obituários e outros textos jornalísticos publicados desde 1911 que, se considerados, chegam aos milhares.

por assim dizer, excedentes, são parte do arquivo que ilumina a leitura desenvolvida, ou trata-se de um eventual texto, muito específico, que foge ao escopo do *corpus*, mas ilustra de maneira singular algum aspecto ou fenômeno relevante, e, por isso, é trazido para a escrita da análise.

Notação de referência para os excertos analisados

Para a organização dos excertos que analisamos ao longo da tese, escolhemos indicar sua numeração entre colchetes, da seguinte maneira: **[E-0001]**, **[E-0002]**, **[E-0003]**...

Depois da citação do excerto, entre parênteses, indicamos em forma de sigla a publicação da qual extraímos o excerto e o ano de sua publicação. Dessa maneira, para um excerto publicado no jornal *The New York Times*, em 2005, por exemplo, a notação é a seguinte: **(NYT, 2005)**. Abaixo, segue a correspondência entre todas as publicações utilizadas em nossa análise e suas respectivas siglas:

Tabela 1 – Siglas das publicações que constituem o *corpus*

Siglas	Publicações
CST	Chicago Sun Times
ChT	Chicago Tribune
FxN	Fox News
LAT	Los Angeles Times
NYP	New York Post
NYT	New York Times
TDP	The Denver Post
TWP	The Washington Post
UST	USA Today
CNN	CNN – página virtual
HUF	Huffington Post
TIM	Time – página virtual
FOR	Forbes – revista ou página virtual
YaN	Yahoo News

MC	McClure's Magazine
HBR	Harvard Business Review

Fonte: Dados organizados pelo autor desta tese.

Capítulo 1 – A mídia estadunidense e Montessori: condições de produção

O *corpus* desta pesquisa consiste em textos sobre o que se convencionou chamar de método Montessori, publicados na mídia de massa, impressa ou eletrônica, dos Estados Unidos da América. Analisamos textos de 2000 a 2015, pois se trata de um período em que presenciamos um franco crescimento dessa perspectiva pedagógica nos Estados Unidos da América. Trata-se, também, de um momento da história de Montessori no país ainda não estudado em profundidade. A análise do momento histórico presente nos permite, também, a percepção da constituição ideológica do discurso, especialmente quando considerada em relação aos movimentos de apropriação, por parte da ideologia hegemônica, dos traços da pedagogia montessoriana que melhor ecoam o discurso da ideologia dominante.

Para maior elucidação, abordaremos a longa história dessa perspectiva pedagógica nos Estados Unidos, inclusive no que diz respeito aos discursos midiáticos construídos em diversos períodos do século XX. Acreditamos que a recuperação dos discursos históricos acerca dessa pedagogia possa contribuir para o enriquecimento da literatura, assim como para um melhor embasamento para a discussão e esclarecimento dos leitores.

Neste capítulo, nos dedicaremos ao estudo das condições de produção dos textos que compõem o *corpus* de nossa análise. Para isso, serão considerados, principalmente, quatro aspectos: a vida política e social dos Estados Unidos da América nos períodos tratados, o discurso midiático no qual se inserem os textos sobre Montessori, a história do movimento montessoriano no país e a(s) ideologia(s) constitutivas mais representativas nesse discurso. Na ordem de nossa exposição, escolhemos iniciar pelo período presente e, depois, de maneira a permitir que se destaque, pelo contraste, o que mais nos interessa, abordaremos o percurso histórico dos dizeres sobre Montessori na mídia estadunidense desde o que reconhecemos como seu início, em 1911.

Este capítulo conta com diversas referências para contextualização histórica. Uma delas, não bibliográfica, foi o curso *American education reform: history, policy, practice* da Universidade da Pensilvânia, transmitido pela plataforma virtual *Coursera* no primeiro semestre de 2015 e acompanhado especialmente nas aulas que diziam respeito aos períodos contextualizados neste capítulo. Outras foram livros sobre a

história de Montessori no mundo e nos Estados Unidos da América, bem como obras acerca da história desse país, além de trabalhos sobre a atividade midiática.

Neste momento da pesquisa, embora venhamos a recorrer aos textos e a pequenos trechos deles para elucidação de colocações nossas, não objetivamos adentrar de forma mais profunda o processo de interpretação. Queremos somente permitir uma melhor compreensão das condições de produção dos discursos, deixando de considerar, entre outros pontos importantes, intertextualidades presentes e características especiais de textos de comentário, que é a categoria em que poderíamos localizar a maior parte, por exemplo, dos primeiros textos do século XX.

O capítulo delineado a seguir visa a estabelecer uma base histórica que, ao se cruzar na trama textual posteriormente e ser percebida em nossa análise, possa colaborar para uma melhor percepção analítica compartilhada com o leitor.

A descrição que fazemos compreende três períodos, sobre os quais discorreremos na seguinte ordem: de 1980 a 2015, com ênfase nos dezesseis anos finais; de 1911 a 1914; e de 1963 a 1975. Em cada um desses períodos, localizamos, também, pontos de ruptura, momentos em que o discurso sobre Montessori muda mais profundamente e de forma sistemática na cultura – isso significa dizer que não consideramos como ruptura o primeiro texto de uma série a enunciar de maneira diferente, mas, sim, o momento em que os sentidos do interdiscurso se alteram. Como qualquer recorte histórico pode ser arbitrário, tentamos explicar a motivação de nossas posições sobre a divisão temporal da seção seguinte.

No período compreendido entre 1911 e 1914, ocorrem duas rupturas: uma nesse primeiro ano, e outra no último. No período que vai de 1963 a 1975, há uma ruptura no ano de 1963. Posteriormente, dá-se um movimento discursivo de disputa de sentidos que vêm a se estabelecer na década que se estende de 1975 a 1985. Segue, então, um longo e estável período, de 1980 a 1985 e de 2009 a 2011, quando, finalmente, uma última ruptura parece se dar, movimentando sentidos e estabelecendo uma nova forma de dizer Montessori, que está em vigência no momento desta pesquisa⁹. A análise tratará dos últimos dezesseis anos (2000-2015) e, ao longo da tese, apresentaremos as construções discursivas que permitiram essa

⁹ A pesquisa encerrou-se no ano de 2019, e, até então, é possível dizer que não houve uma nova ruptura, e que há razoável estabilidade, pelo menos desde 2011, nos sentidos que se propõem nos textos acerca de Montessori.

interpretação. Neste momento, desejamos oferecer as fundações históricas e sociais para o que desenvolveremos mais tarde.

1.1 Condições de produção – 1980 a 2015

*Thinking's important. It's good to know how.
And someday you'll learn to, but someday's not now.
Go on to sleep, now. You need your rest.
Don't think about thinking. It's not on the test.*
(CHAPLIN & FORSTER. “Not on the test”, 2007¹⁰)

O *corpus* analisado diz respeito somente a tempos bastante recentes, entretanto, parece-nos adequado traçar as condições de produção desde antes, para melhor contextualização. Dois movimentos educacionais marcaram as décadas de 1983 a 2014. O primeiro, no governo de Ronald Reagan, que surgiu a partir de um estudo intitulado *A Nation at Risk*, e o segundo, iniciado no governo de George W. Bush, *No child left behind*.

O relatório, escrito por uma comissão organizada pelo ex-presidente estadunidense Ronald Reagan e publicado em seu governo, em 1983, trazia, nas primeiras páginas subsequentes à introdução, uma declaração de assombroso temor:

Nossa Nação está em risco. Nossa preeminência, um dia tida como certa, [...] está hoje sendo tomada por competidores em todo o mundo. Este relatório trata de uma entre muitas causas e dimensões do problema, mas é uma dimensão que dá as bases para a prosperidade estadunidense, para a segurança e para a civilidade. Relatamos ao povo estadunidense que [...] as bases educacionais de nossa sociedade estão sendo erodidas hoje por uma onda crescente de mediocridade que ameaça nosso futuro como uma Nação e como um povo. O que era inimaginável uma geração atrás começou a ocorrer – outros estão alcançando e superando nossas conquistas educacionais [...]. Nossa preocupação, no entanto, vai muito além de temas como a indústria e o comércio. Inclui, também, as forças intelectuais, morais e espirituais de nosso povo, que formam o tecido mesmo de nossa sociedade. O povo dos Estados Unidos precisa saber que os indivíduos em nossa sociedade que não possuem os níveis de habilidades, alfabetização e formação essenciais a esta nova era serão efetivamente privados de direitos, não somente das recompensas materiais que acompanham o desempenho competente,

¹⁰ Música composta por John Forster e Tom Chapin. A letra completa está disponível em: <http://www.tomchapin.com/docs/mp3.html>. Acesso em: 18 abr. 2017.

mas também da oportunidade de participar integralmente de nossa vida nacional¹¹ (*A Nation at Risk*¹², p. 5 e 15, tradução nossa¹³).

O relatório motivou uma movimentação social bastante forte e uma mudança de rumos na educação estadunidense. Esta, que vinha do progressismo, com uma maior flexibilidade acadêmica, passou novamente a enfatizar conteúdos curriculares mais rígidos e uma política que, de acordo com o curso *on-line* de história da educação estadunidense ministrado pela Universidade da Pensilvânia, consistia em *mais*: mais dias, mais horas, mais academicismo, mais provas, mais avaliações dos professores.

O movimento para tornar mais rígida a educação nos Estados Unidos modificou-se ao longo das décadas, mas, aparentemente, não tomou uma direção muito diferente até o final de 2015, com a promulgação do ato *Every Student Succeeds*¹⁴, que não será considerado aqui porque o documento foi oficializado depois do final do período de coleta do *corpus*. No que diz respeito ao enrijecimento histórico da educação estadunidense, a partir de *A Nation at Risk*, seguiram-se outras maneiras, análogas, de buscar o aprimoramento da aprendizagem dos alunos.

No governo de George H. W. Bush, que prometeu ser o Presidente da Educação, foram defendidas metas nacionais para a educação em 1990, segundo as quais, no ano 2000, todos os alunos estadunidenses seriam competentes em todas as áreas acadêmicas. Para o ex-presidente, melhores escolas eram necessárias para a manutenção da supremacia econômica. Sua proposta de reforma na legislação escolar, *America 2000*, no entanto, foi derrotada, pois os estados do país se posicionaram majoritariamente contra ela, e a democracia estadunidense não

¹¹ No original: "Our Nation is at risk. Our once unchallenged preeminence [...] is being overtaken by competitors throughout the world. This report is concerned with only one of the many causes and dimensions of the problem, but it is one that undergrids American prosperity, security and civility. We report to the American people that [...] the educational foundations of our society are presently being eroded by a rising tide of mediocrity that threatens our very future as a Nation and a people. What was unimaginable a generation ago has begun to occur – others are matching and surpassing our educational attainments [...] Our concern, however, goes well beyond matters such as industry and commerce. It also includes the intellectual, moral, and spiritual strengths of our people which knit together the very fabric of our society. The people of the United States need to know that individuals in our society who do not possess the levels of skill, literacy, and training essential to this new era will be effectively disenfranchised, not simply from the material rewards that accompany competent performance, but also from the chance to participate fully in our national life".

¹² The National Commission on Excellence in Education. *A Nation at Risk: The Imperative for Educational Reform*, 1983.

¹³ Todas as traduções contidas nesta tese foram feitas por nós.

¹⁴ Casa Branca. Disponível em:

https://www.whitehouse.gov/sites/whitehouse.gov/files/documents/ESSA_Progress_Report.pdf. Acesso em: 06 abr. 2016.

permitia, ou não estava pronta, ainda, para uma autoridade central federal que orientasse a educação de todo o país¹⁵.

No período de Clinton, houve duas importantes propostas para a educação. A primeira, *Goals 2000*, propunha, também, objetivos para o milênio. A segunda, *Improving America*, prometia apoio federal para grupos profissionais e associações que desenvolvessem padrões de desempenho nacionais que pudessem ser usados para aferir o estado e o avanço da educação nos Estados Unidos, padrões esses que, contrariando a tendência até aquele momento, pudessem ser adotados nacionalmente. O problema ainda não seria resolvido no governo de Clinton, mas tais propostas dariam melhor fundação à ideia de reformas baseadas em padrões de desempenho educacional.

George W. Bush, então, deu início a um programa de educação que gerou muita controvérsia, o *No child left behind*, ato assinado em 2002. Para esse programa, todas as crianças de estados que recebessem fundos federais deveriam ter um desempenho de “proficiência” em testes, aprovados pela federação, de leitura e matemática em 2014¹⁶.

O documento do projeto *No child left behind* coloca como objetivo¹⁷:

garantir que todas as crianças tenham oportunidade justa, igual e significativa de obter uma educação de alta qualidade e alcançar, no mínimo, proficiência em desafiadores níveis de sucesso acadêmico nacionais e testes acadêmicos nacionais¹⁸.

Para atingir os escopos propostos – oferecer educação de alta qualidade e garantir proficiência em testes padronizados –, a lei estipula, muito sucintamente, que todas as escolas devam ter, em todos os grupos populacionais que abriguem (crianças brancas, latinas, negras, ricas, pobres etc.), altos níveis de desempenho em

¹⁵ A promulgação do ato mais recente do governo Obama, que descentraliza, para os estados, o controle da educação (antes federal), indica que mais do que *não estar pronta* para uma centralização federal, a nação estadunidense e a educação do país talvez possam ter um desempenho melhor com um controle mais próximo, enunciadamente respeitoso, das necessidades locais e contextuais.

¹⁶ As informações não referenciadas ao longo desta seção de nossa tese foram aprendidas ao longo do oitavo bloco de aulas do curso sobre a história da educação nos Estados Unidos, ministrado pela Universidade da Pensilvânia por meio da plataforma virtual *Coursera* no decorrer do primeiro semestre de 2015.

¹⁷ Public Law 107-110. Jan. 8, 2002 – 107th Congress, p.1439

¹⁸ No original: The purpose of this title is to ensure that all children have a fair, equal, and significant opportunity to obtain a high-quality education and reach, at a minimum, proficiency on challenging State academic achievement standards and state academic assessments.

testes ministrados em todo o território nacional. Também prevê fundos em dinheiro às escolas que conseguirem atingir altos níveis, além de estabelecer sanções àquelas que não conseguirem alcançá-los, mesmo que o fracasso só afete um dos grupos populacionais da instituição.

O programa parte de uma justificativa discursivamente muito semelhante ao que se diz no documento *A Nation at Risk*, argumentando que a educação de alta qualidade é fundamental para o sucesso econômico da nação e para a sua competitividade:

Satisfazer a demanda por trabalhadores altamente qualificados é a chave para a manutenção da competitividade e da prosperidade na economia global [...]. Um relatório recente descobriu que aumentar o desempenho dos alunos leva diretamente ao crescimento econômico nacional¹⁹ (Departamento de Educação dos Estados Unidos, 2004, p. 1).

Uma das principais críticas feitas à lei é a de que a insistência do governo federal em tomar os resultados dos testes anuais como indicativos da qualidade total da educação de uma escola ou de um estado levam os professores a *ensinar para a prova* (“*teach to the test*”), numa expressão largamente adotada pela mídia²⁰. Em alguns casos, os professores ensinariam *menos* do que fariam normalmente, entretanto, mais repetidamente, para que os alunos não falhassem na habilidade habitualmente exigida pela prova.

Além disso, uma decorrência da *No child left behind* bastante criticada na mídia estadunidense tem sido a prática de alguns estados de adotar parâmetros de avaliação menos exigentes do que se pensaria ser adequado e, também, menos exigentes do que seus estados vizinhos, de forma a ter um sucesso maior no que concerne ao número de crianças que atingem a proficiência proposta pelo governo local. Alguns estados admitiram a prática publicamente²¹.

Talvez a crítica de maior alcance feita à *No child left behind* seja a bem-humorada fala pública de Sir Ken Robinson, palestrante que, em pronunciamento visto

¹⁹ No original: “Satisfying the demand for highly skilled workers is the key to maintaining competitiveness and prosperity in the global economy. [...] A recent report found that raising student achievement directly leads to national economic growth”.

²⁰ *Los Angeles Times* (editorial). Disponível em: <http://www.latimes.com/opinion/editorials/la-ed-testing-no-child-left-behind-20150223-story.html>. Acesso em: 23 out. 2015.

²¹ ZUCKERBROD. Disponível em: www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2007/01/13/AR2007011300566.html. Acesso em: 23 out. 2015.

pelo menos um milhão de vezes virtualmente²², coloca, entre outras, a seguinte passagem:

Mas eu descobri que os estadunidenses entendiam ironia quando me deparei com aquela lei *Nenhuma criança deixada para trás*, pois quem quer que tenha pensado nesse título entende ironia, porque essa lei está deixando milhões de crianças para trás. [...] Em algumas partes do país, 60% das crianças abandonam o ensino médio [...]. Mas a crise de evasão escolar é somente a ponta do *iceberg*, o que ela não mede são todas as crianças que estão na escola, mas não se ligam a ela [...]. A razão é que todas [as iniciativas estão] indo na direção errada²³.

Um aspecto relevante das sanções previstas na lei *No child left behind* é que, das quatro “soluções” pontuais apresentadas no texto para escolas com mau desempenho, metade inclui a privatização administrativa da escola pública, envolvendo a contratação de uma companhia privada que possa realizar a gestão e melhorar o desempenho da instituição, ou a transformação da escola em uma “*charter school*”.

As escolas “*charter*” eram, em seu começo, na década de 1980, estabelecimentos de ensino experimentais para o desenvolvimento de projetos de trabalho que funcionassem para grupos populacionais que representassem maior dificuldade para as instituições. Mas já haviam se tornado, à época da lei de 2002, “escolas com financiamento público operadas de forma privada”. Esse processo abriu espaço para que a ideologia das grandes corporações estadunidenses adentrasse as “*charter schools*”.

Segundo o curso *American education reform: history, policy, practice*, a entrada das corporações deu-se pela ideologia que perpassa os projetos de filantropia de fundações como a Bill and Melinda Gates *Foundation*. A linha de pensamento norteadora desse processo é a de que o mesmo tipo de racionalização, organização e procedimentos que permitem o sucesso corporativo deveria possibilitar, ou garantir, também, o sucesso das escolas. A racionalidade que atravessa esse pensamento é a

²² ROBINSON, Sir K. em: *How to Escape Education's Death Valley*. Disponível em: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley. Acesso em: 03 abr. 2015.

²³ No original: “But I knew that Americans get irony when I came across that legislation *No child left behind*, because whoever thought about that title gets irony, because it is leaving millions of children behind. [...] In some parts of the country 60% of kids drop out of high school [...] But the dropout crisis is just the tip of the iceberg, what it doesn't count are all the kids that are in school, but being disengaged from it [...]. The reason is [...] [initiatives are] all going in the wrong direction”.

de que as corporações poderiam resolver problemas nacionais maiores, que não seriam superados de outras maneiras. Pelo menos desde 1989, com o Consenso de Washington, a noção de privatização de serviços públicos não era uma ideia estranha ou avessa ao planejamento estadunidense²⁴. A partir do início dos anos 2000, no entanto, assevera-se que a ideia de um estilo de *governança corporativa* foi incorporada por governos de países desenvolvidos de projeto neoliberal, o que reforça nossa argumentação.

Em dezembro de 2014, Barack Obama, ex-presidente dos Estados Unidos da América, fez um pronunciamento durante o *Early Education Summit*²⁵, no qual ressaltou a importância dos investimentos em educação no país. Ele iniciou sua fala com comentários sobre o sucesso econômico recente e sobre a geração de empregos no último ano de seu governo e, em seguida, afirmou:

A educação infantil é um dos melhores investimentos que podemos fazer, não só no futuro das crianças, mas no nosso país. É um dos melhores investimentos que podemos fazer [...] Para cada dólar investido agora, podemos economizar mais de oito dólares mais tarde²⁶.

Posteriormente, citou diversas fundações, iniciativas de filantropia e empresas que doaram dinheiro para ações quanto à educação infantil. Para que tenhamos dimensão da penetração da esfera corporativa na educação, citamos mais um trecho do discurso do presidente:

A Disney está doando o equivalente a 55 milhões de dólares em livros e aplicativos para crianças (*young learners*). E, a julgar pelas doçuras ou travessuras aqui, na Casa Branca, neste ano, se a Disney quiser entregar alguns daqueles vestidos de princesas de Frozen [desenho animado infantil da Disney com grande sucesso de bilheteria], isso faria diferença²⁷.

²⁴ Center for International Development at Harvard University, em: <http://www.cid.harvard.edu/cidtrade/issues/washington.html>. Acesso em: 28 abr. 2016.

²⁵ Pronunciamento do presidente Obama disponível em: <https://www.whitehouse.gov/photos-and-video/video/2014/12/10/president-obama-speaks-early-education-summit>. Acesso em: 29 out. 2015.

²⁶ No original: "Early education is one of the best investments we can make, not just in a child's future, but in our country. It is one of the best investments we can make. [...] For every dollar we invest now, we can save more than eight dollars later on".

²⁷ No original: "Disney is giving away 55 million dollars' worth of books and apps for young learners. And judging by trick or treating here at the White House this year, if Disney wanted to throw on some of those princess costumes from Frozen, that will make a difference".

Dessa maneira, acreditamos esclarecer a profundidade da relação entre o meio corporativo privado e a educação pública recente. Notamos que a mídia não se exclui dos movimentos mais amplos da sociedade e dos interesses da ideologia hegemônica (HARVEY, 2005) e suspeitamos que advenha dessa relação o que percebemos emergindo do *corpus* desta pesquisa, no que diz respeito às formulações sobre a educação que trazem muito do mundo empresarial.

Um contraponto que se faz em alguns textos do *corpus* é aquele entre uma educação que seja adequada à “era industrial” e uma que se adapte às necessidades atuais. Quanto às últimas, há uma constante referência ao mundo do trabalho e, especialmente, do empreendedorismo. Veremos, em nossa análise, com pequenos gestos neste capítulo e um contato com a materialidade textual mais profundo nos próximos, que as qualidades propostas para esse mundo do trabalho são, discursivamente, muitas das mesmas que a educação montessoriana poderia desenvolver nas crianças – referimo-nos, evidentemente, aos efeitos de sentido produzidos pelo discurso midiático, e não à pedagogia montessoriana, cuja análise não está no escopo desta pesquisa.

Entre as qualidades mais largamente mencionadas em textos midiáticos sobre empreendedorismo e o mundo do trabalho estão, por exemplo, autoconfiança, criatividade, determinação, independência, busca por conhecimento e aceitação de riscos²⁸. Veremos, mais à frente, algumas relações intertextuais e interdiscursivas estabelecidas pelo discurso sobre Montessori com o discurso empreendedor ou corporativo.

A história dos movimentos educacionais ao longo dos últimos anos importa porque é uma faceta social do fenômeno que analisaremos. Veremos que, de alguma maneira, as publicações do período expressam e silenciam sentidos em (des)harmonia com os fenômenos que, de modo muito sucinto, expusemos anteriormente.

Paralelamente, deve-se mencionar o lançamento, em 2012, do *National Center for Montessori in the Public Sector* (NCMPS), um desenvolvimento da *American Montessori Society*, que tem como missão a defesa e o suporte à implementação de

²⁸ POFELDT. Disponível em: <http://www.forbes.com/sites/elainepofeldt/2014/05/31/gallup-the-10-qualities-of-highly-successful-entrepreneurs/>. Acesso em: 27 out. 2015.

Montessori no sistema público de educação estadunidense. No momento, seu portal eletrônico conta 507 escolas implementando a pedagogia montessoriana em seu trabalho²⁹. Segundo sua página virtual, aproximadamente 82% dos espaços públicos montessorianos abertos desde 2000 são “*charter*”s. Além disso, no ano de 2014 – o que nos leva a crer em um movimento que tenha se iniciado antes disso –, o governo federal estadunidense destinou 15 milhões de dólares a um programa de cinco anos para implementação de Montessori³⁰ em escolas públicas³¹.

Embora o primeiro episódio de reforma mencionado aqui (*A Nation At Risk*) seja importante para a evolução do movimento educacional nos Estados Unidos, posteriormente, seu impacto sobre a forma como se via Montessori foi bastante superficial. O mesmo não aconteceu, entretanto, com *No child left behind*, programa que, aparentemente, fez com que os jornais se posicionassem de forma veemente e, quando o discurso envolvesse Montessori, que ofizesse de forma a opor essa perspectiva pedagógica à medida federal, ou a defender que as escolas montessorianas tivessem maior sucesso do que as escolas comuns, no que diz respeito àquilo que é exigido pelo programa federal.

Diferentemente do que ocorria no período anterior, nas últimas décadas do século XX e no começo de nosso século, os textos não mais traziam o termo “Montessori” frequentemente adicionado de uma explicação ou epígrafe. Aparentemente, a alteração da esfera social e a ruptura realizada nessas décadas afetaram a discursividade dos anos 1980 em diante, e encontramos passagens como: “Considerando seus resultados, não seria um exagero chamá-la de **Maria Montessori dos Estados Unidos**. De fato, quando elas se encontraram, a Dra. Montessori disse o mesmo³²” em uma publicação do *New York Times* em 24 de maio de 1980 (grifo nosso). Essa sensação de familiaridade, mas, ao mesmo tempo de distância, pode

²⁹ *National Center for Montessori in the Public Sector – The Census Project*. Disponível em: <http://public-montessori.org/census-project/schools-map>. Acesso em: 11 nov. 2015.

³⁰ AYER, D. Disponível em <http://montessorioobserver.com/2014/12/14/wait-what-just-happened-montessori-in-the-white-house/>. Acesso em: 03 abr. 2015.

³¹ Em 2015, a União Europeia financiou um encontro mundial de educadores montessorianos de adolescentes, o que contribui para a interpretação que desenvolveremos, posteriormente, quanto ao interesse da ideologia hegemônica materializada nessas práticas sobre a implementação da pedagogia montessoriana.

³² No original: “On the basis of her results, it would not be too much to call her the American Maria Montessori. In fact, when they met, Dr. Montessori said as much”.

ser percebida em piadas ou ironias, ao longo de vários anos; é o que se nota, por exemplo, neste excerto:

Ele não somente vive em Boulder, uma cidade que excede, em muito, a média nacional em seu número de budistas, alpinistas e escolas Montessori, mas também dirige um carro estrangeiro, mora em uma casa com hidromassagem e não tem televisão. (NYT, 20 de dezembro de 1982³³).

As reportagens que não estabelecem uma construção irônica de Montessori, bem como os anúncios de escolas montessorianas nos jornais da época, enfatizam a importância da individualidade para o desenvolvimento da criança³⁴. De forma interessante, diz-se que a criança não será retardada ou empurrada para ficar com o grupo, mas que poderá caminhar em seu ritmo, estabelecendo relações com as outras crianças unicamente para “aproveitar” o que outros estão fazendo e aprender mais rápido³⁵. Até mesmo escolas que se veem somente como “baseadas” no estilo de aprendizagem montessoriano unem a isso sua perspectiva individualizada de ensino³⁶ – inclusive a religião é vista como um assunto individual, quando está presente na escola³⁷.

Aparece, para nós, como curiosa essa ascensão da individualidade especificamente no período em que uma alteração no pensamento econômico estadunidense acontecia, direcionando a hegemonia precisamente para a valorização do empreendimento individual (HARVEY, 2005) e para o isolamento do indivíduo em relação à sociedade (BAUMAN, 2001), a não ser para adotar dela os exemplos que o beneficiem. Essa valorização será considerada quando de nossa análise, na forma como se materializa em textos atuais.

³³ No original: “Not only does he live in Boulder, a town that far exceeds the national average in its number of Buddhists, mountain climbers and Montessori schools, but he also drives a foreign car, lives in a house with a hot tub and has no television set”.

³⁴ *Columbia Missourian Newspaper*, 1981-09-29. Vol. 74th Year, Nº 13. Disponível em: <http://cdm.sos.mo.gov/cdm/ref/collection/colmo8/id/196491>. Acesso em: 07 abr. 2016.

³⁵ *The Sentinel* (Sachse, Tex.), Vol. 13, Nº 28, ed. 1, Quarta-feira, 13 de julho de 1988. Disponível em: <http://texashistory.unt.edu/ark:/67531/metaph347735/m1/16/zoom/?q=montessori>. Acesso em: 07 abr. 2016.

³⁶ *The Bastrop Advertiser and County News* (Bastrop, Tex.), Vol. 135, Nº 90, ed. 1, Monday, January 9, 1989. Disponível em: <http://texashistory.unt.edu/ark:/67531/metaph395225/m1/5/zoom/?q=montessori>. Acesso em: 07 abr. 2016.

³⁷ *Columbia Missourian Newspaper* 1981-07-11, Vol. 73rd Year, Nº 253. Disponível em: <http://cdm.sos.mo.gov/cdm/ref/collection/colmo8/id/251123>. Acesso em: 07 abr. 2016.

A valorização do individualismo, nessa perspectiva pedagógica, permanece até hoje³⁸. Contudo, no que concerne às anedotas, alguma coisa mudou nos anos 2000. Talvez como reflexo da política educacional corrente, a educação Montessori passa – como já havia acontecido antes – a ser enunciada como uma solução, e seu nome não mais carrega ironia, mas é posto de forma positiva, como se pode ver no excerto seguinte:

Muitos especialistas em desenvolvimento infantil, da Dra. Maria Montessori até o Dr. T. Berry Brazelton, concordam que a tenra idade de um a três anos é um período durante o qual os pais devem encorajar o ímpeto das crianças de se movimentar por si mesmas e explorarem³⁹.

Ou como em:

A citação da brilhante educadora e médica italiana Maria Montessori declara que "estabelecer a paz duradoura é o trabalho da educação; tudo o que a política pode fazer é nos manter fora da guerra" (NYT, 29 de setembro de 2006⁴⁰).

Notamos, porém, que, daí em diante, ocorre uma nova ruptura na forma de se enunciar Montessori e seu método. Primeiro, passa-se a ver o método como uma solução para a educação, enquanto se produzem também, especialmente a partir de 2011, discursos sobre Montessori no mundo empresarial. Começam, posteriormente, a surgir aqueles que ligam as duas noções, e enunciam Montessori como uma solução educacional para o mundo empresarial. Em um gesto que só poderemos executar com maior grau de certeza mais tarde, talvez seja possível dizer que o método Montessori passa a integrar com maior sucesso o conjunto dos aparelhos ideológicos de Estado. Isso parece se dar, pelo menos, na ordem do discurso, conforme sua utilização em escolas públicas é valorizada, ao mesmo tempo que esse método passa a ser construído nos textos como uma perspectiva pedagógica que produz “inovadores”.

Já em 2006, no entanto, lemos, tratando dos escritórios da empresa Google: "De lâmpadas de lava a ábacos, a mesas de café de cortiça, os escritórios podem

³⁸ Para além da mídia, o papel da individualidade em Montessori é um dos aspectos amplamente reconhecidos da pedagogia para público estadunidense de forma geral, conforme indica Murray (2008).

³⁹ No original: "Numerous child development experts, from Dr. Maria Montessori to Dr. T. Berry Brazelton, agree that the toddler age 1 to 3 years is a time when parents should encourage their children's urge to move around on their own and explore" (NYT, 6 de setembro de 2003).

⁴⁰ No original: "The quote from the brilliant Italian educator and physician Maria Montessori, declares that "establishing lasting peace is the work of education; all politics can do is keep us out of war".

muito bem ser escolas Montessori concebidas para satisfazer as necessidades de futuros ganhadores de projetos de Ciências" (NYT, 31 de dezembro de 2006)⁴¹.

Paralelamente, textos criticavam a política de testes padronizados, e outros escritos opunham diretamente o método às medidas correntes. Em "Montessori, Now 100, Goes Mainstream", a página virtual do *Washington Post* trazia, em 2 de janeiro de 2007, o seguinte comentário:

Um dia consideradas um experimento inconformista atrativo apenas para as famílias brancas de classe média dos Estados Unidos, as escolas Montessori tornaram-se populares com alguns profissionais negros e estão tendo resultados em escolas públicas de baixa renda com o tipo de crianças com quem Montessori testou inicialmente suas ideias. [...] Hoje em dia, sua defesa de tempos de sala de aula não estruturados parece antitética às atuais classes estruturadas, com sua ênfase em testes padronizados e em adequar-se às ordens federais do *Nenhuma criança deixada para trás*⁴².

A ideia de uma educação antitética é relativizada e analisada no capítulo 3. Notadamente, o que ocorre é a construção discursiva de uma antítese que, se, por um lado, desvaloriza as medidas federais (relativas à *No child left behind*), por outro, valoriza os resultados pretendidos pela lei, de desempenho excelente em testes padronizados. Montessori aparece, então, como a costura entre essas duas ideias, no espaço tenso e contraditório entre aquilo que se desaprova e aquilo que se deseja dentro do que se desaprova.

Em 2006, uma publicação vinha influenciando muitas das outras que relacionavam Montessori e ciência, ou que diziam, sobre a pedagogia, "está provado" (*it's proved*), como ocorre com "Montessori and me", da página virtual do *Washington Post*, em 20 de maio de 2007:

De algumas formas, a educação montessoriana continua sendo uma seita: Aqueles fora do curral (*outside the fold*) (e muitas e muitas famílias dentro dele) não têm ideia do que ela seja. A bruma de magia e romance obscurece a chave para uma sala montessoriana: é tudo uma questão de estrutura, limites e propósito. [...] Montessori não é mágica. [...] No último outono, a revista *Science* cedeu páginas a um

⁴¹ No original: "From lava lamps to abacuses to cork coffee tables, the offices may as well be a Montessori school conceived to cater the needs of future science-project winners".

⁴² No original: "Once considered a maverick experiment that appealed only to middle-class white families in the States, Montessori schools have become popular with some black professionals and are getting results in low-income public schools with the kind of children on which Montessori first tested her ideas [...] Nowadays, her advocacy of unstructured class time seems antithetical to today's structured classrooms, with their emphasis on standardized testing and meeting the mandates of the federal No child left behind".

estudo bem delineado que encontrou vantagens mensuráveis no método Montessori. [...] A cultura Montessori cheira, de leve, a doutrinação. Mas talvez, no fim, seja essa intensidade⁴³...

A publicação que influenciava as outras era “Evaluating Montessori Education”, de 29 de setembro de 2006 (pp.1893-1894), publicada na revista científica *Science*. Em seus resultados, a publicação trazia:

Ao final do jardim da infância, as crianças Montessori saíram-se melhor em testes padronizados de leitura e matemática, engajaram-se em interações mais positivas no parquinho e mostraram pensamento social e controle executivo mais avançados. Elas também mostraram maior preocupação com equidade e justiça. Ao final do ensino fundamental I, as crianças Montessori escreviam redações mais criativas, com estruturas frasais mais complexas, selecionavam respostas mais positivas a dilemas sociais e relatavam maior percepção de comunidade na sua escola. [...] Ao menos quando estritamente implementada, a educação Montessori alimenta habilidades sociais e acadêmicas que são iguais ou superiores às aquelas alimentadas por um conjunto de outros tipos de escolas ⁴⁴.

Existe uma conexão interdiscursiva entre Montessori e ciência. Mas, principalmente, percebemos a emergência da noção de comprovação científica do sucesso, de certa incontestabilidade do sucesso, esta, sim, ligada profundamente ao discurso das disciplinas científicas. Se veremos que, em 1911, percebia-se o milagre e a mágica, e veremos que, na segunda metade do século XX, lia-se que “não há[via] meio termo para Montessori”⁴⁵ ou que havia “prós e contras” quanto a Montessori, agora, o discurso nos mostra uma nova modificação e coloca-se como solução incontestável, cientificamente provada.

⁴³ No original: “In some ways, Montessori education remains a cult: Those outside the fold (and lots of families inside it) have little idea about what actually it is. The fog of magic and romance obscures the key to a Montessori classroom: that it’s all about structure and framework and purpose. [...] Montessori isn’t magic. [...] Last fall, *Science* magazine gave its pages to a well designed study that found measurable advantages for the Montessori method. [...] The Montessori culture smacks faintly of indoctrination. But maybe in the end it’s that intensity...”.

⁴⁴ No original: “By the end of the kindergarten, the Montessori children performed better on standardized tests of reading and math, engaged in more positive interaction on the playground, and showed more advanced social cognition and executive control. They also showed more concern for fairness and justice. At the end of elementary school, Montessori children wrote more creative essays with more complex sentence structure, selected more positive responses to social dilemmas, and reported feeling more of a sense of community at their school. [...] At least when strictly implemented, Montessori education fosters social and academic skills that are equal or superior to those fostered by a pool of other types of schools”.

⁴⁵ The Washington Post, 24 de setembro de 1967.

Encontramos Montessori como solução para os problemas enfrentados na educação do presente da enunciação:

As escolas estadunidenses não vão melhorar simplesmente demandando ou persuadindo os estudantes a passarem mais horas nelas. Precisamos, em vez disso, atentar para grandes acadêmicos da educação e do pensamento, como John Dewey, Maria Montessori e Jean Piaget e fazer da curiosidade e do impulso interior para aprender dos alunos a peça central da reforma educacional (NYT, 13 de junho de 2009⁴⁶).

Thomas L. Friedman aplaude um leque de inovações e mudanças no sistema das escolas. Esses programas somente reembalam e renomeiam boas ideias adaptadas de excelentes pensadores da educação, como John Dewey e Maria Montessori (NYT, 31 de agosto de 2010⁴⁷).

A noção de Montessori como solução permanece no discurso midiático: às vezes, por meio de uma argumentação que busca evidenciar a excelência da pensadora que desenvolveu a pedagogia; às vezes, pela argumentação que recorre ao que se tem como a natureza da criança; outras vezes, por meio do discurso das ciências. De todas as maneiras, percebemos uma movimentação que liga esses dizeres como numa onda e reforça a mesma imagem: o método é um todo que pode ser estritamente aplicado e, por meio dele, parece possível o sucesso⁴⁸ – sucesso este que se apresenta frequentemente em dois aspectos: corporativo e acadêmico.

Consolida-se, aos poucos, a ruptura, com a abundância textual típica desses períodos. No ano de 2011, há, pelo menos, quatro publicações que constroem Montessori de forma semelhante, como uma solução para a educação de inovadores no mundo dos negócios. Procuramos abordá-las de forma breve a seguir.

Em 22 de janeiro de 2011, em uma entrevista concedida por Jeremy Allaire (*chairman* de uma empresa de comunicação em vídeos) ao *New York Times*, lemos o seguinte:

Q: Quais são suas lições de liderança mais importantes?

⁴⁶ No original: “America’s schools won’t improve by simply demanding or coaxing students to spend more time in them. We must, instead, heed great educational and cognitive scholars like John Dewey, Maria Montessori and Jean Piaget and make students curiosity and inner urge to learn the centerpiece of educational reform”.

⁴⁷ No original: “Thomas L. Friedman applauds a range of innovations and changes in the schools system. These programs just repackage and rename good ideas adapted from excellent educational thinkers like John Dewey and Maria Montessori”.

⁴⁸ Cossentino, uma das principais referências desta pesquisa, também considera esses aspectos como largamente presentes na construção de Montessori na contemporaneidade (COSENTINO, J. *Evaluating Montessori – Education Week*, Vol. 26, Issue 21, p. 31-32).

R: Uma das influências mais importantes, bem no começo, foi ser educado em um ambiente Montessori. O ethos Montessori foi muito constitutivo para mim, porque construiu, em mim, uma crença no autodirecionamento, no pensamento independente, na colaboração com os colegas, em responsabilidade. Essas [crenças] se tornaram, inclusive, princípios para mim, no meu estilo de gerenciamento – um tipo de perspectiva "*laissez-faire*" para permitir às pessoas que se autodirecionassem e colaborassem com os colegas para descobrir coisas e fazer as coisas aqui. Isso atrai certo tipo de gente. Há outras pessoas que não conseguem florescer nisso – precisam das coisas soletradas, precisam de suas cinco tarefas⁴⁹.

Gradativamente, notamos como o dizer sobre Montessori insere a pedagogia em um discurso que é predominantemente “corporativo”. Percebemos, por exemplo, um indivíduo que se faz sujeito constituindo-se, na língua, pela influência de Montessori em sua infância, e que, em seguida, carrega Montessori da escola para o mundo corporativo. Depois, coloca, como acontece no discurso da revista *Science* e nas próximas citações que veremos, a superioridade suposta dos indivíduos capazes de autodirecionamento, os quais teriam sido influenciados por uma educação montessoriana. Novamente, essa superioridade é, também, sinal de uma profunda interpenetração do discurso com a ideologia de nossa época, que valoriza o indivíduo que não depende de autoridade alguma e direciona-se por si só (BAUMAN, 2001).

Em 8 de fevereiro de 2011, na página virtual da revista *Forbes*, uma longa matéria trazia como manchete a pergunta que sustentaria o discurso pelo correr daquele ano e posteriormente: “Montessori é a origem do Google e da Amazon?” (“Is Montessori the origin of Google and Amazon?”).

Seguindo o sentido das publicações anteriores, lemos um artigo de 5 de abril de 2011, da página virtual do *Wall Street Journal* (WSJ), intitulado “The Montessori Mafia”; posteriormente, lemos, na *Harvard Business Review* (HBR), em 25 de julho do mesmo ano, o texto “Montessori Builds Innovators”. Abaixo, destacamos dois excertos de ambas as publicações:

⁴⁹ No original:

Q: What were your most important leadership lessons?

A: One of the most important influences early on was being educated in a Montessori setting. The Montessori ethos was very formative for me because it built into me a belief in selfdirection, in independent thought, in peer collaboration, in responsibility. Those even became tenets for me in terms of my management style — a kind of *laissez-faire* approach to allowing people to selfdirect and peer collaborate to figure things out and get things done here. That attracts a certain kind of person. There are other people who can't thrive in that — they need things spelled out, they need their five tasks.

(WSJ) Ironicamente, a perspectiva educacional Montessori pode ser a rota mais certa para se juntar à elite criativa, que é tão abundantemente representada pelos alunos da escola, que se poderia suspeitar de uma Mafia Montessori: os fundadores do Google, Larry Page e Sergey Brin, Jeff Bezos, da Amazon, o pioneiro do videogame Will Wright, e o fundador da Wikipedia Jimmy Wales, sem mencionar [a escritora e chef de cozinha] Julia Child e o rapper Sean "P. Diddy" Combs⁵⁰.

(HBR) Não deveríamos estar prestando muita atenção ao método educacional que produziu, entre outros, Larry Page, Sergei Brin, Jeff Bezos, Jimmy Wales, Peter Drucker, Julia Child, David Blaine, and Sean "P. Diddy" Combs? Eles foram todos alunos em escolas Montessori. De acordo com o artigo do *Wall Street Journal*, escrito por Peter Sims, existe uma "Máfia Montessori" entre a elite criativa. Então, talvez haja algo no método que a médica italiana Maria Montessori criou pela virada do século XX⁵¹.

Se, na entrevista de Allaire, tínhamos a transição entre Montessori na escola e Montessori nas corporações, vamos percebendo um movimento cada vez mais certo e unissonante na atribuição de um sentido corporativo à própria educação montessoriana. Não nos aparece mais como uma educação que pode contribuir para a constituição do sujeito, mas, sim, como uma perspectiva que o conduz para a direção de uma carreira de sucesso junto ao que se tem chamado de *elite criativa*. Nossas percepções analíticas parecem confirmar a hipótese que aqui lançamos.

Podemos, agora, passar para a exposição das condições de produção de períodos anteriores que, por contraste, devem nos permitir compreender melhor a atualidade e as lutas discursivas do passado, às quais possíveis intertextos possam aludir no *corpus* presente.

⁵⁰ No original: Ironically, the Montessori educational approach might be the surest route to joining the creative elite, which are so overrepresented by the school's alumni that one might suspect a Montessori Mafia: Google's founders Larry Page and Sergey Brin, Amazon's Jeff Bezos, videogame pioneer Will Wright, and Wikipedia founder Jimmy Wales, not to mention Julia Child and rapper Sean "P. Diddy" Combs.

⁵¹ No original: shouldn't we be paying a great deal of attention to the educational method that produced, among others, Larry Page, Sergei Brin, Jeff Bezos, Jimmy Wales, Peter Drucker, Julia Child, David Blaine, and Sean "P. Diddy" Combs? They were all students in Montessori schools. According to a Wall Street Journal article by Peter Sims, there's a "Montessori Mafia" among the creative elite. So maybe there's something to the method Italian physician Maria Montessori came up with around the turn of the 20th century.

1.2 Condições de produção – 1911 a 1914

*[...] parecia que os Estados Unidos seriam o primeiro país a experimentar Montessori em grande escala, mas não seria assim: o interesse dos Estados Unidos no trabalho dela estava no auge em 1913-1914 e 'nunca mais em sua vida seria tão grande'*⁵².

(THAYER-BACON, 2012)

Em 1911, os perigos da guerra ainda não ameaçavam os Estados Unidos da América, as preocupações sociais abundavam, as mulheres lutavam nos movimentos sufragistas e a educação, como não poderia deixar de ser, figurava entre as preocupações do período (ZINN, 2005).

No contexto da época, era grande a popularidade de uma revista investigativa intitulada *McClure's*, sob o sobrenome de seu fundador. A *McClure's* começou a circular em 1893 e era já popular no começo do século XX, encerrando suas atividades somente em 1929. Era vendida a baixo preço e é creditada pela criação do gênero “muckraker” em 1902⁵³ – trata-se de uma forma popular do jornalismo investigativo – e por ser a “bússola moral de sua época”. De acordo com Howard Zinn, autor de *A people's history of the United States* (2005, p. 323):

"Muckrakers", que acumulavam (racked up) a lama e a sujeira, contribuíram para a atmosfera de discórdia [em relação ao sistema capitalista e às diferenças sociais] simplesmente por dizerem o que viam. Algumas das revistas de grande circulação, ironicamente interessadas no lucro, publicavam seus artigos: "O escândalo da Standard Oil Company", de Ida Tarbell [publicado pela *McClure's Magazine*], "A celebre história de Lincoln Steffens sobre corrupção nas maiores cidades dos Estados Unidos". Em 1900, nem o patriotismo da guerra, nem o consumo de energia das eleições podiam esconder os problemas do sistema⁵⁴.

⁵² No original: "[...] it seemed that America would be the first country to experiment with the Montessori system on a large scale, but that was not to be: America's interest in her work as at its height in 1913-14 and 'would never again in her lifetime be as great'".

⁵³ No original: "Historians generally agree that one magazine best exemplifies the muckraking periodical. *McClure's Magazine* was "completely representative of the average thought and sensibility of the muckraking movement".

⁵⁴ No original: "'Muckrakers', who raked up the mud and the muck, contributed to the atmosphere of dissent by simply telling what they saw. Some of the new mass-circulation magazines, ironically enough in the interest of profit, printed their articles: Ida Tarbell's exposure of the Standard Oil Company, Lincoln Steffens's storied of corruption in the major American cities. By 1900, neither the patriotism of the war nor the absorption of energy in elections could disguise the troubles of the system".

A revista, como outras de seu período, acomodava-se a uma classe média ascendente que formava seu público leitor⁵⁵. Buscando adequar-se à mentalidade dessa classe social progressista, a revista publicava, em cada uma de suas edições, biografias de pessoas *de sucesso*:

Pelo menos um retrato biográfico podia ser encontrado em cada edição, a maioria exibindo estadunidenses contemporâneos. [...] Os leitores de classe média dessa época ficavam fascinados pela noção do sucesso individual e estudavam avidamente as vidas dos prósperos estadunidenses entre as capas da *McClure's*⁵⁶.

Nesse contexto, num misto de esperança por mudança, jornalismo popular e retratos de “gênios” de sucesso, foi publicada a primeira reportagem de grande alcance sobre o que se chamou, desde então, *método Montessori* nos Estados Unidos da América. Com o título “An educational wonder-worker: the methods of Maria Montessori”, a reportagem de dezessete páginas foi a primeira de uma série publicada pela revista. Sobre elas, a biógrafa de Montessori, Rita Kramer (1988, p.159), afirma:

a publicação que singularmente mais influenciou o método Montessori nos Estados Unidos foi uma série de artigos que apareceram na primavera de 1911 e no inverno de 1911-1912 na *McClure's Magazine* [...]. Foram os artigos da *McClure's* que realmente lançaram o movimento Montessori nos Estados Unidos. Já conhecido pelos profissionais e especialistas em educação, o fenômeno de Montessori agora irrompia na consciência pública estadunidense⁵⁷.

Vemos, de forma bastante presente, o discurso atravessado pela ideologia do sucesso individual, quando da sucessão ininterrupta de vitórias de Montessori, discursivamente construídas sem espaço para a enunciação de um hipotético esforço seu, no intervalo entre as conquistas:

Doutora em Medicina pela Universidade de Roma. [...] No Congresso Pedagógico de Turin, em 1898, ela expôs sua visão de forma tão habilidosa que o Ministro da Educação Pública, Senhor Bacceli,

⁵⁵ Informação disponível em: <http://sites.alleggheny.edu/tarbell/mcclurestaff/>. Acesso em: 12 dez. 2015.

⁵⁶ No original: “At least one lengthy biographical portrait was found in each issue, the majority featuring living Americans. [...] Middle-class readers in this era were mesmerized by the notion of individual success, and eagerly studied the lives of prosperous Americans within the covers of *McClure's*”.

⁵⁷ No original: “the single most influential publication for the Montessori method in America was a series of articles that appeared in the spring of 1911 and the winter of 1911-12 in *McClure's Magazine* [...]. It was the *McClure's* articles that really launched the Montessori movement in America. Already known to professionals and experts in the field of education, the Montessori phenomenon now burst upon the American public consciousness”.

convidou-a a ministrar um curso de palestras em Roma [...]. Esse curso levou à fundação da Escola Ortofrênica⁵⁸ (MC,1911).

De tudo o que a revista *McClure's* trouxe sobre Montessori, tivemos acesso ao seguinte:

Tabela 2 – Lista de publicações da revista *McClure's*

Manchetes	Responsável (autor, condutor, organizador)	Data/ano de publicação
An educational wonder-worker: the methods of Maria Montessori	Josephine Tozier	1911
Information about the Montessori method	não indicado	1911
The Montessori schools in Rome: the revolutionary educational work of Maria Montessori as carried out in her own schools	Josephine Tozier	1911
A description of the material and apparatus used in teaching by the Montessori method	Josephine Tozier	1911
The Montessori method and the American kindergarten	Ellen Yale Stevens	1912
The first Montessori school in America	Anne E. George	1912

⁵⁸ No original: "Doctor of Medicine by the University of Rome [...] At the Pedagogic Congress at Turin, in 1898, she so ably expounded her views that the Minister of Public Instruction, Signor Baccelli, invited her to give a course of lectures in Rome [...] This course of lectures led to the foundation of the Scuola Ortofrenica".

The Montessori movement in America: a <i>McClure's</i> department	Ellen Yale Stevens	1913
The Montessori movement: a <i>McClure's</i> department	Ellen Yale Stevens	1913
The Montessori department	Ellen Yale Stevens	1913
Autobiography	McClure/Willy Cather	1914

Fonte: Dados organizados pelo autor desta tese.

A autora de alguns dos textos, Ellen Stevens, era aluna de Dewey e Thorndike (KRAMER, 1988), o que talvez seja relevante para uma análise que abordasse o começo do século XX, especialmente se conectado ao fato de que William Kilpatrick (o maior crítico de Montessori nos Estados Unidos da época), era amigo próximo de Dewey e seu discípulo também, e ambos eram colegas de trabalho de Thorndike, professor de linha behaviorista, bastante oposta ao pensamento de Montessori. Sobre Josephine Tozier, embora tenhamos buscado muito, nada encontramos. Por sua vez, Anne George foi aluna de Montessori e responsável por diversas iniciativas montessorianas nos Estados Unidos nos anos subsequentes.

Em 1914, o contexto estadunidense já não era mais tão adequado à disseminação de ideias educacionais de Montessori. Dois fatores contribuíram para essa mudança, para além do início da Primeira Grande Guerra, que viria a modificar as preocupações da época. Passaremos, agora, à sua exposição.

Entendemos que a primeira motivação para o silenciamento de Montessori foi eminentemente política. A compreensão desse fenômeno é especialmente interessante para nós, porque a forma como o discurso se articula nos últimos quinze anos guarda similaridades e contrastes de importância fundamental com o funcionamento discursivo do início do século XX.

No ano de 1914, Montessori publicou o *Dr. Montessori's Own Handbook*, um livro que tinha por objetivo atingir um amplo público curioso por seu método, especialmente famílias, e transmitia os fundamentos mais relevantes de seu pensamento e de seu trabalho pedagógico de forma muito simples e direta.

Montessori prefacia o livro comentando a vida e a importância de Helen Keller. Esta se havia declarado socialista três anos antes, enfrentando o ostracismo e a maledicência da mídia. Keller (apud ZINN, 2005, p.345) escreveu:

Nossa democracia não é senão uma palavra. Votamos? [...] Mas escolhemos entre dois corpos de verdadeiros, embora não declarados, autocratas. Escolhemos entre Tweedledum e Tweedledee... Vocês pedem pelos votos para mulheres. Que bem podem trazer os votos quando dez onze avos das terras da Grã-Bretanha pertencem a 200.000 e somente um onze avo aos 40.000.000 restantes? Seus homens com seus milhões de votos livraram-se dessa injustiça?⁵⁹.

Zinn⁶⁰ continua:

Quando ela se tornou ativa e abertamente socialista, o Eagle do Brooklyn, que anteriormente a tratara como uma heroína, escreveu que "seus erros brotam das manifestas limitações de seu desenvolvimento". [Ao que Helen Keller respondeu:] "Agora que eu saí pelo socialismo, eles lembram a mim e ao público de que sou cega e surda e, especialmente, passível de errar"⁶¹.

Keller prossegue para dizer que, se o autor das linhas maledicentes tivesse tanta cultura quanto ela mesma tinha, talvez suas ideias se modificassem, e o jornal melhorasse⁶². A respeito dessa mulher, ativamente política, centro de polêmicas e personalidade da cena pública, Montessori (1914, p. vii-viii) faz as seguintes considerações:

[...] uma mulher de cultura excepcional e uma escritora. Quem melhor do que ela prova a potência de um método de educação que se constrói sobre os sentidos? Se Helen Keller atingiu, por meio de primorosos dons naturais, uma elevada concepção de mundo, quem melhor do que ela prova que, no mais profundo da natureza humana, se encontra o espírito pronto para revelar-se?⁶³.

⁵⁹ No original: "Our democracy is but a name. We vote? [...] we choose between two bodies of real, though not avowed, autocrats. We choose between Tweedledum and Tweedledee.... You ask for votes for women. What good can votes do when ten elevenths of the land of Great Britain belongs to 200,000 and only one-eleventh to the rest of the 40,000,000? Have your men with their millions of votes freed themselves from this injustice?".

⁶⁰ Ibid., p. 345-346.

⁶¹ No original: "When she became active and openly socialist, the Brooklyn Eagle, which had previously treated her as a heroine, wrote that "her mistakes spring out of the manifest limitations of her development" [...]. "Now that I have come out for socialism he reminds me and the public that I am blind and deaf and specially liable to error".

⁶² Ibid., p. 346.

⁶³ No original: "a woman of exceptional culture and a writer. Who better than she proves the potency of that method of education which builds on the senses? If Helen Keller attained through exquisite natural gifts to an elevated conception of the world, who better than she proves that in the inmost self of man lies the spirit ready to reveal itself?".

Dois anos antes, em 1912, Montessori publicara *The Montessori method* (MONTESSORI, 1912), em cuja edição constava seu discurso à inauguração da primeira escola que coordenara, no bairro de San Lorenzo, em Roma. No discurso, algumas passagens chamam especial atenção por seu teor mais abertamente político. Escolhemos um exemplo para apresentar aqui:

Essa ideia da posse coletiva da escola é nova e muito bonita e profundamente educativa. [...] Estamos, então, tornando comunitária a “função maternal”, um dever feminino, dentro da casa. Podemos ver aqui, nesse ato prático, a solução de muitos dos problemas das mulheres que pareciam insolúveis. O que, então, acontecerá com a casa, pergunta-se, se a mulher sai dela? A casa se transformará e assumirá as funções da mulher. Eu acredito que, no futuro da sociedade, outras formas de vida comunitária virão⁶⁴.

Essa sequência de manifestações políticas de Montessori pode ser notada por meio do suporte a uma importante representante do socialismo, por meio de repetidas colocações públicas sobre o novo papel da mulher e da nova mãe na sociedade e por meio de seu apreço à ideia da transformação das posses e da vida em uma vida comunitária – no caso do discurso citado, uma vida comunitária cuidada e gerida pela população mais pobre e menos instruída, cujos membros eram parte do proletariado da época. Todas essas ações de natureza discursiva, ainda que acompanhadas da recorrente alegação de que Montessori era apolítica e não se via como feminista, possivelmente contribuíram para a formação de uma imagem profundamente vinculada a um fazer político específico.

A mídia estadunidense, como demonstrado por sua posição diante de Helen Keller, vinha sofrendo pressões e realizando esforços contínuos para dismantelar a luta socialista no período. Segundo Zinn (2005, p.354), isso se manifestava na seguinte preocupação da mídia:

um esforço cuidadosa e completamente planejado, sapientemente dirigido, para instruir a opinião pública quanto ao real sentido do

⁶⁴ No original: “This idea of collective ownership of the school is new and very beautiful and profoundly educational. [...] We are, then, communising a “maternal function”, a feminine duty, within the house. We may see here in this practical act the solving of many of woman's problems which have seemed to many impossible of solution. What then will become of the home, one asks, if the woman goes away from it? The home will be transformed and will assume the functions of the woman. // I believe that in the future of society other forms of communistic life will come”.

socialismo [...] [uma campanha] levada a cabo de forma habilidosa e sensível [...] que não deveria atacar o socialismo e o anarquismo em si [...] [mas que deveriam ser] pacientes e persuasivas e defender três ideias: a liberdade individual, a propriedade privada e a inviolabilidade de contratos⁶⁵.

Pouco em Montessori opõe-se à liberdade individual, e nada à inviolabilidade de contratos. Mas toda a sua fala pública e a sua pedagogia opõem-se verdadeiramente à ideia da propriedade privada. Assim, esse choque é, para nós, a primeira e a maior razão do silenciamento de Montessori no início do século XX. Foi-nos muito mais fácil analisar os discursos e os efeitos do silêncio em textos do início do século XX do que nos de hoje, o que pode se dever a um distanciamento facilitado pelo tempo. No caso, aparenta-nos, Montessori é gradativamente silenciada a partir de 1914.

O segundo aspecto bastante importante para esse silenciamento midiático é menos macropolítico e muito mais microscópico, neste caso, acadêmico. Trata-se da publicação do livro *The Montessori system examined*, de William Kilpatrick.

Considerado o maior ataque que Montessori sofreria em terras estadunidenses, o livro foi escrito por um professor do Teachers College, na Columbia University, que viajou à Itália a pedido da universidade, visitou uma escola montessoriana lá, conversou com Maria Montessori por quarenta minutos, leu a obra inaugural da autora na recente tradução para o inglês e publicou seu estudo. Em um dos últimos excertos da obra de cerca de setenta páginas, Kilpatrick (1914, p.66-67) declarou:

[...] não usam da razão aqueles que colocam Maria Montessori entre os colaboradores significativos para a teoria da educação. Estimulante ela é; uma colaboradora para nossa teoria, dificilmente, se muito. [...] Não devemos nenhum amplo ponto de vista à senhora Montessori⁶⁶.

De acordo com Shortridge (2007, p. 36),

os revisionistas (em oposição aos agora tradicionalistas seguidores de Froebel) eram liderados pelo Teachers College na Columbia University, que era agora considerada o epicentro do pensamento educacional nos Estados Unidos (GUTEK, 1986, p.224-225). Os

⁶⁵ No original: "...a carefully planned and wisely directed effort to instruct public opinion as to the real meaning of socialism [...] [a campaign] very skilfully and tactfully carried out [...] that should not violently attack socialism and anarchism as such but should be patient and persuasive and defend three ideas: individual liberty, private property, and inviolability of contract."

⁶⁶ No original: "they are ill advised who put Maria Montessori among the significant contributors to educational theory. Stimulating she is; a contributor to our theory, hardly, if at all. [...] We owe no large point of view to Madam Montessori".

progressistas no Teachers College, liderados por Patty Smith Hill, John Dewey e William Heard Kilpatrick, favoreciam tendências emergentes na psicologia e no estudo da infância tais como a inteligência evolutiva, e, assim, entravam em choque com as teorias froebelianas conservadoras de inteligência estática e capacidades limitadas em crianças menores de seis anos de idade (VANDERWALKER, 1971, p. 188 apud SHORTRIDGE)⁶⁷.

Montessori surgiria nos Estados Unidos neste cenário, e suas ideias seriam inevitavelmente avaliadas em relação ao *verdadeiro* (FOUCAULT, 2012), compartilhado pela liderança do pensamento educacional da época. Seu discurso entraria nas regras de funcionamento do discurso que exercia maior poder no período.

Uma característica importante da época foi a grande onda de imigração recebida pelos Estados Unidos, notada tanto por Zinn (2005) – que menciona a entrada de europeus do leste no mercado de trabalho – quanto por Shortridge (2007) e Cossentino e Whitescarver (2008, p.2578). Esses dois últimos autores discorrem sobre a reforma educacional que buscava “promover os valores da classe média americana [...] para os novatos na educação americana [trata-se dos imigrantes, de acordo com o contexto]”. Kilpatrick e seus colegas no Teachers College, com o progressivismo já mencionado, buscavam, possivelmente, uma educação adequada a um pretense público norte-americano e que transmitisse noções norte-americanas de mundo.

Nesse sentido, é bastante razoável considerarmos a colocação de Kramer (1988, p. 227, grifos da autora), quando esta diz que “Montessori era uma *mulher, estrangeira, católica*, e, portanto, ela era, no mínimo, uma *estranha*, e, no máximo, uma *anomalia*”⁶⁸.

Vale notar que, segundo Shortridge (2007), Dewey e Kilpatrick lideravam o surgimento de uma nova perspectiva de educação na primeira década do século XX e que, conforme explica a autora (2007, p. 44):

A Universidade se alarmou diante da popularidade de Montessori, que crescia rapidamente. As vendas de seus livros eram grandes, e muito

⁶⁷ No original: “The revisionists (opposed to the now traditionalist followers of Froebel) were led by the Teachers College at Columbia University, which was now considered the epicenter of educational thought in America (Gutek, 1986, pp.224-225). The progressives at Teachers College, led by Patty Smith Hill, John Dewey, and William Heard Kilpatrick, favored emerging trends in psychology and child study such as evolutionary intelligence, and so clashed with conservative Froebelian theories of static intelligence and limited capacities of children younger than 6 years old”.

⁶⁸ No original: “Montessori was a woman, a foreigner, and a Catholic. She was at the least an outsider, at the most an anomaly”.

era escrito sobre ela; havia a preocupação de que seu modelo de educação substituísse o deles⁶⁹.

O livro de William Kilpatrick foi amplamente aceito em terras estadunidenses. O gráfico a seguir, construído por McNichols em seu livro *Montessori Controversy* (1998, p. 29), mostra claramente que escritos sobre Montessori decresceram consideravelmente depois da publicação de Kilpatrick:

Figura 1 – Gráfico de escolas e publicações de 1910 a 1918

Fonte: McNichols (1998, p. 29).

Kilpatrick é reconhecido por seu papel nessa queda por todos os estudiosos mais profundos do movimento Montessori nos Estados Unidos. Cossentino e Whitescarver (2008), entretanto, são as autoras que melhor explicam o fenômeno. Seguramente, um dos fatores mais fundamentais para o impacto do livro foi o poder da academia, pois, mesmo estando no início de sua carreira, Kilpatrick era um professor influente no Teachers College, cuja importância já conhecemos. A partir de sua posição, as críticas chegavam facilmente a “professores de professores” por todo o país.

Entendemos que, com a publicação de *The Montessori system examined*, encerra-se o primeiro período do movimento Montessori nos Estados Unidos.

⁶⁹ No original: “The University became alarmed by Montessori’s rapidly growing popularity. Her book sales were high and much was being written about her; there was concern that her model of education might replace theirs”.

Diferentemente de Cossentino e Whitescarver (2008), para quem o primeiro período do movimento montessoriano nos EUA estende-se de 1911 a 1918, interpretamos que a primeira publicação de grande impacto sobre Montessori deu-se em 1911, mas que a edição do livro de Kilpatrick, em 1914, é o que marca a ruptura e o fim do primeiro período.

1.3 Um intervalo de silêncio – 1915 a 1963

De 1915 a 1963, um substancial silêncio se faz entrever quando analisamos o discurso sobre Maria Montessori na mídia dos Estados Unidos. Em grande parte, creditamos esse silêncio às guerras e ao que elas fazem com o discurso. Montessori era italiana e, especialmente durante a Segunda Guerra, isso era motivo suficiente para que não fosse mencionada, ou para que o fosse em associação com o fascismo, como acontece em 1930, na revista *Time*.

Como a informação poderá ser útil, é válido mencionar neste momento que Maria Montessori publicou, em 1949, os livros *A educação e a paz* e *Formação do homem*. No primeiro, há passagens como:

Os homens estão habituados, por sua educação, a se considerar indivíduos isolados, em concorrência uns com os outros para a satisfação de suas necessidades imediatas. Uma formidável campanha de opinião seria necessária para permitir aos homens compreender e transformar os fenômenos sociais, para definir e perseguir objetivos coletivos e, assim, permitir um progresso social organizado. [...] **Todo ato que represente um obstáculo à transformação de toda a humanidade numa comunidade autêntica deve ser considerado imoral, uma ameaça à vida da sociedade** (MONTESSORI, 2004, p. 20-21, grifos nossos).

Uma citação como essa pode facilmente ser compreendida como pertencendo às margens da ideologia capitalista e opõe-se, especialmente, à noção de individualidade manifesta culturalmente em um país que cultivava, como vimos anteriormente, a preciosa noção de gênio individual. Seria bastante interessante, em outro momento, a consideração mais cuidadosa da ideologia que se sugere por entre as palavras de Montessori. Não é nosso objetivo agora, mas podemos suspeitar, sem maior aprofundamento, de uma ideologia de coletivo e social que se coloca frontalmente contra o pensamento individualista da sociedade do momento referido.

Outro trecho, extraído do livro *Formação do homem*, continua a nos conduzir o raciocínio na mesma direção:

Mas o voto não é uma ironia? Escolher quem governa! Quem governa não pode libertar nenhuma das cadeias que ligam tudo, que impedem cada atividade, cada iniciativa e todo poder de proteção.

O proprietário é misterioso. O tirano é onipotente como um deus. É o ambiente que devora e tritura o homem.

Outro dia, um jovem padeiro que trabalhava numa grande máquina de fazer pão, prendeu uma das mãos entre as engrenagens, e estas agarraram, depois, todo o seu corpo e o mastigaram. Não é por ventura isso um símbolo das condições nas quais permanece esta humanidade inconsciente e vítima de seu destino? O ambiente é comparável àquela máquina colossal, capaz de produzir fabulosa quantidade de alimento, e o operário abatido representa a humanidade desesperada e imprudente, que permanece presa e magoada por aquilo que deveria trazer-lhe abundância. Eis um aspecto do desequilíbrio entre o homem e o ambiente, do qual a humanidade deve livrar-se, fortalecendo a si própria, desenvolvendo seus próprios valores, livrando-se de sua insensatez e tornando-se consciente de seu próprio poder (MONTESSORI, [1949] s. d., p. 18).

Se nos lembramos do que escreveu Helen Keller a respeito do voto e de seu (não) poder de mudança, e da conexão profunda que havia na fala de Keller entre a ausência de força da democracia e a necessidade do socialismo, quer dizer, de uma mudança radical do modo de ser das coisas, vemos aqui um eco em Montessori, que nos permite lembrar daquela que é, de forma manifesta, seu ídolo e sua referência em 1914, e, mais ainda, nos permite rever, nas palavras de Montessori, qualquer coisa de contra o que aí está, algum sinal de revolta, de inconformismo. “O proprietário é misterioso, o tirano é onipotente como um deus” não é, certamente, uma frase que se posicione de maneira tranquila e transparente na ideologia capitalista estadunidense. A hipótese que levantamos aqui brevemente é a de que esses registros recentes de Montessori, com vestígios de resistência e de uma posição contrária à corrente, seriam notados por Joseph McCarthy e aqueles que com ele coadunavam.

No ano seguinte, em 1950, Joseph McCarthy deu início à caça às bruxas contra o avanço do comunismo nos Estados Unidos. Entre suas medidas, estava a investigação de bibliotecas “que incluíam livros de pessoas que McCarthy considerava comunistas⁷⁰” (ZINN, 2005, p.430). A lista de comunistas de McCarthy não pôde ser encontrada por nós. Mesmo assim, no entanto, sabemos que reinava uma forte onda

⁷⁰ No original: “which included books by people McCarthy considered communists”.

anticomunista no país e cogitamos que esta possa ter atingido os discursos sobre Montessori mais ou menos diretamente⁷¹:

Os Estados Unidos estavam tentando, na década pós-guerra, criar um consenso nacional – excluindo os radicais, que não podiam apoiar uma política externa com o objetivo de suprimir a revolução – de conservadores e liberais, Republicanos e Democratas, em torno das políticas da Guerra Fria e do Anticomunismo. [...] Os eventos mundiais depois da guerra tornaram mais fácil conseguir apoio público para a cruzada anticomunista em casa⁷².

Considerando que, mesmo no ano de 1983, ainda havia o temor de que Montessori fosse fascista (THAYER-BACON, 2012), não é difícil supor que houvesse, ao longo da década de 1950, no imaginário estadunidense, relação entre Montessori e tudo aquilo que era oposto à luta dos Estados Unidos da América ao longo da Segunda Grande Guerra e da Guerra Fria, nomeadamente, o fascismo (*Time*, 3 de fevereiro de 1930) e, supomos que, depois, pelos textos citados anteriormente, o comunismo. Por todos esses motivos, percebemos um silenciamento e não podemos dizer, no escopo desta pesquisa, se ele era proposital ou inconsciente, mas era presente, sem dúvida, e, novamente, afirmamos, de motivação política, em um sentido amplo.

1.4 Condições de produção – 1963 a 1975

A partir de 1963 até cerca de 1975, há um fluxo de textos sobre Montessori bastante maior em jornais como *New York Times*, *Washington Post* e a revista *Time*. É interessante notar que, dessa vez, o fluxo não é tão unânime quanto foi em 1911 e 1915, ele não enuncia de formas diferentes um enunciado só – no caso da primeira onda de Montessori, temos a hipótese de que este seja o enunciado do método-milagre⁷³. Então, nesta segunda onda, o que nós encontramos muito mais é uma

⁷¹ Ibid., p. 427 e 429.

⁷² No original: “The United States was trying, in the postwar decade, to create a national consensus – excluding the radicals, who could not support a foreign policy aimed at suppressing revolution – of conservatives and liberals, Republicans and Democrats, around the policies of cold war and anti-Communism. [...] World events right after the war made it easier to build up public support for the anti-Communist crusade at home”.

⁷³ SALOMÃO, G. “Construindo Montessori: discursos e silêncios sobre Maria Montessori e sua pedagogia nos Estados Unidos da América”. Apresentação no IV Colóquio Internacional de Análise de Discurso na Universidade Federal de São Carlos em 2 de setembro de 2015.

discussão, um debate, uma disputa de posições relativas ao método Montessori e à sua reintrodução nos Estados Unidos da América.

Manchetes como “The Montessori method – pro and con” (“Prós e contras do método Montessori”)⁷⁴ e “Still no middle to Montessori” (“Ainda sem um meio-termo em Montessori”)⁷⁵, assim como o conteúdo⁷⁶ de alguns textos como a carta “Questions for montessorians” (“Perguntas para montessorianos”)⁷⁷, “Montessori method leaves little to imagination” (Método Montessori deixa pouco à imaginação)⁷⁸ e “Two unorthodox systems have their supporters” (“Dois sistemas não ortodoxos têm seus apoiadores”)⁷⁹ mostram-nos que havia, agora, não só uma segunda chegada de Montessori aos Estados Unidos da América, mas que acontecia, também, uma ruptura na forma de se construir discursivamente esse objeto.

Passaremos a três aspectos fundamentais do discurso de tal período que exigem ser comentados aqui, dado o contraste que estabelecem com aquilo que se nota nos excertos dos anos mais recentes. Para além da polarização já apontada, que indica uma disputa pelo discurso, encontramos: (1) uma enfática valorização da ordem, da disciplina e da eficiência acadêmica de Montessori; (2) a presença de Montessori comumente associada à escolha de famílias de classes abastadas insatisfeitas com a educação pública e em busca de uma alternativa menos entediante e mais eficiente; e (3) a menção frequente de Montessori como algo que exige esforço.

Vemos, por exemplo, em 1968 (NYT), o ambiente das escolas sendo descrito como “caos controlado” e como “uma atmosfera de calma e ordem”. Três anos antes (NYT, 1965), a própria Maria Montessori era apontada como autoritária, e o ambiente da escola como puramente utilitário, com materiais que teriam por objetivo suprimir a fantasia e a brincadeira imaginativa.

Os críticos de Montessori já apontavam esse fator como uma das vulnerabilidades da pedagogia, o que aparece em 1965 (NYT):

⁷⁴ NYT, 7 de junho de 1968.

⁷⁵ The Washington Post, 24 de setembro de 1967.

⁷⁶ Neste momento pré-analítico, sentimo-nos à vontade para enunciar “conteúdo”, esclarecendo, no entanto, que a percepção não reflete nossa opção teórica e coloca-se aqui muito mais como elucidação das condições de produção dos textos do que como os textos, de fato, produzidos, que serão analisados em capítulo específico.

⁷⁷ NYT, 6 de junho de 1965.

⁷⁸ Washington Post, 20 de novembro de 1966.

⁷⁹ NYT, 12 de abril de 1965.

Críticos do método Montessori [...] apontam [...] para a ausência de criatividade em se usar materiais que têm uma resposta certa e somente um método correto de chegar a ela⁸⁰.

Enquanto alguns críticos davam suporte a seus argumentos com a ausência de fantasia na pedagogia montessoriana, outras reportagens construíam um discurso que comunicava ânsia, por parte das famílias, em relação a uma escola que tivesse um fazer diferente daquele da escola pública do período. Uma dessas reportagens, intitulada “Atração Crescente de Montessori” (NYT, 1971), traz:

o sistema [...] enfatiza o ensino informal individual e o desenvolvimento precoce de habilidades de leitura e escrita [...]. Testes mostraram que elas [crianças “retardadas” na primeira escola de Montessori] tiveram um desempenho melhor do que os estudantes normais sem sua formação. [...] O sucesso do sistema montessoriano deve-se, pelo menos em parte, ao estado do sistema público de educação. [...] Além disso, há, com certeza, a sensação de que os pais estão procurando uma alternativa para o tipo de educação que entendia os alunos a ponto de convencê-los a deixar a escola⁸¹.

Aliada à ideia da rigidez e do sucesso acadêmico do método Montessori, presente tanto em menções positivas (como em *calma* e *ordem*) quanto em críticas (como em *utilitário* e *suprimir a fantasia*), vemos alguma ênfase no esforço das crianças, em 1971 (NYT):

Ele [o método] não advoga um *laissez-faire* na sala de aula, mas, sim, encoraja hábitos organizados de estudo e a solução sistemática de problemas⁸².

Essa passagem permite-nos ver uma oposição fascinante com o discurso mais recente, quando a comparamos com o excerto já exposto anteriormente e aqui recuperado – um trecho de 2011 (NYT):

O ethos Montessori foi muito constitutivo para mim, porque construiu, em mim, uma crença no autodirecionamento, no pensamento independente, na colaboração com os colegas, em responsabilidade. Essas [crenças] se tornaram, inclusive, princípios para mim, no meu

⁸⁰ No original: “Critics of the Montessori method [...] point [...] the lack of creativity in using materials that have one right answer and only one correct method to arrive at it”.

⁸¹ No original: “the system [...] emphasizes informal individual instruction and early development of reading and writing skills. [...] Tests showed they [“retarded” children at her first school] scored higher than normal students without her training. [...] The success of the Montessori system is due, at least in part, to the state of the public school system [...] In addition, there is definitely the feeling that Montessori parents are looking for an alternative to the kind of education that bores students into dropping out”.

⁸² No original: “It does not advocate *laissez-faire* in the classroom but rather encourages orderly study habits, and systematic solution of problems”...

estilo de gerenciamento – um tipo de perspectiva "*laissez-faire*" para permitir às pessoas que se autodirecionassem e colaborassem com os colegas para descobrir coisas e fazer as coisas aqui. Isso atrai certo tipo de gente. Há outras pessoas que não conseguem florescer nisso – precisam das coisas soletradas, precisam de suas cinco tarefas.

Às críticas feitas pelos jornais e pelas autoridades educacionais da época, quanto à rigidez e à excessiva “ordem” da pedagogia montessoriana, bem como à enunciada ausência de imaginação e criatividade, Nancy M. Rambusch, que conheceremos melhor à frente, respondia com palavras e prática pedagógica. Em uma edição do New York Times de 1965, lemos:

A Escola Whitby, em Greenwich, Conn., é mais descontraída. A sala de aula é chamativa e alegremente decorada. As crianças se espalham pelo chão, se juntam em grupos nas mesas, ou andam pela sala a seu bel prazer.

Essa escola é uma versão americanizada da doutrina europeia. Ela enfatiza as técnicas da *dottoressa*, mas empresta da experiência nativa de maneira eclética. Assim, três pequenas meninas ouvem atentamente uma gravação de Peter Rabbit, enquanto, na outra ponta da sala, dois meninos contam miçangas meticulosamente. [...]

Tudo isso é Montessori? “Não”, responde a professora, Senhorita Lesley Ann Bruce, “somente o trabalho cumulativo e independente com os materiais específicos constitui ‘o método’”. Mas nós acreditamos que as outras atividades são consonantes com a estratégia ampla de Montessori – engajar a criança, desde cedo, em seu próprio aprendizado⁸³”.

Whitby, como veremos, era a escola de Nancy McCormick Rambusch. Desde 1953, Rambusch trabalhava para trazer Montessori para o público estadunidense novamente. Mas, só quase uma década depois, é que os jornais começam a construir seu discurso dando maior ênfase ao retorno de Montessori (*Time*, 12 de maio de 1961 e 10 de junho e 1964) e ao número crescente de escolas montessorianas nos Estados Unidos da América (*New York Times*, 4 de agosto de 1963 e 4 de outubro de 1964). Além de trabalhar (para) o (re)surgimento do método e das escolas, os jornais

⁸³ No original: “The Whitby School in Greenwich, Conn., is more relaxed. The classroom is bright and cheerfully decorated. Children sprawl on the floor, gather in groups at tables, or walk around the room at their pleasure. // This school is an Americanized version of the European doctrine. It stresses the doctressa’s techniques, but eclectically borrows from native experience. Thus, three young girls listen intently to a recording of Peter Rabbit, while at the other end of the room two boys meticulously count beads. [...] // Is all this Montessori? ‘No’, replies the teacher, Miss Lesley Ann Bruce, ‘only the cumulative, independent work with the special materials constitutes ‘the method’. But we believe that the other activities are consonant with Montessori’s broad strategy – to engage the child early in his own learning”.

buscavam refletir sobre o acontecimento e estabeleciam uma base, em geral, comum: "deveríamos ser muitíssimo cautelosos ao introduzir o sistema completo de Montessori, com seu quadro agradável, mas rígido, nas escolas estadunidenses⁸⁴".

A essa necessidade de muita cautela em trazer Montessori para a escola estadunidense, Nancy Rambusch respondia com a alternativa que, aparentemente, fez sentido para o grande público da época, conforme mostra em entrevista do *Catholic Reporter* de 31 de maio de 1963:

[sobre Montessori] Há áreas nas quais ela não expandiu seus *insights* ou áreas nas quais seus *insights* são culturalmente irrelevantes no cenário educacional estadunidense⁸⁵.

Rambusch advogaria, em diversas falas e escritos públicos, assim como em seu livro e por meio da American Montessori Society, um modelo estadunidense de Montessori, que permitisse a adaptação de diversos pontos da pedagogia para a cultura de seu povo.

O trabalho de Nancy Rambusch tinha dois grandes pilares. O primeiro foi o aproveitamento do hábito, já consolidado pela comunidade católica estadunidense, de pagar pela educação de seus filhos, crianças que iam para escolas religiosas, e não para escolas laicas públicas. De fato, além de suas palestras e contatos privados se darem em meios católicos, seu primeiro artigo e vários dos subseqüentes textos e entrevistas foram publicados em jornais e revistas católicos (POVELL, 2010). Esse primeiro artigo foi publicado na revista *Jubilee*, já mencionada, que seu marido ajudara a criar junto com amigos católicos (GRAVEL, 2010).

Acerca de tal artigo, Povell (2010, p. 116-117) afirma que ele:

trouxe uma torrente de mensagens de pais que queriam saber se o sistema podia ser usado nos Estados Unidos. O artigo, similar, em seu tom, ao de Josephine Tozier na *McClure's Magazine*, descrevia o rico e preparado ambiente para o aprendizado em uma escola Montessori, com uma diferença maior. O artigo da *Jubilee* enfatizava os aspectos religiosos do currículo Montessori que estavam notavelmente ausentes da resenha de McClure. Nancy [Rambusch] disse: "A religião é o núcleo do currículo Montessori⁸⁶".

⁸⁴ No original: "we should use utmost caution in introducing Montessori's total system with its pleasing but rigid framework, into American schools" (*Washington Post*, 27 de novembro de 1962).

⁸⁵ No original: "There are areas in which she did not expand her insights or areas in which her insights are culturally irrelevant in the American educational setting".

⁸⁶ No original: "It brought a flood of letters from parents who wanted to know if this system could be used in the United States. The article, similar in tone to the Josephine Tozier article in *McClure's Magazine*, described the rich, prepared environment for learning in a Montessori school, with one major difference.

Em uma das fotografias de maior destaque em um artigo subsequente na *Jubilee*, Rambusch aparece ensinando as crianças sobre a comunhão, e, ao fundo, há uma grande cruz pendurada.

Rambusch fundou uma escola, Whitby, e, posteriormente, com a ajuda de Mario Montessori, filho de Maria Montessori, e junto com a equipe da Whitby, começou a American Montessori Society, em 1960, sobre a qual diria que se tratava de uma **American** Montessori Society, e não de uma **Montessori** American Society⁸⁷.

O segundo suporte buscado por Rambusch foi o do meio acadêmico, que, ela acreditava, poderia ajudar na acomodação cultural necessária para a disseminação e a permanência da pedagogia nos Estados Unidos. Dizem Cossentino e Whitescarver (2008, p. 2582):

Rambusch desejava a aprovação e o apoio do *establishment* educacional estadunidense – professores de faculdade nas escolas de educação e líderes educacionais estaduais e federais. Ela supunha que ela só podia conseguir o apoio deles se Montessori se tornasse científica, ao menos como definido pelo *establishment* de pesquisa dominante, seguindo seus preceitos mais atualizados⁸⁸.

Essa formação de caráter mais científico contrastava com a defendida pela Association Montessori Internationale e foi o primeiro ponto de debate entre as duas organizações. Segundo Povell (2010), a Internacional defendia um curso baseado em quatro textos de Maria Montessori: as notas de seu curso de 1946 (*The 1946 London lectures*, em processo de tradução para o português) e os livros *The discovery of the child* (em português, *Pedagogia científica: a descoberta da criança*), *The secret of childhood* (*A criança*) e *Absorbent mind* (*Mente absorvente*).

Essa medida e outras configuravam alterações em um método que, para os seguidores vinculados à Association Montessori Internationale e à primeira onda de Montessori nos Estados Unidos (que, a nosso ver, compreende o período que vai de 1911 a 1914), tinha algo de sagrado e imutável. A acomodação cultural buscada por Rambusch era maior do que aquela que a Association Montessori Internationale –

The Jubilee article stressed the religious aspects of the Montessori curriculum which was noticeably absent from the McClure's review. Nancy stated, 'Religion is the core of the Montessori curriculum'.

⁸⁷ Ibid., p. 137.

⁸⁸ No original: "Rambusch wanted the approval and support of the American educational establishment – college professors in schools of education and state and federal education leaders. She surmised that she could only garner their support if Montessori training became scientific, at least as defined by the prevailing research establishment, following their most up-to-date precepts" (ibid., p.133).

instituição criada por Montessori e seu filho (chamado doravante Mario) – podia permitir. Com efeito, ela era maior do que Mario estava disposto a aceitar.

Rambusch defendia explicitamente que, “no contexto de sua aplicação a crianças estadunidenses, a AMS (American Montessori Society) acreditava que podia melhorar a prática de Montessori⁸⁹”.

Ao longo de anos, por meio de cartas nas quais Rambusch expõe seus incômodos, e Mario reforça um posicionamento constantemente fundado sobre a enunciada necessidade de preservar o trabalho de sua mãe, a American Montessori Society ganha e perde o apoio da Association Montessori Internationale, alternadamente, até o momento, em 1963, em que há uma separação definitiva entre as duas organizações.

Antes disso, no entanto, ocorre algo que merece menção, em parte, pela beleza e, em parte, pela importância discursiva do acontecimento. Rambusch deixa o cargo de liderança da American Montessori Society, porque percebe que o movimento montessoriano estava girando em torno de si e desconfia que isso tenha sido de grande relevância para a falha de Montessori nos Estados Unidos no começo do século, isto é, que, na época, o movimento tenha ficado colado à pessoa de Maria Montessori e, por isso, tenha sido silenciado tão facilmente. A esse respeito, Povell (2010, p. 131) diz que conversou com Rambusch, e ela respondeu que “preferiu sair de cena para dar ao movimento a chance de crescer e ganhar apoio financeiro separado de problemas de personalidade⁹⁰”.

Mais de uma década antes, Rambusch tinha participado de um congresso internacional de Montessori em Paris, onde pretendia encontrar a educadora italiana – cujas ideias faziam-se cada vez mais interessantes, para Rambusch, à medida que ela lia seus livros. Mas Montessori havia morrido, e Rambusch encontrou o filho dela, Mario. No encontro, a estadunidense sugeriu que gostaria de iniciar uma escola “tipo Montessori” nos EUA, onde o movimento montessoriano estava praticamente extinto. A resposta de Mario não foi a mais delicada: “Não há escolas ‘tipo Montessori’. Há somente escolas Montessori⁹¹” (POVELL, 2010, p. 67).

⁸⁹ No original: “‘yes’ in the context of its application to American children, the AMS certainly does think it can improve on Montessori practice”.

⁹⁰ No original: “[she] preferred to step down to give the movement a chance to grow and to gain financial support divorced from personality problems”.

⁹¹ No original: “Madame, there is no ‘Montessori type’ school, there is only a ‘Montessori school’”.

Ainda assim, Rambusch voltou e iniciou um trabalho que era “tipo Montessori”. Não se podia chamar de escola e funcionava em sua própria casa, para seus filhos e os de amigos. Mas isso só aconteceu em 1955. Nos dois anos intermediários, a educadora formou-se em cursos de educação montessoriana para educação infantil e ensino fundamental (3 a 6 anos e 6 a 12 anos) e publicou diversos artigos, especialmente em revistas católicas.

Embora os arquivos a que tivemos acesso⁹² sejam evidência de seu empenho, curiosamente, parece-nos que não obteve grande sucesso até o início da década de 1960, quando, finalmente, textos diversos começam a aparecer em jornais como *New York Times*, *Newsweek*, *Washington Post* e a revista *Time*. Todos eles começam, por volta de 1960 ou 1962, a noticiar uma retomada do interesse nacional pelo método Montessori e um aumento do número de escolas montessorianas. Vários se mostravam admirados pelo fenômeno, e alguns duvidavam: “é uma novidade passando por uma segunda agitação, ou o método foi reavivado porque era bom demais para o limbo?”⁹³.

Tanto pelo fato de Rambusch ter deixado a American Montessori Society (porque esta, liberada de todo o debate e da regulação colocada pela Association Montessori Internationale, podia agir melhor publicamente) quanto pelo fato de essa educadora ter se dedicado a disseminar Montessori, em vez de administrar a organização e a escola (de onde já se havia despedido há anos), a partir de 1963, o número de textos sobre Montessori na mídia escrita aumenta bastante. Assim, encontramos, também, mais textos que não só trazem menção ao método, mas o discutem e, em alguns momentos, fazem isso enunciando Montessori como movimento social, mais do que como perspectiva pedagógica.

Uma contextualização histórica mais ampla do período talvez nos auxilie a compreender os motivos, além do empenho de Rambusch, que levaram a um franco ressurgimento de Montessori no discurso midiático. Vale notar, primeiramente, o comentário de Zinn (2005, p.436-437), sobre o avanço da política bélica estadunidense:

⁹² Referimo-nos aqui à parte disponibilizada eletronicamente dos arquivos históricos da American Montessori Society.

⁹³ Tradução nossa. O trecho original traz: “Is a fad having a second flurry, or has the method been revived because it was too good for limbo?” (New York Times, 4 de outubro de 1964)

Era uma atmosfera na qual o governo podia conseguir suporte da massa para uma política de rearmamento. O sistema, tão abalado nos anos trinta, aprendera que a produção da guerra podia trazer estabilidade e grandes lucros. [...] O orçamento dos Estados Unidos continuava a aumentar, a histeria continuava crescendo, os lucros das corporações conseguindo contratos de defesa multiplicavam, e o emprego e os salários progrediam o suficiente para manter um número substancial de estadunidenses dependentes das indústrias da guerra para viverem⁹⁴.

O mesmo autor enuncia em seguida⁹⁵: o país parecia sob controle. E, então, nos anos 1960, veio uma série de rebeliões explosivas em todas as áreas da vida estadunidense⁹⁶.

Entre as grandes mudanças do período, estão um aumento vertiginoso com a preocupação educacional no país⁹⁷ e o movimento pelos direitos civis e contra a guerra (ZINN, 2005).

Segundo o curso *American education reform: history, policy, practice*, o lançamento do satélite *Sputnik 1* foi um alerta, para os Estados Unidos, de que era necessário melhorar a qualidade da educação, se quisessem superar a União Soviética em questões de tecnologia bélica e espacial. O satélite foi lançado em 1957. Três anos depois, Jerome Bruner lançou o livro *The process of education*, no qual defende a ideia de que:

qualquer assunto pode ser ensinado de forma efetiva de alguma maneira intelectualmente honesta para qualquer criança em qualquer estágio do desenvolvimento. Qualquer ideia pode ser representada honestamente nas formas de pensamento de uma criança de idade escolar, e essas primeiras representações podem ser feitas mais fortes e precisas depois, mais facilmente em virtude desse aprendizado inicial (BRUNER, 1960, p. 32⁹⁸).

⁹⁴ No original: "It was an atmosphere in which the government could get mass support for a policy of rearmament. The system, so shaken in the thirties, had learned that war production could bring stability and high profits. [...] The US budget kept mounting, the hysteria kept growing, the profits of corporations getting defense contracts multiplied, and employment and wages moved ahead just enough to keep a substantial number of Americans dependent on war industries for their living".

⁹⁵ Ibid., p. 442.

⁹⁶ No original: "The country seemed under control. And then, in the 1960s, came a series of explosive rebellions in every area of American life".

⁹⁷ Informação obtida em aulas do curso *American education reform: history, policy, practice*, da Universidade da Pensilvânia, acompanhado no primeiro semestre de 2015 por meio da plataforma virtual Coursera.

⁹⁸ No original: "any subject can be taught effectively in some intellectually honest form to any child in any stage of development. Any idea can be represented honestly in the thought forms of children of school age, and its first representations can later be made more powerful and precise the more easily by virtue of this early learning".

De acordo com o que defendia Bruner (1960, p. 32), “os alunos aprenderiam os conceitos gerais, os princípios, as generalizações e o modo particular de pensamento de cada disciplina estudada”, mas os professores da época consideraram a proposta desse autor, adotada pelo governo, como muito abstrata e alienada em relação ao seu trabalho.

Ainda assim, Povell (2010, p. 114) assevera que a obra de Bruner foi uma das principais influências para que houvesse um “aumento da atenção do público estadunidense à habilidade da criança para aprender. O potencial da criança para a educação tornou-se crescentemente melhor compreendido e aceito⁹⁹”, e isso, possivelmente, ajudou a abrir caminho para a reinserção de Montessori para o público do país.

Se, por um lado, o dito crescimento da atenção pública para a habilidade infantil de aprender levava a uma valorização do sucesso acadêmico discursivamente posto como promovido por Montessori, por outro lado, o jardim de infância (*kindergarten*) do período e, portanto, o *establishment* educacional tendiam à outra direção, da brincadeira imaginativa e fantasiosa. Em um discurso que, só aos poucos, deixou de ser manifestadamente conflituoso, graças, possivelmente, às alterações promovidas por Rambusch na pedagogia montessoriana, os sentidos do sucesso e da brincadeira lutavam, até, finalmente, a ideia do sucesso incluindo a brincadeira tornar-se presente de maneira estável.

Entre 1975 e 1980, os sentidos se estabelecem, e a luta por eles diminui de intensidade. Aparentemente, essa estabilidade dura até meados dos anos 2000, quando se inicia uma nova movimentação de sentidos, que parece continuar até hoje, culminando na ruptura de 2011, que começamos a mencionar. No capítulo 2, damos início à análise discursiva, propriamente dita, dos excertos do *corpus* desta pesquisa.

De forma bastante geral, o percurso que se percebe nos discursos sobre Montessori passa, inicialmente, de 1911 a 1914, por uma fase de construção de Montessori como um milagre vindo de longe, por uma mulher especial, até o momento em que a crítica por parte de um membro da elite intelectual hegemônica do período silencia consideravelmente os discursos sobre Montessori.

⁹⁹ No original: “increasing attention by the American public to the pre-school child’s ability to learn. The child’s potential became increasingly more understood and accepted”.

Posteriormente, entre 1963 e 1975, ressurgem discursos e práticas ligadas a Montessori e aparecem posicionamentos bastante fortes, por um lado, construindo Montessori como uma solução total, e, por outro lado, atacando pontos específicos da pedagogia de forma enfática. A isso, os jornais de forma geral parecem tentar responder com um posicionamento cauteloso, de enunciada neutralidade, medindo prós e contras – como isso ocorre e o que se encontra impregnado no discurso desse período será melhor compreendido no trabalho de análise. Outro aspecto bastante presente nesse período parece ser a enunciação da necessidade de adequação cultural da pedagogia montessoriana, o que escolhemos chamar de *americanização*. Então, de toda maneira, de 1975 até o final do século XX, aparentemente, Montessori se estabelece como uma cultura fechada, específica de um grupo social conhecido por todos, mas frequentado por poucos – os mesmos que, no texto do *New York Times* de 20 de dezembro de 1982, são budistas e não têm televisão em casa.

Desse modo, já no século XXI, com a política de provas padronizadas (*No child left behind*), três formas de construir Montessori surgem, entre as quais a terceira com especial poder discursivo:

- (1) Montessori como proposta pedagógica eficiente antagônica às medidas federais;
- (2) Montessori como perspectiva pedagógica comprovada pela ciência;
- (3) Montessori como forma de preparar para o mercado de trabalho de elite, inovador e criativo.

Neste capítulo, pretendíamos uma elucidação no tocante às condições de produção do *corpus* em cada período histórico marcado por rupturas discursivas e fornecemos pequenas amostras do *corpus* que permitem a melhor compreensão de nosso percurso analítico. Passamos, a seguir, à análise do *corpus*.

Capítulo 2 – Uma lanchonete na modernidade líquida – caracterização do método Montessori na mídia estadunidense

Ao longo do presente capítulo, desenvolvemos gestos analítico-interpretativos que nos permitem entrever as maneiras como se constitui o método Montessori, como ele é caracterizado e que tipo de relações aparecem no *corpus* composto por textos de jornais, revistas e páginas virtuais que abordam o tema, ainda que de maneira marginal.

No decorrer de nossa leitura, encontramos diversas categorias de análise interessantes, nomeadamente: liberdade, escolha, criança (in)completa, prazer e educação imediata. Depois, buscamos compreender como funcionam os silêncios percebidos nesse *corpus*: o que não é dito nele, e o dito para calar outro sentido. Durante toda a análise, não desvinculamos descrição e interpretação, buscando uma escrita conforme aquela sugerida por Orlandi (2012, p.32-33):

O analista parte da análise das formulações, e sua escrita deve tornar visível a forma da análise no batimento contínuo do seu próprio gesto de analista entre descrição e interpretação (PÊCHEUX, 1981), o que deve levar o estudioso da linguagem a compreender os gestos que configuram as formulações no texto.

Começaremos pelo trabalho analítico-interpretativo com as categorias de liberdade e escolha, que nos permitiram iniciar um percurso continuado por todo o capítulo, em relação ao entremeio ideológico do discurso acerca do método Montessori nos primeiros anos do século XXI.

2.1 Liberdade e escolha

Embora se articulem constantemente, como será percebido pela leitura dos excertos do *corpus*, o funcionamento dos sentidos de liberdade e escolha têm nuances de diferenças – que veremos ao longo da escrita –, e desejamos iniciar o trabalho analítico pela noção de liberdade, conforme enunciada pela mídia, quando busca caracterizar o método Montessori.

Essa liberdade tem dois principais modos de funcionamento: liberdade para uso do tempo e liberdade de ação. A seguir, consideramos o primeiro excerto deste capítulo. Identificamos grande frequência de outros excertos com funcionamento semelhante.

[E-0001] (Manchete) Method lets kids work at their own pace (CST 2004).

Apesar de não termos, pelo menos de maneira óbvia, uma valoração enunciada daquilo que se diz, devemos ressaltar algumas percepções a partir desse excerto. Em primeiro lugar, é bastante evidente que existe uma visão de Montessori como método. Trata-se de algo sistematizado, uma proposta mais ou menos inteira, com, talvez, uma finalidade. Isso nos importa muitíssimo, pois nos caberá, em breve, perguntar "Que liberdade é essa, que tem método e objetivo?".

Notamos, em segundo lugar, o assunto da manchete: trata-se de uma escola que permite o trabalho no ritmo próprio das crianças. Acreditamos que, para tornar-se manchete, o acontecimento deva ser pressuposto como especial, único ou de exceção, e, ao mesmo tempo, parece-nos que o jornal espera que nós leiamos da mesma maneira¹⁰⁰.

Como apontamos antes, a ideia geral do excerto [E-0001] manifesta-se também em outros, como os exemplos seguintes:

[E-0002] ... the Montessori method, whose trademark is that students learn in a sort of self-paced instructional free-for-all, with structure provided by the daily, weekly and monthly task lists they create with their teachers (LAT 2003).

[E-0003] To have a program with such an emphasis on hands-on, self-paced learning is invaluable, she said (LAT 2003). ("She", no excerto, refere-se à mãe de um aluno de uma escola Montessori).

[E-0004] ... Montessori methods, characterized by multi-age classrooms, self-paced study, specially designed materials and the absence of most tests and letter grades (LAT 2007).

[E-0005] ...Children in Montessori classes learn at their own, individual pace and according to their own choice of activities from hundreds of possibilities. (HUF, 2011).

O excerto [E-0002], especialmente, nos faz retornar rapidamente à ideia de que a liberdade de tempo, ou ritmo, para os alunos, é algo específico desta perspectiva. Isso se sugere pelo uso do termo *trademark*, marca registrada, que singulariza, como se se tratasse de um *produto* específico, os métodos de Montessori (*Montessori methods*) como os "únicos a oferecer" essa característica.

¹⁰⁰ A análise do termo *work* será realizada mais adiante, quando tratarmos da categoria do *prazer*.

Embora de maneiras menos transparentes, também nos outros excertos, essa percepção se coloca. Em [E-0003], lemos que o programa (outro termo que entra em um eixo paradigmático composto por palavras usadas pelos jornais, como método e sistema) coloca ênfase no aprendizado segundo o ritmo do aluno. Em [E-0004], o método é caracterizado por um ritmo que se diz ser do aluno. Já em [E-0005], a particularização faz-se pela construção da frase “*Children in Montessori classes*”, (“Crianças em salas Montessori”), trazendo a percepção de que não são todas as crianças – mas, sim, as poucas, ou aquelas, especificamente, que estão em salas montessorianas – que podem aprender em seu próprio ritmo, incomumente, unicamente.

A liberdade enunciada, que existiria para o uso do tempo, existiria, também, para as escolhas feitas pelos alunos (chamados de *alunos* ou *crianças*, na maior parte dos excertos). Começamos a notar esse aspecto em um dos excertos anteriores (E-0005) e em outros, que mencionamos a seguir:

[E-0006] This method stresses small group instruction that allows children to choose their own developmentally appropriate activities and learn at their own pace. There is no testing and no grading (FXN 2004).

[E-0007] The students here have been raised with a Montessori-like system of free choice learning, where they can go to class barefoot and make their own decisions about when and how they study (NYT 2000).

[E-0008] Mitra's model reminds me of my Montessori education. From kindergarten through sixth grade, every day I chose what I wanted to do, and held it and touched it. School was a cafeteria (HUF, 2013).

É curioso notar que, em quase todas as instâncias em que se enuncia a possibilidade de escolha do aluno-criança nas salas Montessori, essa escolha não seja só mencionada, mas reforçada de alguma forma: “suas **próprias** escolhas” (“*their own choices*”), “eu escolhia o que eu **queria** fazer” (“*I chose what I wanted to do*”). Essa escolha, talvez, seja não apenas existente, como também importante, apresentando uma centralidade que merece destaque e ênfase, possivelmente figurando como uma das características mais definidoras daquilo que se quer, ideologicamente, construir como Montessori: liberdade no tempo, nas escolhas e nos esforços.

De maneira muito interessante, um de nossos excertos chega a se contrapor explicitamente à ideia de que Montessori possa ser compreendido como um currículo

disposto em classes. Currículo parece surgir, então, como algo excessivamente estruturado, talvez limitador:

[E-0009] It isn't a curriculum. It's a way of being with children (ChT, 2000) (fala de uma professora de escola montessoriana).

No entanto, perguntamos: na ausência de um currículo, o que sistematiza ou classifica (para usar extensões de termos presentes nos excertos) as opções a partir das quais as crianças, os alunos, podem escolher livremente? Se não é um currículo, disposto com produtos desejáveis, pré-fabricados, escolhidos, o que faz uma escola parecer uma lanchonete, como no excerto [E-0008]: “A escola era uma lanchonete” (“*School was a cafeteria*”)? Há, talvez, uma resposta a essa questão, proposta em [E-0005]. Retornemos a ele e ao [E-0006]:

[E-0005] ...Children in Montessori classes learn at their own, individual pace and according to their own choice of activities from hundreds of possibilities. (HUF, 2011).

[E-0006] This method stresses small group instruction that allows children to choose their own developmentally appropriate activities and learn at their own pace. There is no testing and no grading (FXN, 2004).

Há dois sintagmas dos excertos que merecem cuidado especial. Em [E-0005], as escolhas podem ser feitas “entre centenas de possibilidades” (“*from hundreds of possibilities*”), e, em [E-0006], entre as “atividades apropriadas para o desenvolvimento” (“*developmentally appropriate activities*”). São restrições que os excertos colocam à possibilidade aberta de escolhas livres. Aqui, a escola é mesmo como a lanchonete: é permitido escolher um prato ou outro, ou podem ser combinados os pratos. Aproveita-se cada um deles livremente, pelo tempo que se quiser. Mas não se admitem escolhas para além do cardápio. Novamente, perguntamo-nos: de que liberdade se trata aqui? Como se constitui essa liberdade de escolha?

Para Bauman (2001, p.108) a liberdade da modernidade líquida, pelo menos até certo ponto, é “fundada na escolha de consumidor” e funciona com “dispositivos e substâncias disponíveis no mercado”. Harvey (2005, p.41) também nos ajuda a refletir a esse respeito, quando diz que “qualquer movimento político que defenda a liberdade

individual como sacrossanta está vulnerável à incorporação no curral neoliberal¹⁰¹. Dessa maneira, para nós, é muito mais fácil compreender que a lanchonete seja utilizada como metáfora para a liberdade construída pela mídia para caber em uma escola Montessori também construída por ela. A criança, nesse contexto, seria uma imitação menor de um pré-consumidor, vivendo uma liberdade, a um só tempo, individual, neoliberal e líquida – toda ela construída e defendida para se encaixar na ideologia dominante do tempo presente.

Nessa escola, não há provas ou notas (*"There is no testing and no grading"*), conforme [E-0006]. É quase como se, em tal excerto, se dissesse que aqui não há exigências e limites. Aparentemente, esse excerto que nega limites, exigências e objetivos é frequente, porque reaparece intertextualmente em outro excerto selecionado por nós:

[E-0010] I know. You're probably thinking, "Any kid who attends one of those free-for-all Montessori schools is going to think school is fun. But I want my kids to learn" (HUF, 2013).

O excerto aponta para algo que reaparece em enunciados diversos, isto é, pensa-se que as escolas Montessori sejam: (1) frouxas (*"free-for-all"*), (2) divertidas (*"fun"*), (3) todas iguais (*"any kid; one of those"*) e (4) não ensinem (*"But I want my kids to learn"*). Esse discurso seria comum a ponto de o autor do excerto [E-0010] poder enunciar: "Eu já sei. Você deve estar pensando que..." (*"I know. You're probably thinking..."*).

Assim, parece-nos razoável supor que o enunciado de uma escola Montessori sem limites, exigências e objetivos seja discurso recorrente. Ainda outro excerto que aponta nessa direção é o único texto de crítica a Montessori encontrado no *corpus* de análise:

[E-0011] The fog of magic and romance obscures the key to a Montessori classroom: that it's all about structure and framework and purpose (TWP 2007).

A percepção deste artigo como um ataque à ideia da metodologia Montessori não vem do excerto citado, mas do texto como um todo. Encontramos novamente o

¹⁰¹ No original: "Any political movement that holds individual freedom to be sacrosanct is vulnerable to incorporation into the neoliberal fold".

aspecto intertextual da ideia da ausência de estrutura, de objetivos, de exigências em Montessori. Dessa vez, isso se obscurece por uma “nuvem de magia e romance”.

Como dito anteriormente, o objetivo desta pesquisa não é buscar a realidade de Montessori – nossa perspectiva teórico-analítica sequer permite tal presunção. É, antes, notar qual a construção que se faz dessa perspectiva pedagógica na mídia escrita estadunidense, e, até o momento, o que temos notado é, precisamente, a ausência comum de noções que, de modo explícito, restrinjam, limitem ou moldem a liberdade das crianças em Montessori, a não ser, talvez, pelo que entrevimos quanto à possibilidade limitada de escolhas para as crianças.

Encontramos, porém, alguns excertos indicativos de outras possibilidades de evidência. Especificamente, no caso do excerto [E-0012], trata-se de uma afirmação acerca do funcionamento de uma empresa que adotaria, segundo o texto, a filosofia Montessori:

[E-0012] ...a kind of laissez-faire approach to allowing people to self-direct and peer collaborate to figure things out and get things done here... (NYT 2011).

[E-0013] ...the belief that the best way to teach children is to watch the way they learn. (DvP 2010).

[E-0014] Teachers are moving from station to station observing and guiding (DvP 2010).

Nos dois primeiros excertos (E-0012 e E-0013), há a presença de um objetivo para a liberdade proposta: no excerto [E-0012], descobrir e fazer coisas (“*figure things out and get things done*”), e, no segundo excerto, ensinar crianças (“*teach children*”). A abordagem de liberdade (“*laissez-faire*”) é específica para a ação (“*faire*”, fazer, se ousássemos desmembrar a expressão em partes) e tem como objetivo um provável tipo de ação proveitoso para a corporação que concede a liberdade condicional.

O excerto [E-0014], do mesmo texto de onde foi extraído o anterior, reforça: o professor observa e guia. Essa ocorrência é um dos raríssimos casos, entretanto, em que tal *observação* é trazida à materialidade do texto. Predominantemente, nos textos que lemos e analisamos, há um silêncio, quase total, sobre tudo aquilo que não é a criança em “perfeita liberdade” em um ambiente com muitas opções. Predominantemente, o que encontramos se parece, em muito, com o que lemos no último excerto categorizado em *liberdade* aqui:

[E-0015] In the Montessori approach – unlike the regimented setting in most schools – a classroom of free-roaming children unfettered by the teacher's intervention, is the perfect learning environment (LAT 2007).

O objetivo, vemos sempre, é um ambiente, um método ou um sistema voltado para o aprendizado – pelo menos quando são somente os autores que enunciam, e não há citações dos professores Montessori, como acontece em [E-0009] (*"It isn't a curriculum. It's a way of being with children"*).

É nesse sentido que, interessantemente, no excerto [E-0015], encontramos uma questão dupla e importante. O ambiente talvez devesse já ser considerado intervenção do professor. Separamos o ambiente idealizado do ambiente material. O idealizado é o explícito do excerto: o perfeito ambiente de aprendizagem (*"the perfect learning environment"*), o material é o pressuposto, o espaço onde a criança fica livre, a configuração arquitetônica do espaço. A arquitetura, sabemos, não é inocente. Ela configura as relações de poder – ainda que permita a impressão de liberdade. As escolhas infinitas das prateleiras do mercado, simulação de liberdade, silenciam e sufocam o que grita em cada rótulo de produto: não há escolha possível fora da ideologia capitalista.

Perguntamo-nos: o que constitui, discursivamente, a liberdade desse ambiente perfeito para a aprendizagem? De que aprendizagem é que se fala quando se faz um ambiente assim?

As respostas a essas questões não são tão essenciais quanto a percepção de que, necessariamente, existe uma proposta subjacente à configuração da sala, a uma configuração que, se é silenciosa, porque supõe a não intervenção do professor, como todo silêncio significa (ORLANDI, 2007) e o faz porque transpira o professor que agiu ali, que dispôs ali todas as opções que a criança pode escolher em sua finita liberdade.

Sobre a liberdade, Bauman (2001, p.23-24) nos coloca uma reflexão relativa ao tempo em que vivemos, e a dimensão restrita da liberdade na modernidade líquida:

"Libertar-se" significa literalmente libertar-se de algum tipo de grilão que obstrui ou impede os movimentos; começar a sentir-se livre para se mover ou agir. "Sentir-se livre" significa não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis. [...] significa atingir o equilíbrio entre os desejos, a imaginação e a vontade de agir: sentimo-nos livres na medida em que nossa imaginação não vai mais longe que nossos desejos e que nem uma nem os outros ultrapassam nossa capacidade de agir.

Sabemos, com base em Foucault (1983¹⁰²), que o poder, enquanto “maneira de algumas ações modificarem outras¹⁰³”, é inerente à sociedade, e só se exerce sobre sujeitos livres:

Dois elementos [...] são indispensáveis [para][...] uma relação de poder: "o outro" (aquele sobre quem o poder é exercido) deve ser completamente reconhecido e mantido até o final como uma pessoa que age. [...] O poder é exercido somente sobre sujeitos livres, e somente enquanto eles forem livres. [...] Nesse jogo, a liberdade pode bem aparecer como a condição para o exercício de poder¹⁰⁴.

Quando Foucault menciona indivíduos livres, não pensa em uma liberdade idealizada ou total e não se preocupa, por exemplo, com a liberdade para além da ideologia. Trata, especificamente, de um leque amplo de ações possíveis:

Com isso, queremos dizer sujeitos individuais ou coletivos que são confrontados por um leque de possibilidades no qual se podem efetuar diversas formas de comportamento, diversas reações e diversas condutas. Onde os fatores determinantes saturam o todo, não há relação de poder; a escravidão não é uma relação de poder quando o homem está preso (nesse caso, é uma questão de relação de constrangimento físico¹⁰⁵).

Levantamos, então, uma hipótese com a qual trabalharemos agora e que exploraremos um pouco mais quando tratarmos da categoria do *cuidado*: Possivelmente, construa-se em Montessori uma ideia de alternativa, de possibilidade de diferença, que carregue em si aquilo que se constrói como uma utopia, mas é alcançável, toda a ilusão da liberdade, que é escrita sem que suas restrições sejam mencionadas, embora seja sempre a liberdade “possível” na do ponto de vista da hegemonia.

Não é estranho, ou não deveria ser, se seguimos esse caminho reflexivo, que Montessori, para ser descrito como uma alternativa, trouxesse, justamente em sua

¹⁰² Disponível em: <http://foucault.info/documents/foucault.power.en.html>. Acessado em: 15 set. 2015.

¹⁰³ No original: “a way in which certain actions modify others”.

¹⁰⁴ No original: “a power relationship can only be articulated on the basis of two elements which are each indispensable if it is really to be a power relationship: that “the other” (the one over whom power is exercised) be thoroughly recognized and maintained to the very end as a person who acts [...] Power is exercised only over free subjects, and only insofar as they are free. [...] In this game freedom may well appear as the condition for the exercise of power”.

¹⁰⁵ No original: “By this we mean individual or collective subjects who are faced with a held of possibilities in which several ways of behaving, several reactions and diverse comportments, may be realized. Where the determining factors saturate the whole, there is no relationship of power; slavery is not a power relationship when man is in chains. (In this case it is a question of a physical relationship of constraint)”.

construção midiática, muitas das idealizações e identificações que o sujeito da hegemonia sustenta em seu discurso: liberdade, escolha, eficiência (*"figure things out and get things done"* [E-0012]).

Os sujeitos não estão, é claro, livres das relações de poder, da mesma forma que o sujeito capitalista não está livre da base econômica somente porque pode encontrar mais opções nas prateleiras do mercado. Mas, assim iluminados, sob essa perspectiva de liberdade, envolvem-se em uma relação que inclui a liberdade e o poder em seu movimento contraditório.

2.2 A criança (in)completa

É comum, na leitura dos textos que compõem o *corpus*, encontrarmos referências a um sujeito que seria, por um aspecto, completo e, por outro, perfeito. Algo que, na maior parte dos excertos, vem materializado como *"self"*, mas que aparece, também, de formas metafóricas e em construções discursivas mais complexas de uma maneira ou de outra. Um excerto que, de forma bastante explícita, coloca essa construção é o que segue:

[E-0016] Montessori education seeks to instill key values for "educating the whole child" [...]. Values such as curiosity, critical thinking, kindness and self-control. Arching over them all is a child's sense of optimism (ChT, 2012).

A metáfora predominante que se tem, no excerto, do sujeito pretendido pelo texto, é a de um todo (massa, amálgama, coisa) em que se possa injetar o que se queira. Ademais, temos a ideia de uma criança inteira, (*"whole child"*), que possa ser educada em Montessori.

Ainda assim, entretanto, é necessário que nos perguntemos: de que criança inteira se trata aqui? Aparentemente, trata-se de uma criança sem dúvidas, sem contradições, sem problemas. Uma criança que pode ser perfeita, inteiramente construída, e a quem se pode adicionar – por um lento e longo processo (*instill*) – qualidades que poucos leitores talvez colocassem em questão: curiosidade, pensamento crítico, gentileza, autocontrole, otimismo.

Até agora, não questionamos as contradições, quase evidentes, entre as características que se quer instalar no sujeito criança. Já dizemos "no corpo da criança", e ele também não escapa ao enunciado. À educação de uma criança inteira, nunca poderia faltar o corpo, e qualidades como a gentileza e o autocontrole não

podem existir ou se manifestar em uma criança cujo corpo não esteja envolvido em relações de poder.

Deveríamos dizer poder e *resistência*, mas ainda não temos certeza da universalidade da afirmação de Foucault, e, em nossos excertos, não há construções que incluam qualquer tipo de resistência por parte das crianças. Além disso, o excerto [E-0016], especificamente, não nos leva a tal questionamento. Aparentemente, nele, só há poder. Só um injeta, adiciona. O outro é vítima do processo e desenvolve-se, previsivelmente, de acordo com as características humanas que poderiam se tornar parte do sujeito suposto.

Alguns outros excertos do *corpus* levam-nos a direções semelhantes de análise, mas talvez nos permitam uma visão um pouco mais abrangente do fenômeno e possibilitem a captação de mais conflitos e contradições nos discursos. Vamos a alguns de tais excertos:

[E-0017] Both approaches shower seemingly inexhaustible attention and resources on children, and they share a belief in children's inherent capabilities. (NYT 2007¹⁰⁶).

[E-0018] Montessori's belief that a teacher inside all children motivates them to learn and discover dominates the way students are taught at the school (TWP 2002).

Os excertos [E-0017] e [E-0018] nos indicam uma direção semelhante: há algo de inato na criança, algo que não é construção, mas que já vem nela. Talvez algo biológico ou psicológico. Novamente, nós temos aqui a visão de um sujeito que é completo em si, que é massa, ou corpo inteiro. O inacabado, devemos supor, não pode ter nada de inerente (*"inherent"*), e o que não está já feito não pode ter uma parte interior porque não se separam dentro e fora.

¹⁰⁶ A outra perspectiva mencionada é Reggio Emilia. Sobre ela, Edwards (2002, p.6) afirma: "Reggio Emilia não é um modelo formal como Waldorf e Montessori, com métodos definidos, certificação de professores, padrões e processos de credenciamento. Em vez disso, os educadores em Reggio Emilia falam de sua 'experiência' em evolução e veem-se como provocações e pontos de referência, uma forma de estimular o diálogo começando por uma forte e rica visão de criança" ("Reggio Emilia is not a formal model like Waldorf and Montessori, with defined methods, teacher certification standards, and accreditation processes. Instead, educators in Reggio Emilia speak of their evolving 'experience' and see themselves as a provocation and reference point, a way of engaging in dialogue starting from a strong and rich vision of the child").

Essa completude dos sujeitos, no entanto, não é só inteira. Ela também é positiva. Existe uma afirmação do *bom* da criança nesses excertos: há capacidades interiores na criança, e há um professor interior que as motiva a aprender.

Essa criança, parece, tem algo de não criança em si.

Ela, que é (in)acabada, que é (in)completa, que, finalmente, precisa ser educada, tem algo em si que não é criança, que não é inacabado, mas que é completo e é capaz de educá-la, talvez de dentro para fora. É uma criança na qual se instalou o adulto, na qual o adulto se vê. Não se trata, na materialidade textual, de uma criança que tem vontade de aprender, especialmente em [E-0018], mas de uma criança que, porque tem dentro de si um adulto inato, um professor, motiva-se, por intermédio dele, a querer aprender.

Vemos, nos escritos de Couto (2003), que é a sensação de incompletude, de falta, que nos leva ao desejo do conhecimento. É porque queremos ser completos, e não somos, que desejamos aprender. De acordo com esse autor, a sedução que ocorre na relação aluno-professor seria essencial para que, uma vez realizada pelo professor uma operação de transferência, o aluno se seduzisse pelo mundo da cultura e nele perseguisse sua completude. Embora a completude procurada não pudesse ser encontrada nem mesmo no processo educativo, a sua busca produziria, pelo menos, os efeitos almejados por tal processo.

Nesse sentido, teríamos uma interessante contradição no excerto [E-0018]. Nele, aparece uma criança que é completa justamente porque não o é. Ela prescinde, em parte do excerto, do professor, mas porque há, dentro dela, o professor já instalado: um professor que é um vazio-que-há, que é o próprio desejo. A operação de transferência, aqui, parece realizada, e nós podemos enxergar uma criança que, ela mesma criança e professora, sedutora e seduzida, transfere seu desejo para o conhecimento e segue, assim, seu caminho na educação.

Retomando os excertos [E-0017] e [E-0018], mais algumas contradições internas aos dizeres alimentam a argumentação que estamos construindo. Em primeiro lugar, essas crianças (esses sujeitos), que parecem tão fechadas e completas, são objeto de atenção (“*inexhaustible attention*”), destino de recursos (“*and resources*”), participantes passivos de uma relação de ensino-aprendizagem (“*students are taught at the school*”).

De modo curioso, mesmo com a crença nas capacidades internas da criança, dispensa-se imenso esforço, na forma de atenção e recursos, provavelmente para que

a criança aprenda. Da mesma maneira, contraditória, pelo menos antitética, é a crença no professor interno da criança que domina a forma como justamente o professor externo, material, ensina a criança na escola.

Sobre o sujeito, Tavares (2011, p.144) assevera que

ele se constitui e é constituído na e pela linguagem. É preciso sujeitar-se à lei da cultura, à linguagem e aos dispositivos discursivos que ela proporciona, aos mecanismos representativos que ela instaura para que alguém possa advir como sujeito. Constituído por uma falta que lhe é fundante, resultado da entrada do sujeito na linguagem, é possível que alguém se (re)construa e seja (re)construído, se (re)configure e seja (re)configurado nas constantes reformulações que faz de si mesmo e que o(s) outro(s) lhe endereçam.

Esse sujeito atravessado pelo inconsciente, com uma falta que é sempre presente, é compreendido pela Análise de Discurso como também constituído pelo histórico e pela linguagem, que é falha, de forma que não lhe resta a possibilidade de ser completo.

Em nossos excertos, trata-se de uma falta-falha presente na criança, que se imiscui contraditoriamente no plano do discurso, que propõe, a um só tempo, uma criança completa, inteira, por vezes mais completa e extraordinária do que a criança comum, porém com um vazio, um espaço, onde cabe a instrução (aqui, novamente, lembramos de “*instill*” em [E-0016]).

Curiosamente, essa falta silenciada na superfície textual manifesta-se na trama, no jogo, nas relações que se constroem no texto; na relação tensa entre aquilo que é inerente e os recursos que se despejam sobre a criança, entre o professor que lhe é interno e a atenção que se dispensa a ela, na relação tensa entre a educação da criança (já) completa (“*the whole child*”) e os traços parciais que se deseja que façam parte dela: a gentileza, a disciplina, o autocontrole e o pensamento crítico.

Alguns trechos de textos publicados na página virtual da revista *Forbes* parecem-nos especialmente interessantes para fomentar a discussão que tecemos agora e para ajudar a construir a argumentação necessária mais adiante:

[E-0019] Her method, starting with the care and education of disabled children, became a world-renowed system aimed at fully developing and increasing the potential of the kids by focusing on freedom, creativity and personal skills.

[E-0020] Montessori puts the student at the center.

[E-0021] The Montessori learning method establishes a collaborative environment without grades or tests, multi-aged classrooms, as well as self-directed learning and discovery for long blocks of time.

Os dois primeiros excertos, [E-0019] e [E-0020], trazem à mente, metafórica e imagetivamente, um alvo (*“focusing”, “center”*). No centro desse alvo, para onde o professor aponta com procedimentos que levariam ao aumento do potencial, da liberdade, da criatividade e das habilidades pessoais, está a criança.

De forma interessante, no entanto, não é o professor que coloca a criança ali e a ataca (abençoa?) com tantas benesses. Mas é Montessori, o método, como entidade abstrata e autossuficiente – como a criança? – que o faz.

O professor, nessa construção discursiva, desaparece da materialidade textual. É claro que, por um ponto de vista, poder-se-ia defender que o professor é pressuposto, e, por isso, jamais considerar que ele não está no texto. Ele não aparece, porque transbordaria. Não se fala dele, porque não seria necessário. Ele não é materializado no texto, porque seria ele a permitir que o sentido de todo o texto se concretizasse.

Discordamos dessa posição. Poderíamos concordar com ela, talvez, se lêssemos outros excertos, outros textos. Nesses, com os quais tivemos contato, a análise que pudemos desenvolver aponta para uma interpretação específica: o professor é silenciado. Ele é silenciado porque a ausência dele, precisamente, é essencial para que o texto, omitidas as suas contradições, faça sentido.

Sem o professor, é possível um aprendizado autodirigido (*“self-directed learning”*), um ambiente colaborativo (*“collaborative environment”*) e o desenvolvimento total das crianças, (*“fully developing...the kids”*). Não há, então, o professor; ele é silenciado em seu sentido tradicional, na função tradicional que desempenha no discurso.

Esse professor, se muito, está (*“being”*) com as crianças, conforme vemos no excerto a seguir, sem ensinar, sem instruir, sem dirigir:

[E-0009] It isn't a curriculum. It's a way of being with children (ChT, 2000).

Por esta via, do silenciamento do professor, as contradições se dissolvem, e é possível compreender o texto naquilo que encontramos em sua materialidade. Insira-se o professor, e o sentido desmorona.

Concordamos com Orlandi (2007), quando a autora diz que o silêncio é selvagem e que a linguagem é uma tentativa de domesticá-lo. Um professor silenciado que fizesse barulho aqui desestabilizaria todo o sentido proposto. Seria uma fera à solta que, arrebatando os elásticos das contradições, faria todas saltarem aos olhos.

A presença desse professor, é interessante notar, faz-se em um lugar só: dentro (e, materialmente, através) da criança. Esse professor, dentro dela, reflete de forma fascinante aquele professor que deveria, imaginamos, estar fora. Ele sabe o que fazer, para onde ir, sabe motivá-la, dirigir seu aprendizado e desenvolver seus maiores potenciais.

Finalmente, queremos apresentar mais um excerto que, provisoriamente, nos permitirá desenvolver nossa reflexão o suficiente para prosseguirmos:

[E-0022] We want children to be self-sufficient, disciplined and creative - and we can't do that if we do everything for them (ChT, 2002 – citação de fala de profissional montessoriana).

Essa criança, que, por um lado, é livre, autossuficiente e criativa, por outro lado, é disciplinada e deve ser assim porque "queremos". Quem fala é um profissional Montessori, mas podemos considerar essa também a voz do jornal que se reproduz na citação.

Que escolha, perguntaríamos nós, com base nos excertos que lemos, tem uma criança deixada em liberdade total em um ambiente com escolhas todas adequadas e possíveis, senão ser disciplinada? O que mais pode ser ela senão disciplinada? O que pode ela fazer que denuncie sua indisciplina?

Pode, na verdade, fazer muito: pode não aprender. Pode não ser autossuficiente. Pode não ser colaborativa, pode não ser gentil, pode sentir-se completa o suficiente para não buscar conhecer, pode buscar remediar sua incompletude por outros meios, que não o conhecimento. A criança (in)disciplinada, no entanto, não aparece no jornal, na revista e na página virtual.

A criança que aparece para nós, em todos os textos que lemos, sem sequer uma exceção, é a criança discursivamente construída para o entorno de palavras em que se encontra, a qual foi precisamente construída para a eliminação de todas as contradições. Não diremos, aqui, uma criança ideal, ou idealizada. Todavia, de certo modo, podemos afirmar, porque assim sempre é, que se cria uma criança ideologizada. Ela é constituída por traços ideológicos específicos em tudo e, enfatizamos aqui, por uma ideologia específica: aquela que é um misto da ideologia

da *modernidade líquida* (BAUMAN, 2001) com a do *livre mercado* (UBEL, 2014) – talvez, supomos, com a do neoliberalismo (HARVEY, 2005). Ela é livre, racional, gosta de aprimorar-se e sabe escolher, aprecia ter escolhas e prescinde de um guia ou de um mestre.

2.3 Prazer

Quando trata do método Montessori, o discurso midiático constrói-se muito mais ligado à noção de prazer do que à de esforço. Para analisar essa construção contemporânea de Montessori, esta seção divide-se em duas partes: primeiro, nos dedicamos à discussão das construções que podem ser colocadas sob a categoria de “trabalho e brincadeira”, e, depois, “diversão e aprendizado”.

2.3.1 Trabalho e brincadeira

É interessante notar que, no *corpus*, não encontramos qualquer indicação de que essa pedagogia poderia ser desagradável para as crianças. É sempre de algo agradável e divertido que se trata, sendo que, em alguns excertos, defende-se, explicitamente, a relação entre escola e diversão, ou entre educação e brincadeira. Vejamos, agora, alguns excertos em que a noção do prazer aparece e, mais tarde, veremos outros em que essa noção é especialmente ligada, primeiro, à ideia de *diversão* e, depois, à de *controle*.

Observemos os seguintes excertos:

[E-0023] Maria Montessori, the educational theorist who believed work could be both play and a rich learning experience (NYT, 2001).

[E-0024] “Such experience is not just play. It’s the work he must do in order to grow up” (citação de profissional Montessori – DvP, 2008).

A presença do termo “*play*” (“brincar”) é frequente em textos sobre Montessori em inglês, na mídia e em livros ou produções acadêmicas. Maria Montessori construiu uma diferença entre os termos *brincar* e *trabalhar* em sua obra, designando pelo segundo termo aquela atividade da criança que envolvia esforço cognitivo e manual e envolvia livre escolha, repetição e concentração.

Assim, a presença da palavra “*work*” (“trabalho/trabalhar”), nos dois excertos anteriores, embora possa nos surpreender, explicita uma ocorrência de intertextualidade e uma presença do discurso *de* Montessori no discurso *sobre*

Montessori. Esse discurso *de* Montessori, no entanto, encontra-se transformado, interpretado, tecido numa produção outra, de autoridade, que é a da mídia. Para Grigoletto (2011, p. 305-306), a autoridade do discurso midiático funciona para institucionalizar os sentidos, como vemos aqui:

O discurso jornalístico [é] uma modalidade de *discurso sobre*, ao “coloca[r] o mundo como objeto”. Na forma como um *discurso sobre* organiza as várias vozes dos *discursos de*, ele erige-se como um lugar de autoridade e atua de forma determinante na institucionalização social dos sentidos, ao decidir como retratar o mundo em seus relatos.

Nós propomos que, nesse processo de tomar o discurso de Montessori para si, o jornal o transforma e o propõe diferente: para Maria Montessori, o *trabalho* da criança é algo realmente diferente da brincadeira, que teria menos compromisso, menos concentração e mais fantasia. Nos excertos que lemos, contudo, o trabalho da criança é, *ao mesmo tempo*, brincadeira.

No excerto [E-0023], lemos que, para Montessori, o trabalho seria, *ao mesmo tempo* (“*both*”), brincadeira e uma rica experiência de aprendizado, e, em [E-0024], lemos que o que a criança faz em sala de aula não é só brincadeira, é trabalho. O cruzamento do trabalho com a brincadeira, como se ambos acontecessem a um só tempo, é uma interessante ênfase da mídia, talvez, supondo ideologicamente que o trabalho *possa* ser, *ao mesmo tempo*, brincadeira.

A ideia corrente na mídia norte-americana, e, mesmo na bibliografia contemporânea sobre *trabalho*, de que é necessário *fazer o que se ama*¹⁰⁷ possivelmente permeie muito daquilo que se escreve sobre trabalho. Com alguma certeza, permeia os discursos sobre Montessori.

Nos excertos lidos, notamos o esforço sintático pela ligação entre o trabalho e a brincadeira, e poderíamos argumentar que isso, provavelmente, se deve ao fato de a palavra *trabalho* carregar em si uma carga semântica negativa que, pela união com os sentidos da palavra *brincadeira*, se ameniza e passa a fazer parte, com maior facilidade, de um universo tido como *infantil*.

O trabalho, que, no discurso de Maria Montessori, vem com uma carga bastante positiva – não analisamos o discurso da educadora aqui, mas acreditamos que os

¹⁰⁷ Informação disponível em: <http://www.theatlantic.com/business/archive/2015/08/do-what-you-love-work-myth-culture/399599/>. Acesso em: 23 set. 2015.

breves comentários que tecemos podem ajudar nosso leitor a seguir conosco na argumentação –, perde essa carga no discurso de jornal, justamente pela contraposição a *brincadeira*. Ele não pode ser só *trabalho* e uma rica experiência de aprendizado, da mesma forma que a atividade da criança na sala não pode *não ser* brincadeira e *ser* trabalho. A memória contida no termo exige essa contraposição para que o excerto possa, em qualquer medida, ser compreendido.

A compreensão, quer dizer, a ilusão de se entender por completo um dizer, depende fundamentalmente da relação desse dizer com os anteriores, com a memória do discurso, com aquilo que, pelo menos ilusoriamente, já se sabe. Para tanto, os sentidos do discurso não podem ser completamente novos e precisam repetir sentidos anteriores, precisam, de alguma maneira, trazer som ao já dito, outra vez. A esse respeito, Orlandi (1996, p. 48) explica que:

o sujeito tem de inserir seu dizer no repetível (interdiscurso, memória discursiva) para que seja interpretável. Esse é, também, um dos aspectos da incompletude e da abertura do simbólico: esse dizer que é uma coisa aberta, mas dentro da história.

Talvez, sobretudo, a mídia conte com a prontidão da compreensão e da interpretação do leitor. Para que sua presença faça sentido, ela deve permitir – mais do que isso, provocar – a identificação do leitor: pela ilusão de transparência do discurso, pelo esquecimento, pelos efeitos de partilha de sentidos e saberes.

Retomando o texto de Grigoletto (2011, p. 306), podemos compreender melhor por que a mídia não busca a instituição de um novo sentido para o termo “*work*”, mas usa, em vez disso, o sentido já estabelecido da palavra “*play*” e sua conexão semântica à ideia de criança:

O discurso da mídia funciona pela *reiteração* de determinados enunciados [...]. Esse modo reiterativo atua sobre o sujeito-leitor no sentido de criar **o efeito de um saber partilhado**, que bastaria ser evocado para que todos o compreendessem. Trata-se do efeito de pré-construído: um sentido “já-lá”, isto é, “como se esse elemento já se encontrasse aí” (PÊCHEUX, 1975/1988, p. 99)¹⁰⁸ e que produz o **efeito de identificação** na leitura. Cria-se, com esse mecanismo, a representação da existência de uma memória discursiva regulada e estabilizada e de um enunciado sedimentado.

¹⁰⁸ PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Trad. por Eni P. Orlandi [et al.]. Campinas: Unicamp, 1988. (Orig.: Les vérités de la Palice, 1975)

Há, então, todo um esforço de reinterpretação e adequação, tentativa de silenciar o discurso de Montessori – aquele a nos dizer que o que é feito pela criança em sala de aula é trabalho – e de *obrigar Montessori a dizer* a presença da brincadeira na sala. Sabemos que, muitas vezes, “para silenciar, se diz algo diferente, ou se diz o contrário” (ORLANDI, 2011, p. 263).

No caso dos excertos analisados, para silenciar o trabalho, se diz a brincadeira. Mas nos indagamos: por que se deve silenciar o trabalho? E encontramos uma possibilidade de interpretação desse fenômeno, por nós percebido, em Eagleton (2011) e em Williams (1983).

Em seu livro, Eagleton (2011, p. 73) nos diz:

A ideia de lazer depende da existência de seu oposto [...]. Deveríamos, também, nos lembrar de que as atividades chamadas de lazer podem ser até mais extenuantes e exigentes do que a mineração de carvão¹⁰⁹.

Williams (1983, p. 335), por sua vez, nos mostra que:

[Sobre a palavra *trabalho*] o sentido básico da palavra, para indicar atividade e esforço ou conquista, foi, então, modificado, embora de forma desigual e incompleta, por uma definição de suas condições impostas, tais quais um trabalho ‘constante’ ou cronometrado, ou trabalhar por um salário; ser contratado¹¹⁰.

Orlandi (2011, p. 265) defende a ideia de que “o modo como se usa esta palavra mostra-nos qual é sua função, do ponto de vista ideológico”. É a partir dessa colocação da autora que desejamos construir nosso gesto interpretativo. Para tornar mais fluida a tarefa de nosso leitor, trazemos novamente os excertos que nos interessam:

[E-0023] Maria Montessori, the educational theorist who believed work could be both play and a rich learning experience (NYT, 2001).

[E-0024] “Such experience is not just play. It’s the work he must do in order to grow up” (citação de profissional Montessori – DvP, 2008).

¹⁰⁹ No original: “The idea of leisure depends on the existence of its opposite [...] We should also remember that so-called leisure activities can be even more strenuous and exacting than coal mining”.

¹¹⁰ No original: “[On the word *work*] the basic sense of the word, to indicate activity and effort or achievement, has thus been modified, though unevenly and incompletely, by a definition of its imposed conditions, such as ‘steady’ or timed work, or working for a wage or salary: being hired”.

Inicialmente, em [E-0023], temos uma antítese construída. É importante que a saibamos *construída*. Dado o pressuposto teórico de que a linguagem não é transparente, a enumeração das duas características, *brincadeira e uma rica experiência de aprendizado*, como sentidos potenciais da palavra trabalho, induz a uma separação desses sentidos, e não nos parece absurdo defender que nos induz, também, a uma *oposição* dos sentidos. Para que isso seja melhor percebido, construímos um enunciado hipotético para comparação. Em lugar de “ela acreditava que o trabalho poderia ser, ao mesmo tempo, brincadeira e uma rica experiência de aprendizado”, poderíamos ler “ela acreditava que o trabalho era uma brincadeira e, portanto, uma rica experiência de aprendizado”.

Sabemos que não nos cabe, como analistas, a criação de enunciados hipotéticos constantemente, mas a oposição que se constrói em [E-0023] parece naturalizada demais, transparente demais. Parece *óbvio* que a brincadeira e a rica experiência de aprendizado se encontram, nas mentes da maior parte de nós, leitores, como coisas separadas, opostas. Defendemos que, quando assim aparecem, é porque foram assim construídas: o esforço com frutos e o prazer precisam estar separados e colocados em antítese para que a ideologia que reveste a palavra *trabalho* possa permanecer.

É curioso notar que, na obra de Maria Montessori, o sentido de *trabalho* não seja ligado a um objetivo posterior ou externo ao trabalho em si. Essa, parece-nos, é a ideia que sustenta a oposição entre *trabalho* e *brincadeira* para o jornal. Trazemos um trecho de Montessori ([1948] 1972, p. 196) que pode ajudar a esclarecer esse aspecto:

É importante, para nós, que conheçamos a natureza do trabalho da criança. Quando uma criança trabalha, ela não o faz por um objetivo posterior. Seu objetivo, com o trabalho, é o trabalho em si.

De toda forma, novamente, em [E-0024], opõem-se os sentidos de *brincadeira* e *trabalho*. Mais do que isso, diminui-se a importância da *brincadeira*, dizendo-se: “*it is not just play*” (“não é **só** brincadeira”). Em seguida, explica-se que, na verdade, se trata de *trabalho*, e com um objetivo claro: crescer.

Muito brevemente, achamos relevante considerar o sentido que se liga ao objetivo deste *trabalho*: o crescimento. Sentido este colocado e acionado não só pelo sujeito capitalista (crescimento econômico), mas, principalmente, pelo sujeito adulto

(crescimento vertical, já que a criança quando cresce ficaria igual ao adulto), já que um sujeito Peter Pan¹¹¹ não veria, em *crescer*, qualquer coisa de importante.

A não transparência do dizer nos importa não só quando nos permite notar aquelas formas de opressão ou reprodução das condições materiais de existência já conhecidas ou vinculadas diretamente ao capital, mas também – ousamos dizer –, principalmente, quando nos faz notar formas de viver que também não são transparentes, e, sim, ilusoriamente construídas desse modo, por conveniência e inconsciência.

Há um sentido do *ser adulto* que aparece aqui, e esse *trabalho* que se significa no excerto conduz o sujeito ao ganho pressuposto como positivo no discurso *adulto*. Exatamente da mesma maneira, propomos que o trabalho, como definido pelo capital (*produtivo, em troca de dinheiro*), tem como objetivo a inserção do sujeito na lógica capitalista pelo ganho-crescimento econômico.

A partir desse último gesto, poderíamos avançar um pouco e cogitar que a brincadeira como significada pelos excertos é aquilo que é próprio da criança que continua criança, da mesma maneira que o lazer é aquilo que não precisa servir à inserção do indivíduo na produção de bens, aquilo que emana do humano. Por sua vez, o *trabalho*, como significado pelos excertos, é aquilo que desloca o sujeito de sua condição de externo ao desejado para interno ao desejado, aquilo que o faz funcionar e encaixar, pertencer, caber, significar adequadamente; é o que o faz entrar no processo de produção – de bens, de adultos.

Finalmente, queremos notar: tanto no primeiro excerto quanto no segundo, os significados de *trabalho* e *brincadeira* são inseridos no discurso montessoriano por meio da citação. No primeiro caso, porque se coloca que Maria Montessori acreditava nesses sentidos; no segundo caso, porque uma profissional Montessori é quem pronuncia a frase citada. De forma interessante, o discurso montessoriano é inserido no discurso midiático, em parte, como *discurso sobre*, em parte, como *discurso de* Montessori, mas, de toda forma, reforçando os sentidos repetidos, já estabelecidos, e não de forma a desestabilizar a transparência da linguagem e propor um sentido novo

¹¹¹ A metáfora do sujeito Peter Pan é sugerida por nós para designar um sujeito criança que não tem por objetivo ser um sujeito adulto. Recorremos, aqui, ao conto de fadas, em uma tentativa de tornar mais opaca a aparente transparência do termo “criança”, compreendido muitas vezes como “aquela que ainda não é adulta”.

às palavras. Percebemos esse movimento de forma pré-analítica e, também, por meio de inúmeras leituras da obra de Montessori, em que a autora faz, constantemente, alusão especial aos termos aqui tão analisados.

Como já mencionado, sentidos são ditos para silenciar outros sentidos, conforme esclarece Orlandi. O silenciamento é inerente à linguagem e, daí, inclusive, vem o caráter domesticador da linguagem sobre o silêncio fundante. Nossa constituição ideológica não nos permite dizer qualquer coisa.

Qualquer sentido escolhido para uma palavra, conscientemente ou não, silencia todos os outros. Não falamos aqui somente de uma escolha de palavras, mas de uma escolha de sentidos para palavras. E, se cremos que o jornal, a mídia de forma geral ou a escola podem tentar selecionar sentidos, até mesmo conscientemente, a partir de uma visão de mundo, no que diz respeito ao dinheiro, às cores das peles, aos gêneros, não cremos que o adulto, conscientemente, selecione sentidos que diminuam as crianças, ou que coloquem como objetivo de sua existência *tornar-se* adulto. Essa, no entanto, é uma relação constituída, e as palavras que *circulam* por tal relação ou a *estabelecem* carregam, em si, as costuras das ideias do que é ser *adulto*, do *sujeito adulto*.

Se essa relação é questionada na obra de Maria Montessori e em raros textos acadêmicos ou psicológicos, ainda não se aproxima de ser questionada nos sentidos da linguagem midiática, ou na linguagem adulta de forma geral – considerando-se, inclusive, xingamentos (“Você parece criança”...), gracejos (“Lá vem o bebezão”...), humilhações (“Você se coloca de forma infantil”...). Fora do escopo desta pesquisa, está a análise mais ampla dessa relação discursiva, porém importava-nos apontar essa problematização aqui, pois se encontra como decorrência exigida por nossa reflexão.

2.3.2 Diversão e aprendizado

A relação semântica entre a ideia comum de escola ou aprendizado e a noção de prazer pode ser novamente percebida em [E-0025], [E-0010] e em [E-0026], pelo tipo de explicação e reiteração necessárias na busca pela compreensão daquilo que se parece querer enunciar:

[E-0025] Recently, I asked my seven- and nine-year-old children, **who attend a Montessori school with no tests or homework**, what school was about. **“School is about fun!”** they exclaimed (HUF, 2013).

[E-0010] I know. You're probably thinking, "Any kid who attends **one of those free-for-all Montessori schools** is going to think **school is fun. But I want my kids to learn**" (HUF, 2013).

[E-0026] In Montessori school you go paint because you have something to express or you just want to do it that afternoon, **not because** the teacher said so. Do something because it makes sense, **not because** some authority figure told you... (HUF, 2011).

Nos excertos [E-0025] e [E-0010], há um paralelismo entre “uma escola Montessori sem provas ou lição de casa” (“*a Montessori school with no tests or homework*”) e “uma daquelas escolas Montessori soltas/frouxas” (“*one of those free-for-all Montessori schools*”). Há, também, uma contraposição no que, aparentemente, se alega ser a ideia popular, entre a diversão, percebida no enunciado “escola é divertido” (“*school is fun*”), e o aprendizado, presente em enunciados como: “Mas eu quero que meus filhos aprendam” (“*But I want my kids to learn*”).

De forma interessante, nenhum dos excertos desenvolve um esforço de contradição daquilo que é socialmente posto: por um lado, nos excertos [E-0023] e [E-0024], temos uma união de trabalho e brincadeira para designar algo que, na obra intertextualmente presente de Maria Montessori, é chamado de trabalho, unicamente, numa tentativa de desvincular a palavra *trabalho* dos significados que podem se relacionar à criança. Por outro lado, ao considerarmos [E-0025] e [E-0010], a escola sem provas ou lição de casa é *frouxa*.

Em um momento posterior da reportagem, o autor defenderá que as crianças dele aprendem e que só é possível aprender divertindo-se. Ainda assim, entretanto, permanece a distância entre a noção de trabalho, a noção de prazer e a de aprendizado. As crianças aprendem divertindo-se, e, até esse ponto, não há grandes rupturas com o discurso frequente. Não se admite, contudo, que possa haver um trabalho com esforço que não seja provas ou lição de casa, que seja absolutamente distinto da brincadeira e que, mesmo assim, leve ao aprendizado. A ruptura de sentidos necessária para esse trabalho exigiria do jornal pisar em um terreno em que não se poderia contar com o repetível (ORLANDI, 1996), nem com o saber partilhado (GRIGOLETTO, 2011).

Nós nos arriscaríamos a dizer que a mídia não consegue fazer a ruptura necessária, porque ela envolveria o rompimento com noções pré-estabelecidas e que dão sustentação para a aparelhagem estatal-econômica (no sentido proposto por

Althusser na obra de 1970) aí posta, e essa mídia que (se) escreve enreda-se e constrói-se pela interação com os outros aparelhos da sociedade da qual faz parte. Ela se constrói na memória discursiva, que Pêcheux (2011, p. 145-146, grifo nosso) assim caracteriza:

conjunto complexo, preexistente e exterior ao organismo, constituído por séries de *tecidos de índices legíveis*, constituindo um *corpus* sócio-histórico de traços [...]. A condição essencial da produção e interpretação de uma sequência [...] reside, de fato, na existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos que constituiu o **espaço de memória da sequência**. O termo *interdiscurso* caracteriza esse corpo de traços como materialidade discursiva, exterior e anterior à existência de uma sequência dada, na medida em que esta materialidade intervém para constituir tal sequência. O não dito da sequência não é, assim, reconstruído sobre a base de operações lógicas internas, ele remete aqui a um já-dito, a um dito em outro lugar.

Há, então, necessidade de inserção na memória discursiva. O desvencilhar da mídia daqueles sentidos não só construídos, mas apoiados e promovidos pelos aparelhos do Estado, assim como pela iniciativa privada, fica, por isso, quase impossibilitado.

Vale ressaltar, para efeitos de esclarecimento, que, quando pensamos a vinculação ou o funcionamento da própria mídia como aparelho ideológico de Estado e seu relacionamento com outros aparelhos, e entre eles parte da iniciativa privada, não incorremos em contradição. Althusser (1970, p. 45) afirma que:

podemos constatar que, enquanto o aparelho (repressivo) de Estado, unificado, pertence inteiramente ao domínio público, a maioria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (na sua dispersão aparente) releva, pelo contrário, do domínio privado. Privadas são as Igrejas, os Partidos, os sindicatos, as famílias, algumas escolas, a maioria dos jornais, as empresas culturais etc.

Dessa maneira, pensar a relação e o enredamento da mídia com a classe dominante e a percepção da modernidade líquida talvez seja defender o óbvio. Se o fazemos, é porque nos parece necessário apontar como essa relação afeta os sentidos do sujeito criança e os sentidos de Montessori nos textos.

2.3.3 Cuidado

Em outros excertos, encontramos uma noção relacionada à do prazer, que parece poder ser chamada de *cuidado*. Trata-se de excertos que nos trazem uma

impressão que, a nós, soou como a de uma criança mimada produzida por Montessori. Vejamos dois desses excertos:

[E-0027] It's the **Montessori generation**: their nurturing teachers gave them prizes just for participation so they learned high self-regard early (NYT, 2011).

[E-0028] I've hunted down 12 perfect juniper berries and submerged them, along with a turkey raised more carefully than a **Montessori student**, in a tub of salted water overnight (NYT, 2005).

Vemos, nos excertos, duas generalizações interessantes. A primeira utiliza Montessori como metáfora para toda uma geração de crianças que entendemos poder denominar por *mimadas*. É ainda mais curioso o fato de que o motivo que leva à relação não traga para o texto mais do que o nome de Montessori – na obra pedagógica da autora, prêmios para crianças são enfaticamente negados e malditos. Não nos importa, entretanto, a relação de verdade ou coincidência entre o trecho e a obra de Montessori, mas, sim, a caracterização que aquele faz das crianças e da perspectiva pedagógica em si.

Logo em seguida, em [E-0028], um trecho cômico nos traz a imagem de um aluno montessoriano muito cuidado e protegido. O texto, em si, é sobre o dia de Ação de Graças e as dificuldades que se enfrentam na data. A única menção a Montessori é a que vemos. Achamos, todavia, que trazê-la poderia aguçar nossa visão sobre os significados que deslizam pela palavra *Montessori*.

Aqui, os sujeitos que participam dessa metodologia são cuidados, protegidos, premiados. Novamente, privam-se essas crianças do esforço, e não se relaciona sua educação com o aprendizado, e, sim, com o prazer. São premiadas pela participação e muito bem cuidadas – não são, especificamente nesses excertos, sujeitos ativos de seu processo educacional, mas vítimas dele, de adultos que *cuidam* demais.

Essa geração, essas crianças, que brincam na escola, lá se divertem, e aprendem – quase sem querer, quase por acaso –, são os sujeitos de uma sociedade em que, com a ilusão de que podemos tudo, buscamos a total liberdade, o imediatismo e a possibilidade das infinitas escolhas (BAUMAN, 2001). cremos, talvez, que nisso esteja a felicidade e que, sem dúvida, nisso esteja o prazer. Novamente, são um método e um sujeito da realidade líquida que se apresentam, para nós, nos entremeios do discurso.

2.4 A educação imediata

Um último ponto de grande importância na análise deste capítulo, antes que procedamos às considerações sobre os silêncios promovidos pelo discurso da mídia, no que diz respeito à construção dos enunciados sobre Montessori, é a ideia de que essa perspectiva pedagógica trabalha por meio dos cinco sentidos e com materiais concretos, e, a partir disso, chegaremos à categoria da *educação imediata*. Em alguns excertos, lemos sobre a substituição de livros didáticos por materiais concretos:

[E-0029] Textbooks are replaced by learning materials such as counting sticks or cards filled with words which children have to share (CST, 2004).

[E-0030] Maria Montessori said children learn through their hands (ChT, 2006).

[E-0031] Montessori classrooms do not often use textbooks; their teachers instead look for firsthand experience and materials to teach classroom lessons (TWP 2002).

Excertos como esses configuram a relação de oposição entre o livro didático e os materiais concretos. Percebemos que essa oposição não se limita aos objetos em si; ela também se refere ao uso do corpo do aluno. Se, por um lado, o livro didático é explorado com os olhos, por outro lado, o material é explorado com as mãos. Aproveita-se, aqui, do lugar comum de que *criança gosta de pegar em tudo*. A relação entre a criança e as pequenas mãos que tudo alcançam é recorrente em textos sobre infância, bastando uma leitura superficial de notícias, estudos e discussões em redes sociais para notá-la.

Ao posicionar Montessori como autora do discurso que já é conhecido por muitos, segundo o qual a criança aprende pegando nas coisas, o jornal reforça sua posição de discurso *antecipadamente legitimado* (MAINGUENEAU, 2011, p. 40) – e só pode ser assim se aquele que lê puder, desde sempre, identificar(-se com) o interdiscurso como se fosse o discurso *seu* (do leitor).

A legitimidade antecipada do discurso jornalístico vem justamente do fato de que o diálogo com a mídia deve partir do leitor, que *escolhe ler* ou compra o jornal, a revista, a notícia. A esse respeito, Maingueneau diz: “O jornal apresenta-se como quem

responde a demandas [...] dos leitores¹¹²". Dessa maneira, quando Montessori é dita do interior do jornal, e, quando se constitui na posição de sujeito-autor, torna-se antecipadamente legitimada, como se catapultada a essa posição pelo jornal.

A esse lugar comum do discurso sobre a criança, adicionam-se descrições dos materiais, talvez numa construção que busque transparecer que, de fato, trata-se de coisas diferentes de livros. Não são atividades em papel soltas, em vez de agrupadas numa apostila, e, sim, palitos para contar ("*counting sticks*").

Há, ainda, uma oposição à experiência com o livro didático e à experiência em "primeira mão". A mão, então, figura novamente, aqui, como parte de outra palavra ("*firsthand*"), um pouco como metáfora. Mas aparece aí: a mão em vez do olhar, a primeira mão, que é original, que pode ser, portanto, mais verdadeira. A experiência em primeira mão – se comparada com aquela em segunda, terceira mão, com a do livro didático que já passou por tantas mãos (do autor, do revisor, do editor, do conselho, da escola, do professor) – é muito mais independente, livre, aberta para possibilidades, muito mais compatível com os novos tempos em que o que interessa são a experiência vivida e o exemplo, e não tanto a teoria e o conselho explicativo (BAUMAN, 2001).

Vale ainda ressaltar que a interpretação da experiência se dá pela linguagem e a partir da linguagem¹¹³: é depois do ato linguístico que a interpretação se torna possível. Portanto, pensamos, imiscui-se mais uma contradição quando cogitamos a experiência de primeira mão: primeiro, porque ela não inclui a linguagem e seria, conseqüentemente, incompreensível. Segundo, porque se inclui a linguagem, traz consigo o interdiscurso e todas as vozes, todas as "mãos" anteriores a si.

Essa contradição é, no entanto, ignorada ou silenciada pelo discurso midiático, que propõe uma lógica da mão, em lugar de uma lógica da linguagem. A mão, que é o meio de aprendizado da criança, aparece como uma oposição libertadora. Finalmente, aqui, a criança pega, sente, vive, em lugar de ter a vida contada. A contradição tecida, todavia, é: quem seleciona o material, quem escolhe a experiência em primeira mão?

¹¹² Ibid., p. 40.

¹¹³ Embora esta não seja uma base teórica largamente utilizada em nossa pesquisa, a noção de que a interpretação se dá a partir da linguagem aparece aqui com base em: RICOUER, P. *Da interpretação: ensaio sobre Freud*. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1977.

O professor, inevitável mediador porque inevitável sujeito de poder, é quem aparece no excerto como sujeito que procura usar experiências em primeira mão para ensinar. Uma vez escolhida, procurada, selecionada, separada, seccionada, posicionada em um currículo e apresentada, essa experiência não pode mais ser tida como uma em primeira mão.

Aquilo que o jornal quer fazer ser não é, e isso se deve ao silêncio que ele cria, ao vácuo que impõe. A emergência da contradição acontece e nos pergunta o que há de diferente entre uma experiência de tantas mãos (como a do livro didático) e uma experiência de muitas mãos (como a montessoriana). A nosso ver, há muitas mãos, porque o professor não escolhe o que faz ou permite sozinho. Escolhe acompanhado, conscientemente ou não, de teoria(s), vivências com colegas ou formadores, imposições institucionais e curriculares com as quais concorda ou não. As mãos presentes naquilo que ocorre em primeira mão, assim, não parecem ser poucas.

Em outros excertos, no entanto, o que ocorre é não somente uma oposição ou uma valorização do experienciado, mas uma valorização do material em detrimento do livro didático, da possibilidade de mostrar:

[E-0032] “We don’t just tell children about the decimal system. We show them what it is” (citação de um profissional montessoriano – CST, 2004).

[E-0033] ...the Montessori education system emphasizes learning through all five senses, not just through listening, watching or reading... (HUF, 2011).

Aqui, por um lado, o professor não é, nem por um instante, subtraído, é explicitamente ele quem mostra; não há primeira mão, o aluno é novamente passivo, logo na literalidade do texto. Por outro lado, encontramos um novo aspecto interessante: uma oposição entre contar e mostrar, entre o uso dos “sentidos” lineares (ouvir, assistir, ler), que não são sentidos, mas metaforicamente assim se apresentam, e o uso dos sentidos imediatos (os cinco: visão, olfato, audição, tato e paladar), que não são ditos porque podem ser pressupostos como *cinco sentidos* (“*all five senses*”).

Parece haver, ainda, duas questões relevantes: a *superioridade* dos cinco sentidos sobre a leitura (“*reading*”), a audição (“*listening*”) e a posição do espectador (“*watching*”); e uma aparente *objetividade* maior da visão sobre a audição. É possível *falar sobre* o sistema decimal, como em “Nós não só falamos para as crianças sobre o sistema decimal” (“*We don’t just tell children about the decimal system*”), e,

sobretudo, é possível *mostrar o que ele é*, como em “nós mostramos o que ele é” (“*We show them what it is*”).

Acreditamos que, neste capítulo, fazem-se relevantes algumas menções às teorias dos letramentos. A forma de fazer sentido a partir da linguagem escrita, propõem Cope e Kalantzis (2000), é somente uma entre muitas. A esta, os autores opõem a oralidade. Guardadas as contradições supramencionadas, o discurso midiático que encontramos parece propor outra forma de fazer sentido, que já não se basearia mais na linguagem, mas, sim, nos cinco sentidos humanos. Parte daí nossa proposição de que os jornais oferecem, então, um modelo educativo todo novo, pois, embora considere a escrita e chegue a ela (a importância disso será largamente considerada no capítulo 3), não parte da escrita, e sequer da linguagem, que, para esse discurso, são formas exageradamente mediadas de experiências humanas.

Uma ilusão de transparência parece ocorrer, especialmente, no excerto [E-0032]. Vamos construindo, assim, em diversos excertos de publicações variadas, uma impressão de que é possível aprender melhor com aquilo que é mais objetivo e tem menos interferência, ou seja, por meio do contato direto com a coisa, que está relacionado à ilusão da não mediação do conhecimento, à colagem não tanto da palavra, mas do gesto, do objeto, do artefato,.

Seria possível, pelo uso dos sentidos imediatos (os cinco sentidos humanos), uma captação do mundo radicalmente não mediada, radicalmente transparente. A compreensão do mundo por aquilo que o mundo é, em primeira mão. O aluno, assim, teria um contato com as coisas de uma natureza praticamente onipotente, onisciente: o mundo se lhe faz acessível, porque ele pode tocar e experimentar todas as coisas *agora*, e não na ordem do discurso, não a partir da cortina das palavras, que “esconderia” o mundo da criança atrás da pessoa do professor: este desapareceria, aqui, do contato entre os cinco sentidos infantis e o mundo apresentado em si mesmo, *como ele é*.

Gunter Kress (2003, p. 150-151, grifo nosso), quando fala sobre os letramentos na contemporaneidade, traz uma interessante reflexão: “a lógica da fala – e, por

extensão, a da escrita – é aquela do tempo e da sequência, e a lógica da imagem é aquela do espaço e da **simultaneidade**¹¹⁴”.

Kress tem o limite de sua argumentação na imagem, porque é com esse novo letramento que trabalha nessa obra, especificamente. Mas nos questionamos a esse respeito, porque a resposta pode ser interessante: se a lógica da fala é a do tempo e da sequência, e a lógica da imagem é aquela do espaço e da simultaneidade, que lógica é a de um letramento que envolva, ou enuncie-se envolvendo, os cinco sentidos?

Defendemos que a lógica seja a do imediato, no sentido etimológico do termo e em seu sentido mais comum: primeiro, *a da não mediação*, a lógica de um conhecimento ou de uma ação que teria como característica especial a suposição de que *entre sujeito e objeto nada se interpõe*; segundo, a do *agora*, do que acontece *já*, nesse sentido, muito parecida com a simultaneidade de Kress.

Ressaltamos aqui, também, o excerto que empresta o título a este capítulo:

[E-008] Mitra's model reminds me of my Montessori education. From kindergarten through sixth grade, every day I chose what I wanted to do, and held it and touched it. School was a cafeteria (HUF, 2013).

O que o autor do excerto chama de “Mitra’s model” é a proposta educacional de Sugata Mitra¹¹⁵, nomeada *Self-organized learning environments – the school in the cloud*. Essa proposta é baseada na ideia de uma “autoeducação” informatizada, pela qual as crianças poderiam aprender a partir de grandes perguntas, por meio da investigação não mediada pelo professor na internet. Evidentemente, não podemos deixar de pensar na relação que o autor estabelece entre esse modelo, baseado, imaginamos, já em uma lógica da tela, portanto, da imagem e da simultaneidade, e o modelo da educação Montessori (*“Montessori education”*), que nós chamamos de lógica do imediato.

¹¹⁴ No original: “the logic of speech – and by extension of writing – is that of time and sequence, and the logic of image is that of space, and of simultaneity”.

¹¹⁵ MITRA, S. “The school in the cloud”. 2013. Disponível em: https://s3-eu-west-1.amazonaws.com/school-in-the-cloud-production-assets/toolkit/SOLE_Toolkit_Web_2.6.pdf. Acessado em: 26 set. 2015.

Essa lógica do imediato, por sua vez, compara-se, no excerto, a uma lanchonete¹¹⁶, onde é possível escolher o que se quer, segurar, tocar. Não há, vemos, interferência do professor, assim como não aparece a interferência do vendedor da lanchonete. A ilusão das escolhas, a ilusão de que o sujeito possa fazer as escolhas de forma consciente, a ilusão de que as escolhas podem ser todas feitas, as coisas todas tocadas na sua verdade, sem mediação, sem interpretação, é a ilusão da transparência entre as palavras e as coisas.

No limite dessa lógica, temos um excerto que, devemos dizer, parece-nos se propor a tocar o sublime. Nós já o vimos, porém não o analisamos e acreditamos que a ele devemos retornar agora:

[E-0009] "It isn't a curriculum. It's a way of being with children" (ChT, 2000 – fala de uma professora de escola montessoriana).

Finalmente, a oposição entre a linearidade e o imediato se constrói aqui: em lugar de um currículo – longo, talvez tedioso, notoriamente ultrapassado, de certo, engessado, duro, imóvel, antigo, tradicional – temos o *ser* (“*being*”). Não nos referimos à existência, que seria, talvez, diferente; referimo-nos ao ser, mais simples. Temos o ser que é presente, agora, ativo, concreto, novo. Temos o *estar* (também em “*being*”), que é momentâneo, passageiro, fluido, líquido já.

O excerto caracteriza Montessori, e as aspas indicam que é citado de um profissional Montessori. Vemos novamente, aqui, a presença daquilo que é *líquido*: não temos qualquer coisa sólida, longa, monótona, imóvel, morta. Constitui-se algo que é agora, que é escolha, que é moderno, que é livre e presente, é o tempo presente líquido em um enunciado que, encharcado¹¹⁷, enuncia um professor que não segue nada.

Assim, não é mais só a criança que tem suas ações diretamente no mundo, imediatamente, sem mediação de qualquer natureza. É também o professor que, sem a mediação do currículo, está imediatamente com a criança, sem mediação teórica,

¹¹⁶ Esclarecemos que pensamos, aqui, na lanchonete típica das escolas estadunidenses, como vistas, por exemplo, no documentário de Soechtig e Monroe, *Fed Up*, que funcionam de forma semelhante aos nossos restaurantes *self-service*.

¹¹⁷ Usamos “encharcado” metaforicamente, visto que falamos da modernidade líquida. “Saturado” é outro termo possível, este proposto por Grigoletto (2002, p.127) para o tipo de fenômeno que descrevemos, no qual uma abundância de sentidos similares é expressa para o mesmo processo, repetidamente, silenciando outros sentidos possíveis.

sem formação, sem colegas, sem superiores, sem lei, sem ordem, sem estrutura. Ele só está, ele só é. E é com pureza, com todo o seu ser. Da mesma maneira que, com todo o seu ser, a criança está com o mundo, transparentemente, imediatamente, sem mediação, o professor é com a criança, diretamente, professor e aluno, aluno e mundo, palavra e coisa.

No capítulo 3 desta tese, veremos que essa liberdade do professor e do aluno – livres de currículos, de programas e da tradição da educação comum – tem um objetivo claro: intenta alcançar o que categorizamos como *sucesso acadêmico*, um alto rendimento em provas do governo e na vida escolar de forma geral, “comprovado” por experimentos científicos e por “evidências” anedóticas.

Encerramos a presente seção do capítulo com essa análise superficial de uma contradição que será melhor examinada mais adiante, porque notamos, então, algum grau de coerência (contraditória, vale dizer) entre a liberdade das crianças (para escolherem qualquer coisa que o professor anteriormente determine), a do professor (para conduzir as crianças ao sucesso acadêmico) e aquela enunciada por Bauman (2001) como “liberdade para comprar”. O tipo de liberdade sobre a qual discorre esse autor é profundamente vinculada à modernidade líquida e a tempos neoliberais, que, garantindo a manutenção da ideologia hegemônica, aceitam e enfatizam como positiva a alteração de alguns de seus mecanismos menos fundamentais e a promulgação de liberdades individuais (HARVEY, 2005), no que Williams (1977) consideraria ser a incorporação, por parte da hegemonia, de práticas alternativas a ela.

2.5 Uma reconstrução de Montessori para a modernidade líquida? – Sentidos do passado e silêncios do presente na mídia estadunidense

Ao longo de nossa análise, trabalhamos com a materialidade textual de um *corpus* composto de textos publicados entre 2000 e 2015 na mídia estadunidense. Muito antes de começarmos a redação do presente capítulo, no entanto, cogitávamos trabalhar com textos do início do século XX também. A leitura daqueles primeiros textos nos forçou a uma percepção interessante: aspectos que eram muito destacados na época não são mais hoje. Especialmente, aspectos que lembram algo durável, longo, permanente ou estável foram silenciados em nome de enunciados de fluidez, imediatismo, liberdade e movimento – falamos, é claro, da ideologia da modernidade líquida.

Escolhemos quatro *sentidos* – contrastantes com os *silêncios* do século XXI – que abordaremos aqui de forma muito breve. Para cada um, selecionamos um único excerto de publicações entre 1911 e 1915. Fazemos isso com um só objetivo: trazer para a materialidade textual a proposta de Orlandi (2007, p. 45), que afirma que, para tornar visível o silêncio, “é preciso observá-lo indiretamente [...]. Sem considerar a historicidade do texto, os processos de construção dos efeitos de sentidos, é impossível compreender o silêncio”. Com isso, pretendemos defender a ideia de que, se, na contemporaneidade se textualiza Montessori como acima vimos, isso se deve à forma como os discursos se fazem, e não às coisas como são.

2.5.1 Estrutura

Nos excertos contemporâneos, há silenciamento quase total da ideia de que Montessori pudesse ter estrutura, especialmente enunciada em [E-0009], quando se diz que Montessori não é um currículo, mas um modo de ser/estar com a criança, na ficção de uma espontaneidade transparente e imediata.

Em 1911, entretanto, foi produzido outro enunciado comum. Tudo no ambiente Montessori era planejado, meticulosamente estruturado, fixo e justificado. Quiçá numa era mais sólida que a atual, importasse sonorizar essa solidez. Vejamos:

[E-0030] **Nothing in the Casa dei Bambini is accidental**; the apparatus and the appointments of the schools **represent twelve years of study and experimentation** on Dr. Montessori's part. Indeed, Montessori says that her method of teaching represents the work of **three physicians**, Itard, Seguin, and herself, and that it began **at the time of the French revolution** (MC, 1911, grifos nossos).

Três pontos importantes podem ser enfatizados a partir do excerto exposto. Primeiro, a ideia de que tudo é *proposital*; segundo, a representação da *ciência* na confecção dessa perspectiva pedagógica¹¹⁸; e terceiro, a *continuidade temporal* da estruturação dessa abordagem.

Há doze anos de experimentação, três médicos e mais de um século envolvidos na constituição dessa perspectiva pedagógica que pareceria, sobretudo,

¹¹⁸ Veremos, em nosso terceiro capítulo, que a ciência, ainda hoje, é relacionada ao método Montessori, mas não de forma estrutural, e, sim, para a dita “comprovação” de sua eficiência.

sólida. Além disso, referenciam-se áreas do saber e da história que, por si só, carregam sentidos de nobreza, importância e certeza.

Referir-se à experimentação é apoiar-se na *ciência*, no *verdadeiro*, no discurso autorizado do saber científico. A referência aos três médicos corrobora a *ciência*; o discurso médico é o “autorizado a dizer”, aquele em cuja autoridade se podia confiar. Finalmente, a Revolução Francesa é um marco histórico de tal importância que, talvez, referir-se a ele fosse muito mais impactante do ponto de vista do sentido cronológico do que dizer, simplesmente, “pouco mais de cem anos atrás”; essa antiguidade não é qualquer uma, e não é temporal. Ela é imensa e, possivelmente, em si mesma, revolucionária.

De acordo com nosso compromisso de brevidade nesta sucinta comparação entre sentidos do passado e silêncios do presente, vejamos o que se silencia quando se opta pela liberdade de escolha e de movimentação, e se calam a concentração e a repetição¹¹⁹.

2.5.2 Concentração e repetição

Hoje, na mídia estadunidense, quase não há referências à concentração e à repetição de atividades no ambiente montessoriano. Pelo contrário, encontramos enunciados frequentes sobre a brincadeira e sobre uma variedade grande de atividades, mas nem uma nem outra são caracterizadas como condutoras de concentração ou como repetidas e repetitivas. Um século atrás, a dinâmica de sentidos era outra. Iniciemos pela leitura do excerto abaixo:

[E-0031] One boy who at first had **little power of concentration** found his outlet in one of the most intricate of the Montessori materials — the so-called "Long Stair." He played **continuously with it for a week**, learning to count and to do simple sums in addition and subtraction.... (MC. The first Montessori school in America).

Analisando o excerto, percebemos que existe uma preocupação com o percurso do garoto cuja “evolução” se conta. Ele começa em um lugar de pouca concentração e, conforme progride o discurso, percebemos que esse é um estado de

¹¹⁹ Não se trata, é claro, de defender que isso seja melhor ou superior àquilo. No início do século XX, poderíamos argumentar, silenciaram-se muitos significados que, mais tarde, apareceriam enunciados, movimentados. Os efeitos são ideológicos, e cada época é constituída por suas ideologias.

falha, primeiramente, porque qualquer coisa de que se tenha “pouco poder de” (“*little power of*”) é, provavelmente, uma falha; o ideal, imaginamos, seria ter “muito poder de” (“*a lot of power of*”). Depois, confirmamos a hipótese, porque o garoto “encontra” (“*found*”) seu caminho para a concentração.

Assim, há uma valorização da concentração no excerto, que vem, logo em seguida, acompanhada de ênfase no *tempo* de insistência, repetição ou concentração do menino sobre o material escolhido. O garoto “brincou continuamente com ele por uma semana”. Esse “brincar” parece valorizado pelo que se segue, quando o enunciador nos diz que, por meio dessa semana de insistência e repetição, o menino aprendeu “operações simples de adição e subtração”.

Dessa forma, o aprendizado, aqui, não se vincula tão somente ao contato de primeira mão com o material, ou ao contato imediato com a realidade, mas, sim, com a concentração, a repetição e a insistência no uso de um mesmo material. Trata-se, talvez, novamente, de um mundo em que a reiteração, a continuidade, o tempo e a persistência sejam superiores à mudança, ao imediatismo e à simultaneidade.

2.5.3 Disciplina

A disciplina é um assunto central na pedagogia montessoriana. Conquanto seja enfatizada nos livros de Maria Montessori e de outros autores, o discurso midiático recente trabalha muito mais com a associação entre Montessori e frouxidão, brincadeira ou prazer, do que com a ideia de uma disciplina ativa, como Montessori propunha e conforme buscamos expor em nossa introdução. Passemos, agora, a um interessante excerto sobre a disciplina no ambiente montessoriano:

[E-0036] A special technique is necessary to the teacher if she is **to lead the child along such a road of discipline**, if she is to make it possible for him to **continue in this way all his life**, advancing always toward **perfect self-mastery** (MC, 1911).

Em uma apresentação de trabalho que fizemos em dezembro de 2015¹²⁰, apontamos que, em enunciados midiáticos do início do século XX, as relações de

¹²⁰ SALOMÃO, G. O professor e o poder em Montessori: análise discursiva de trecho de reportagem de 1911 publicada na Revista *McClure's* – apresentado em dezembro de 2015, no IV Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade / II Simpósio Internacional Discurso, Identidade e Sociedade, em Fortaleza (CE).

poder em Montessori lembram muito a caracterização foucaultiana de um tipo específico de poder. Bastante similar ao poder da escola, é chamado, pelo autor, de *poder pastoral* (FOUCAULT, 1983¹²¹), sendo descrito da seguinte maneira:

(1) É uma forma de poder cujo objetivo último é assegurar a salvação individual no mundo futuro. (2) O poder pastoral não é somente uma forma de poder que comanda; deve também estar preparado para se sacrificar pela vida e pela salvação de seu rebanho. Por isso, é diferente do poder real, que demanda o sacrifício de seus súditos para salvar o trono. (3) É uma forma de poder que não busca somente toda a comunidade, mas cada indivíduo em particular, por toda a sua vida. (4) Finalmente, essa forma de poder não pode ser exercida sem se conhecer o interior das mentes das pessoas, sem explorar suas almas, sem fazê-las revelar seus segredos mais reservados. Implica um conhecimento da consciência e a habilidade de dirigi-la¹²².

Compreendemos que a escola, de forma geral, atualiza o poder pastoral por quatro diferentes razões:

(1) a promessa, ao indivíduo, de salvação posterior à escola, na *preparação para a vida* ou para *o mundo do trabalho*, ou ainda para *a cidadania*;

(2) o fato de o professor se ver e ser socialmente visto frequentemente como sendo algo entre *herói* e *mártir*, sacrificando-se por sua *missão* (CORACINI, 2003);

(3) o fato de o professor, ou, em todo caso, a escola, ter acesso à história do indivíduo que lá está. Em muitos casos, tem-se esse acesso por meio do papel do orientador, do psicólogo da escola, do coordenador, ou mesmo de um professor ou diretor que *conversem* com o aluno, e, assim, ganha-se acesso à mente de cada sujeito lá posto;

(4) o poder da escola sobre o sujeito, que se estende para muito além dos anos que se atravessam nos bancos da instituição. Esse poder impacta, com frequência – e, em geral, é essa a proposta da escola –, a vida do indivíduo como um todo, posteriormente.

¹²¹ Disponível em: <https://foucault.info/doc/documents/foucault-power-en.html>. Acesso em: 09 maio 2017.

¹²² No original: “(1) It is a form of power whose ultimate aim is to assure individual salvation in the next world. (2) Pastoral power is not merely a form of power which commands; it must also be prepared to sacrifice itself for the life and salvation of the flock. Therefore, it is different from royal power, which demands a sacrifice from its subjects to save the throne. (3) It is a form of power which does not look after just the whole community but each individual in particular, during his entire life. (4) Finally, this form of power cannot be exercised without knowing the inside of people's minds, without exploring their souls, without making them reveal their innermost secrets. It implies a knowledge of the conscience and an ability to direct it”.

O poder pastoral nada tem de passageiro, acidental, temporal ou libertário. Nossa análise das construções discursivas acerca de relações de poder em Montessori não aponta completamente para uma coincidência com o poder pastoral, mas não permite uma ruptura total com essa elaboração foucaultiana.

Dessa forma, defendemos que, especialmente por isso, existe uma relação profunda, para os enunciados desse período, entre a educação montessoriana e *efeitos duradouros*. O poder pastoral e o método Montessori, como construído no início do século XX, parecem ter objetivos disciplinares para “toda a vida” do indivíduo.

Finalmente, lemos um excerto sobre o *silêncio* em Montessori. O significado e a importância desse silêncio para a perspectiva pedagógica foram analisados por nós em trabalho anterior¹²³, e foi-nos especialmente notável a quase perfeita ausência desse sentido na leitura e na análise de tantos textos publicados contemporaneamente.

2.5.4 Silêncio

Nos excertos que lemos, nem mesmo uma vez, as crianças *fazem* silêncio ou são silenciadas. Todo o tempo, as crianças agem para o aprendizado, para a descoberta, para a experiência. A experiência que se tem é sempre com o discurso do outro, o ambiente estruturado pelo outro, a experiência de primeira mão selecionada pelo outro.

Nenhuma vez, vemos a criança em mergulho interior, encontrando dentro de si o interdiscurso que a constitui, em face de seus movimentos interiores e dos sentidos contraditórios que a estruturam. O escritor Milan Kundera (1978, p.119), em *O Livro do Riso e do Esquecimento*, expressa a importância do barulho na sociedade contemporânea de forma poética: “Ela [a beleza] desapareceu sob a superfície do barulho – barulho das palavras, barulho dos carros, barulho da música – no qual vivemos constantemente”.

Talvez seja relevante comentar que, assim como traz Kundera, não encontramos, em nossos excertos, notáveis eventos de comunicação. Há ação, som,

¹²³ SALOMÃO, G. Silêncios e silenciamentos na pedagogia científica: presença e significado do silêncio na perspectiva educacional de Maria Montessori. Monografia de trabalho de graduação individual em Letras-Inglês apresentada à banca em novembro de 2013, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP).

externalização. No entanto, há poucos eventos de comunicação, de comunidade, daquilo que é, numa palavra, comum. Assim, se, por um lado, o silêncio é hoje silenciado, por outro lado, a comunicação não toma seu lugar. Fica-se num não lugar da palavra isolada, do indivíduo único, livre porque separado.

Sobre o silêncio, passemos à leitura do excerto a seguir:

[E-0037] – One of Maria Montessori's most curious and valuable discoveries is the educative value of silence (MC, 1911).

No início do século XX, o silêncio, ou o “valor educativo do silêncio”, era valorizado como “uma das descobertas mais curiosas e valiosas de Maria Montessori”. Comentava-se, com frequência, a quietude das crianças e perguntava-se a Montessori como ela conseguia mantê-las tão silenciosas. A essa questão, ela respondia que assim era porque as crianças estavam fazendo o que gostavam. Era enunciado, portanto, um silêncio advindo da ação prazerosa.

Notamos um agudo contraste entre aquilo que aqui analisamos e o que emerge de nosso *corpus*, como uma ausência importante daquele silêncio que, antes, era tão valorizado, e, agora, ironicamente, é silenciado.

O discurso sobre o silêncio talvez seja tão assustador quanto o silêncio em si. Kundera percebe historicamente parte disso, e outro aspecto é percebido por Lillard (2007, p. 316), uma importante autora que discorre sobre o método Montessori. Em uma seção sobre o silêncio, ela explica:

Os ambientes montessorianos também são organizados no sentido da aura. As salas de três a seis anos são, particularmente, quietas [...]. Como foi colocado antes, isso pode afastar as pessoas, nós estamos condicionados a pensar que salas de crianças de 3 a 6 anos devam ser barulhentas e um tanto quanto caóticas¹²⁴.

Dessa forma, fica mais fácil compreender que o silêncio seja silenciado atualmente. Pensando em nossa pesquisa anterior, é possível e nos parece provável que, antes, o silêncio tenha sido valorizado por sua associação com a ordem e com a disciplina, e, hoje, seja silenciado precisamente pela mesma razão.

Agora, passaremos a algumas análises de discursos não midiáticos, mas contemporâneos, que nos permitem enxergar os movimentos de sentidos não tanto

¹²⁴ No original: “Montessori environments are also orderly in the aural sense. Primary classrooms are particularly quiet [...]. As was stated earlier, this can put people off; we are conditioned to think classrooms of 3- to 6-years-olds should be noisy and somewhat chaotic”.

de maneira histórica, e, sim, de forma espacial, no sentido metafórico, visto que, em diferentes regiões do dizer, diferentes sentidos se movimentam e são construídos.

2.5.5 Além da mídia – outros sentidos sobre Montessori hoje

Os movimentos dos sentidos na história não são unânimes e trazem consigo a contradição, que se manifesta, também, nas instabilidades do discurso e nas falhas da linguagem. Para que tenhamos chance de perceber a instabilidade do discurso sobre Montessori hoje, escolhemos expor excertos advindos não da mídia contemporânea, mas de páginas virtuais de organizações montessorianas e de um livro importante no meio montessoriano.

As citações que veremos foram encontradas: (1) na página virtual da Association Montessori Internationale (AMI), a associação mundial responsável pela manutenção e pela difusão das ideias montessorianas; (2) na página da American Montessori Society (AMS), o grupo estadunidense que trabalha pela pesquisa e pela disseminação de Montessori no país; e (3) no livro sobre Montessori, *The science behind the genius*, de Angeline Lillard (2007), uma das referências bibliográficas mais citadas e respeitadas no meio montessoriano contemporâneo.

Primeiramente, vamos ler as linhas iniciais da descrição de Montessori por parte da AMI:

[E-0038] The real difference: the formation of children's fundamental capacities is hugely important during the first years of life – **not just academic learning but the ability to concentrate, persevere and think for themselves** as well as the ability to interact well with others¹²⁵ (grifos nossos).

Vemos que, mesmo em um texto brevíssimo – com um total de três parágrafos –, as construções escolhidas pela associação enfatizam o aprendizado de conteúdos (“*academic learning*”), a habilidade de concentração (“*ability to concentrate*”) e a perseverança (“*persevere*”), em oposição notável à posição midiática, que enfatiza a brincadeira e a frouxidão da escola, o prazer, o movimento constante e a escolha. Em comum (porque contradições não são totais), as construções da AMI e dos jornais trazem a ideia de que as crianças fazem algo por si mesmas: aqui, pensam (“*think for themselves*”).

¹²⁵ Disponível em: <http://ami-global.org/montessori/how-montessori-different>. Acesso em: 15 abr. 2017.

É válido, também, mencionar que, curiosamente, há a menção a mais um ponto bastante silenciado na mídia de nossa época, que é a boa interação entre as crianças. Em outra página de introdução à pedagogia montessoriana, mantida pela AMI, menciona-se, inclusive, a existência de uma comunidade como um ponto chave da perspectiva, algo hoje silenciado. Nessa mesma página, os primeiros três tópicos abordados são: beleza, ordem e acessibilidade. Chama nossa atenção, novamente, a escolha de posicionar a ordem de maneira tão proeminente.

Tendo em vista que a AMI é, com frequência, considerada fiel aos seus primórdios, pensamos que talvez algumas de suas posições refletissem uma hegemonia do pensamento montessoriano datada do início ou do meio do século XX. Assim, buscamos passagens da American Montessori Society, considerada, entre professores montessorianos, como mais moderna, ou, pelo menos, mais volúvel aos movimentos do tempo. Ainda assim, persistem aspectos cuja análise muito nos interessou:

[E-0039] Components necessary for a program to be considered authentically Montessori include multiage groupings that foster **peer learning**, uninterrupted **blocks of work time**, and **guided choice of work activity**. In addition, a full complement of **specially designed** Montessori learning materials are **meticulously arranged** and available for use in an aesthetically pleasing environment¹²⁶ (grifos nossos).

Novamente, vemos a presença da interação e da comunidade (*“peer learning”*). Além disso, há tempos longos (*“uninterrupted blocks of time”*), em oposição à ideia, predominante em nossa época, de fluidez e mudança. A escolha, que, na mídia atual, é sempre livre e irrestrita, aqui é guiada (*“guided choice of work”*) e sequer se fala em brincadeira. A palavra “trabalho” (*“work”*) aparece duas vezes sem o acompanhamento da brincadeira ou da diversão, tão constante no discurso midiático. Finalmente, ordem e estrutura aparecem no excerto também duas vezes, referindo-se aos materiais especialmente preparados (*“specially designed”*) e meticulosamente arrumados (*“meticulously arranged”*) na sala de aula.

Para nós, é realmente fascinante enxergar os arranjos e os movimentos dos sentidos e do silêncio. Conforme propõe Orlandi no trecho que retomamos

¹²⁶ Disponível em: <https://amshq.org/Montessori-Education/Introduction-to-Montessori>. Acesso em: 18 abr. 2017.

anteriormente, o silêncio é mais bem compreendido quando se pode enxergar o que ele tem de histórico e, diríamos, dentro do histórico, o que ele tem de social ou político. Nem mesmo no tempo presente, todos os discursos sobre Montessori precisam ser iguais, ou são. Há diferenças marcantes. Essas diferenças estendem-se para além da posição adotada por uma ou por outra organização e também aparecem no discurso acadêmico sobre a pedagogia, como no livro de Angeline Lillard (2007), *Montessori: the science behind the genius*. A seguir, copiamos o resumo de um capítulo desse livro, intitulado “Order in environment and mind”, considerando que o título já é interessante o suficiente:

[E-0040] **Order in environment and mind:** Montessori classrooms are **very organized, both physically** (in terms of layout) **and conceptually** (in terms of how the use of materials progresses). This organization sometimes **turns people off**: it seems finicky, even **obsessive compulsive**. Yet research in psychology suggests that order is very helpful to learning and development, and that Dr. Montessori was right on target in creating very ordered environments in schools. Children do not fare as well in less ordered environments. Chapter 9 reviews research on order and its impact on children. It also speculates on the potential neurological impact of presenting **orderly sequences of materials** intended to tune the senses (grifos nossos).

Não nos deteremos na utilização do discurso científico como regime de verdade, tão evidente na passagem, pois essa não é nossa preocupação no momento, mas retornaremos ao assunto no capítulo 3.

Por agora, interessa notar que a autora, professora universitária de psicologia do desenvolvimento na Universidade de Virgínia, ao publicar esse texto em 2007, enfatiza a presença e importância da ordem em Montessori. Desse ano até 2016, Lillard escreveu artigos sobre Montessori nos quais a ordem ainda é um tópico proeminente ou um sentido que atravessa o texto. Entretanto, nesta tese, não nos deteremos em tais artigos.

No excerto que citamos, menciona-se a ordem como algo muito presente (“*very organized, obsessive compulsive*”) tanto no ambiente físico (“*both physically*”) quanto no pensamento (“*conceptually*”) e na prática (“*orderly sequences of materials*”) montessoriana. Em seguida, afirma-se algo que, devemos expor, vinha nos incomodando há algum tempo durante esta pesquisa: a ordem afasta as pessoas ou apaga seu interesse (“*turns people off*”). Ainda assim, com base no discurso científico, a autora prossegue para dar suporte à construção discursiva de que a ordem estaria presente em Montessori e seria uma característica positiva dessa pedagogia, ao

contrário do que vimos antes, numa antítese constante entre aquilo que é estruturado ou preparado e aquilo que é espontâneo, mais diretamente ligado a Montessori no discurso midiático estadunidense de hoje.

Parece-nos que alguns aspectos do funcionamento discursivo ficam mais claros a partir das brevíssimas análises desenvolvidas nesta seção. Sentidos são construções que ocorrem na história. Não se trata de uma forma natural de dizer ou de uma única forma de dizer. A hegemonia de sentidos a cada período é somente isso, e não mais. Ainda assim, em um só período, a contradição e a multiplicidade de sentidos são possíveis, e, se a mídia trabalha dentro de um regime de verdade(s), novamente, é só isso o que faz. Não se trata da construção mais “próxima do real”, mas de uma construção específica de um real, na história e na ideologia.

2.5.6 Silêncios e rupturas

O silêncio, defende Orlandi (2011, p. 263), “tanto quanto a palavra, tem suas condições de produção”. No caso dos silêncios que encontramos em nosso *corpus*, não nos deparamos com o silenciamento da censura. Embora se deixe de dizer algo para dizer outra coisa, o que vemos aqui é o silêncio constitutivo da linguagem, que existe porque ela se materializa no discurso atravessada pela ideologia.

Percebemos, com as comparações delineadas nesta última parte do capítulo, que, conforme propõe a mesma autora (Orlandi, 2007, p.13), “o silêncio não para; ele muda de caminho”. Se é assim com a linguagem, que, em toda situação, constrói sentidos, também é assim com o silêncio, que se faz como “respiração da significação¹²⁷” em qualquer discurso.

Os silêncios de nossa contemporaneidade, examinados no *corpus* desta pesquisa, por seu movimento, justamente (não por cada sentido particular, mas por uma sensação semântica geral, se assim podemos nos expressar), constroem uma impressão de efemeridade que, em nada, coincide com os sentidos do início do século XX, e, ao mesmo tempo, não permite que essa categoria de sentidos se expresse em nome da emergência de outra: a de um método construído, sentido a sentido, para encaixar-se completamente na modernidade líquida.

¹²⁷ Ibid., p. 263.

Ao olharmos para esses poucos excertos mais antigos, depois da consideração central à nossa tese dos excertos do século XXI, percebemos que ocorre um fenômeno de ruptura contemporâneo. Essa percepção permite-nos duas considerações breves e importantes, para, então, podermos seguir ao nosso próximo capítulo.

Como defendemos acima, são construções discursivas as escolhas: (1) dos aspectos do método Montessori que se deseja significar no discurso midiático de cada período, inclusive, da contemporaneidade, talvez aparentemente mais transparente, para nós, que nos encontramos inseridos no período e constituídos, em grande parte, por essa ideologia; (2) das formas por meio das quais se enuncia esse método, construindo-o de maneiras a fazer caber sua constituição nos entremeios daquele que é o discurso mais ou menos estabilizado do período.

Se, no começo do século XX, encontramos qualquer coisa da solidez, da estrutura e da estabilidade (quiçá advindas de uma materialidade econômica de produção industrial, de linha de montagem e de produtos duradouros), no início do século XXI, o que entrevemos é uma constituição fluida, mutável, de final aberto, de múltiplas possibilidades de escolha, de ação espontânea e imediata, de experiências diretas com o ambiente e não mediadas por autoridade alguma – provavelmente, uma ideologia.

Por fim, achamos interessante trabalhar, aqui, com a hipótese de análise discursiva a que chegamos pelo exame do *corpus* até este momento. No momento da ruptura, parece ser necessário enunciar muito. Em todos os casos analisados de sentidos que se sobrepõem e silenciam outros, que não são movimentados, percebemos uma abundância daqueles e suspeitamos que isso ocorra pela necessidade da estabilização dos sentidos novos.

Em todos os momentos de ruptura, desde 1909 até 2015, o que percebemos é uma alteração fundamental dos sentidos que passam a ser ditos. A partir de então, os dizeres se multiplicam, porém parece não haver, verdadeiramente, uma variedade profunda de sentidos conflitantes. Há contradição, é claro, mas há menos embate do que no momento da ruptura. Vemos como se, nos momentos de mudança profunda, uma disputa se fizesse, e houvesse ofensivas de sentidos que passam a dominar o dizer por um período, até que novas disputas ocorram naquele campo de sentidos, e ele seja novamente transformado.

Da disciplina em 1911, para o silêncio das décadas da primeira metade do século XX, e, então, para a dúvida sobre Montessori predominante no início da segunda metade do mesmo século, chegando ao discurso que temos hoje e analisamos profundamente nesta tese, a mídia hegemônica constrói, também, um discurso hegemônico sobre Montessori, com espaço escasso para a construção de sentidos muito diferentes dos já articulados nos jornais. Dessa maneira, a própria contradição funciona com sentidos estabilizados, como mostramos em nossa análise da categoria de “trabalho”, especialmente representativa para a retomada teórica que desenvolvemos.

Em seu livro *A resistência das palavras*, Grigoletto (2002, p. 127) defende que, por meio do excesso de enunciados em relação de sinonímia, satura-se a designação dos processos dos quais trata o discurso, de forma que esta “é uma das formas de silêncio, no trabalho de silenciamento de outros sentidos, de que trata Orlandi (1992)”. Grigoletto afirma, ademais, que a repetição pode representar formas de diluição e negação do político e do histórico por meio do “apagamento” de sentidos específicos. Encontramos, na proposta analítica dessa autora, um aporte teórico que nos ajuda a explicar, pelo menos parcialmente, os efeitos de sentido que encontramos.

Propomos, adicionalmente, que a luta pelo discurso se dá pelo excesso de enunciados, não necessariamente sinônimos, no plano das palavras ou expressões, mas que reforcem um mesmo sentido, de maneira mais ampla. Uma vez que essa ruptura esteja estabelecida, e uma nova construção tenha sido erigida, ainda que nunca infalível ou completa, o discurso retorna a um estado de silêncio parcial, um silêncio que enuncia algo como “não é necessário dizer, porque está dito, e sabemos o que está dito”, até chegar o tempo em que, novamente, o *dito* é enunciado e, então, mais uma vez, volta ao jogo, à disputa do poder-discurso. A ruptura exige movimento de sentidos, e o movimento faz barulho, o movimento é discursivo, é sonoro. Finalmente, atinge-se o momento em que, pelo excesso de enunciados similares, tem-se “a ilusão de que não há outras designações possíveis¹²⁸”, e a materialização da disputa (mas não ela mesma) cessa temporariamente. Quando o movimento diminui, o barulho diminui também, e retorna-se a um estado de pressupostos e implícitos, e,

¹²⁸ Ibid., p. 127.

mais do que isso, a um estado de silenciamento da luta, porque provisoriamente algo se estabeleceu.

Teremos oportunidade, ao longo desta pesquisa, de buscar ver o que se estabeleceu e quais são os sentidos pelos quais ainda se luta. Neste momento, passamos ao capítulo 3, em que analisaremos a dinâmica de oposição construída entre Montessori e o que se convencionou chamar de *educação tradicional*, a partir de excertos que trazem a antítese entre essas duas práticas e entre a proposta do programa governamental estadunidense *No child left behind* e a prática montessoriana.

A análise deverá permitir entrever a interessante relação que se constrói para Montessori. Por um lado, essa pedagogia aparecerá como o contrário do que é comum – as provas, as aulas, a lição de casa, o meio, de forma geral. Por outro lado, a perspectiva será significada como podendo levar, com maior eficiência e rapidez, aos mesmos objetivos: sucesso acadêmico, sucesso corporativo ou empreendedor.

Capítulo 3 – Montessori: uma educação em contradição

Conforme vimos, nos textos da mídia estadunidense sobre a pedagogia montessoriana, diversas construções contribuem para um efeito de sentido relacionado à noção de uma *educação alternativa*, ao mesmo tempo em que sustentam as ideias de *alto desempenho* e *sucesso*. Neste capítulo, serão visitadas as maneiras por meio das quais funcionam os sentidos do que é tradicional e do que é montessoriano. Na última seção, analisaremos os sentidos relacionados à presença de Montessori na escola pública estadunidense, em uma tentativa de compreender ainda a relação entre Montessori e Estado, conforme construída pela mídia do país.

O esforço empreendido aqui vai na direção de analisar de que maneiras se constrói a contradição entre um modelo “tradicional” de educação, com aulas, provas, e salas seriadas, e um modelo “alternativo”, sem todas essas características. A oposição que, em uma primeira leitura, se apresenta de forma óbvia, confunde-se aos poucos, aparecendo cada vez mais como uma contradição de difícil resolução, que exploramos ao longo da análise. Notadamente, perceberemos contradições envolvendo os meios e os fins da educação tradicional e montessoriana, a padronização estatal da educação e o trabalho das escolas semiestatais montessorianas, bem como o exercício de se justificar a eficácia de Montessori por parâmetros adequados à educação tradicional.

Antes de desenvolvermos a análise neste capítulo, é importante explicitar o que compreendemos por *contradição*, a partir do ponto de vista de Foucault, em seu capítulo sobre contradições, de onde trazemos diversos trechos em uma síntese possível de sua explicação do assunto (2013, p.186-191, grifos nossos):

as contradições **não são nem aparências a transpor**, nem princípios secretos que seria preciso destacar. São objetos a ser descritos por si mesmos, sem que se procure saber de que ponto de vista se podem dissipar ou em que nível se radicalizam e se transformam de efeitos em causas. [...] **definimos o lugar em que se dá; fazemos aparecer a ramificação da alternativa; localizamos a divergência e o lugar em que os dois discursos se justapõem** [...]. Tomando as contradições como objetos a ser descritos, a análise arqueológica não tenta descobrir, em seu lugar, uma forma ou uma temática comuns, e, sim, determinar a medida e a forma de sua variação. [...] Trata-se de **manter o discurso em suas asperezas múltiplas** e de suprimir, em consequência disso, o tema de uma contradição uniformemente perdida e reencontrada, resolvida e sempre renascente...

Não empreendemos, aqui, um exercício arqueológico. Ainda assim, a definição de Foucault é a que melhor explica a maneira como enxergamos, a partir da ótica da Análise de Discurso, o funcionamento discursivo da contradição. Descrever a contradição, na perspectiva que adotamos, é aceitar, também, a falha do dizer, a instabilidade dos sentidos e o jogo de poder-discurso que faz funcionar as verdades e os saberes atravessados e constituídos na/pela ideologia.

Mantendo essas noções acerca da contradição, teremos, então, a oportunidade de notar, pela análise da materialidade dos excertos selecionados, de que maneiras as ideias de que trata este capítulo participam dos sentidos relacionados à pedagogia montessoriana no presente midiático dos Estados Unidos da América.

Começaremos este capítulo pelos excertos primordialmente relacionados à categoria *educação alternativa*, buscando compreender os mecanismos por meio dos quais se estabelecem os principais efeitos de sentido.

3.1 Contradições constitutivas de Montessori como educação alternativa

O primeiro ponto que nos interessa enfatizar é que uma educação *alternativa* precisa ser alternativa *a algo*. No caso, alternativa ao que o senso comum compreende como a escola tradicional, ou a escola em si, que aparece quase sempre relacionada aos padrões da lei *No child left behind*. Vejamos um primeiro excerto:

[E-0041] Urioste recognizes that to most grownups a Montessori education, with its mixed-age, “child-centered” classrooms, just looks weird. Denison gets strong CSAP scores despite ignoring almost everything the education bureaucracy says about how to run a school. // “It does not include traditional textbooks. We don’t have grades. We don’t have report cards. We don’t have dittos. We don’t have pullouts for art and music. Our focus is the development of what we call the uninterrupted work cycle”, she says (“she” refere-se a Urioste, diretora de escola montessoriana – TDP, 2002).

Alguns aspectos do texto nos chamam atenção. Primeiro, Urioste, a diretora da escola, *reconhece* (“*recognizes*”) que a educação montessoriana parece *esquisita* (“*weird*”). A utilização do verbo *reconhecer* nos remete à noção de uma verdade estabelecida, que bastaria ser percebida. Sobre a mídia, Carmagnani (2016, p.413¹²⁹) assevera que seu discurso “apropria-se de diversos meios para homogeneizar

¹²⁹ Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_062.pdf. Acessado em: 28 set. 2016.

sentidos, estabelecer verdade(s), manter e/ou criar um consenso”. O que notamos, a partir da ideia do *reconhecimento* da estranheza da educação montessoriana, é precisamente que é necessário estranhar Montessori. É necessário estranhar a ausência de livros didáticos (“*textbooks*”), de notas (“*grades*”), entre outras. Ainda com base em Carmagnani (2009, p. 500), pensamos que isso ocorra porque a mídia é “uma grande difusora de regime(s) de verdade(s)”, e, dessa forma, cabe a ela acolher, sancionar e selecionar os enunciados que podem ser considerados verdadeiros. Se o discurso jornalístico propõe que se *reconheça* a estranheza de Montessori, toma como verdade pressuposta que essa pedagogia seja, de fato, estranha.

Ainda segundo o jornal, apesar da estranheza e de não seguir a burocracia, cujo discurso busca controlar a conduta da escola – governá-la, portanto, além de controlar as atitudes de seus participantes –, a instituição educacional apresenta resultados fortes no teste oficial¹³⁰. O teste, obrigatório para todos os alunos e exigido pela lei *No child left behind*, é explicado pelo Departamento de Educação do Colorado:

É um teste criado para medir o desempenho dos alunos em relação ao *Modelo de padrões de conteúdo do Colorado*. Esses padrões são expectativas que indicam o que os alunos deveriam conhecer em momentos específicos de sua educação. Como resultado, o CSAP entrega uma série de fotografias do desempenho dos alunos em leitura, escrita, matemática e ciência conforme passam pelas séries 3 a 10¹³¹ (Colorado Department of Education¹³²).

Começamos a compreender, nesse excerto, algo que aparecerá repetidamente: apesar de ser alternativa e de não se adaptar à forma de fazer indicada pelo Estado, a pedagogia montessoriana entrega os resultados esperados por esse mesmo Estado. Isso nos explica porque, mesmo sendo uma pedagogia proposta como *alternativa* (no excerto, *estranha*) pela mídia, Montessori aparece como algo que pode ser aprovado.

A mídia, propõe Carmagnani (2009, p.501),

¹³⁰ A sigla CSAP refere-se ao Colorado Student Assessment Program.

¹³¹ No original: “CSAP stands for Colorado Student Assessment Program. It is a test designed to measure student achievement in relationship to the Colorado Model Content Standards. These standards are expectations specifying what students should know at particular points in their education. As a result, CSAP provides a series of snapshots of student achievement in reading, writing, math, and science as they move through grades 3–10”.

¹³² Disponível em: http://cde.state.co.us/cdeassess/documents/parents/CSAP_Eng.pdf. Acessado em: 15 ago. 2016.

além de desempenhar a função de difusora de verdade(s), funciona como reguladora do poder do Estado, no caso, o “controle” (positivo ou negativo) dos indivíduos para sua maior funcionalidade com esse Estado. E isso se dá por meio dos vários textos (orais e escritos) veiculados repetidamente nos vários meios de comunicação.

Os indivíduos que a mídia busca atingir, assujeitando-os no texto como componentes desse modelo estranho de sucesso, são os participantes da educação montessoriana. No excerto, vemos o contraste entre a pedagogia tradicional e a alternativa aparecer, inclusive, nos pronomes usados por Urioste, que, o tempo todo, repete “nós” (“*we*”) e “nosso” (“*our*”). Isso parece incluir, no texto, um “ao contrário dos outros”, que é pressuposto e que se refere à voz conhecida do leitor, da escola que usa livros didáticos, que tem provas etc., com(contra) a qual o diálogo se faz, trazendo-a somente pela pressuposição inescapável de uma heterogeneidade.

Em alguns excertos, essa educação é contraposta, com clareza, à dinâmica gerada e gerida pela lei *No child left behind*:

[E-0042] Nowadays, her [Montessori’s] advocacy of unstructured class time seems antithetical to today’s structured classrooms, with their emphasis on standardized testing and meeting the mandates of the federal No child left behind (TWP, 2007).

Curiosamente, em [E-0042] e em outros excertos de que traremos em seguida, Montessori aparece como algo: (1) do passado; (2) que contradiz a forma mais tradicional do presente; e (3) que tem relevância suficiente para ser parte do discurso midiático.

A ideia de que Montessori seja algo do passado aparece no excerto pela ênfase no presente. Por duas vezes, o presente é evocado com os termos “hoje em dia” (“*nowadays*”) e “atual” / “de hoje” (“*today’s*”). A pedagogia montessoriana, por sua vez, é distanciada do agora pela expressão “parece antitética à...” (“*seems antithetical to*...”), de maneira a fazer significar que, de um lado, está Montessori, com sua defesa de um período letivo não estruturado (“*her advocacy of unstructured class time*”), e, do outro, “hoje” (*today’s*), estão as salas estruturadas (“*structured classrooms*”), os testes (“*standardized testing*”) e a lei *No child left behind*.

Entretanto, essa pedagogia que é do passado permanece sendo dita e discutida no presente. Permanece, talvez, relevante. Para abordarmos melhor todos esses aspectos, vejamos outros excertos sobre Montessori como uma educação alternativa em que sentidos relacionados ao tempo aparecem:

[E-0043] Education seems to be a topic on everyone's mind **these days**. With ongoing debates about the state of public schools and President Bush's education reform policy, known as "No child left behind," many parents are beginning to look intently at methods of education that are considered nontraditional. Montessori is one such approach that is growing in popularity. (TWP, 2004, grifos nossos).

[E-0044] But the biggest challenge is reconciling the **century-old** Montessori style of education – which prizes individual initiative in students, allowing them great degree of freedom in teaching themselves and training their senses – with more structured public school standards (TWP, 2005, grifos nossos).

[E-0045] Montessori education, however, utilizes The World Bank's recommended methods to develop the competencies necessary for success in the **21st century**. [...]Montessori proponents can claim that a fully-implemented Montessori curriculum "not only meets new national requirements, but often exceeds them." [...]Frankly, it doesn't even appear that Common Core can teach children to take responsibility for their own learning - a key competency for **21st century** success (HUF, 2015, grifos nossos).

Nos excertos, destacamos algumas indicações de tempo mais evidentes, como "hoje em dia" ("*these days*"), "um século de idade" ("*century-old*") e "século XXI" ("*21st century*"). A todo momento, recupera-se a ideia de que Montessori é algo antigo em um mundo novo. Há, no entanto, outras formas de construir noções ligadas ao tempo, que nos permitem perceber muito melhor sentidos que aparecem no discurso.

No excerto [E-0043], vemos: "debates contínuos sobre o estado das escolas públicas e a política de reforma educacional do presidente Bush, conhecida como '*No child left behind*'" ("*ongoing debates about the state of public schools and President Bush's education reform policy, known as 'No child left behind'*"). Aqui, o tempo é o do acontecimento político-educacional da reforma promovida pelo governo federal que (parece estar entre os sentidos já postos) implicou em uma padronização dos testes, desagradando a uma parcela das famílias estadunidenses.

A referência temporal dada pela padronização da escola pública reaparece em [E-0044]: "padrões mais estruturados para as escolas públicas" ("*more structured public school standards*") em oposição a "o estilo de educação Montessori com um século de idade" ("*the century-old Montessori style of education*"). Sabemos que se trata de uma indicação temporal, ao mesmo tempo, política e educacional, pela oposição que se constrói. Se o jornal diz sobre o agora e enuncia que o desafio do presente é a reconciliação daquilo que é antigo (Montessori) com o padrão estruturado, então, este é, necessariamente, o presente.

Esses padrões não ficam livres de crítica em nenhum dos três excertos. No primeiro, [E-0043], são muitas as famílias que optam por sair de tais padrões, procurando métodos educacionais menos tradicionais (*“many parents are beginning to look intently at methods of education that are considered nontraditional”*). No segundo, [E-0044], valores que soam positivos a ouvidos contemporâneos (ouvidos esses imersos em dizeres do neoliberalismo e do empreendedorismo, por exemplo), como a iniciativa individual e um alto grau de liberdade (*“individual initiative, great degree of freedom”*), são ligados a Montessori e contrapostos, portanto, aos padrões.

Finalmente e de forma mais explícita, esses padrões são criticados, no excerto [E-0045], por não promoverem as habilidades que seriam necessárias ao *sucesso* no século XXI: “sequer parece que o *Common Core*¹³³ possa ensinar as crianças a tomar a responsabilidade por seu próprio aprendizado – uma competência chave para o sucesso no século XXI” (*“it doesn’t even appear that Common Core can teach children to take responsibility for their own learning - a key competency for 21st century success”*).

O que propomos ser a construção de Montessori como uma pedagogia alternativa relevante para o tempo presente aparece, também, nos três excertos. Isso pode ser percebido, neles, como uma oposição à legislação educacional atual, de maneira a construir um paradoxo curioso: precisamente, uma pedagogia muito antiga é que aparece como alternativa ao que é atual, visando a responder às necessidades e materializar os valores do presente.

Enquanto a referência ao presente é feita por palavras como “padrões” e “estrutura”, assim como por sentidos mais gerais de “governo” e “lei”, a pedagogia montessoriana aparece com sentidos de “liberdade”, “individualidade” e “não tradicionalismo”.

Citamos, no início desta pesquisa, a passagem em que o biógrafo de Maria Montessori, E. M. Standing (1962, p.184), busca oferecer uma enumeração de ausências que caracterize a pedagogia:

Foram-se as filas de mesas e cadeiras, foi-se a professora com sua mesa e seu banco altos, e – mais impressionante de tudo – parece-

¹³³ O *Common Core* é o núcleo curricular comum que estabelece os conteúdos a serem dominados ao final de cada período escolar, e, ao longo da vigência da lei *No child left behind*, foi fomentado e exigido. Depois de julho de 2015, com a promulgação do ato *“Every Student Succeeds”*, passou a ser muito menos popular e não mais exigido pela legislação.

nos, à primeira vista, que a professora também se esvaiu. Encontramo-la, depois, ajoelhada a um canto distante da sala, explicando algo a um grupo de crianças que estão trabalhando com materiais de números espalhados em um tapete.

Reparamos que, mesmo depois de décadas, o discurso da mídia permanece enumerando ausências, e, principalmente por meio delas e de oposições, constrói Montessori como alternativa educacional. Em recortes, trazemos algumas dessas construções:

[E-0046] At most schools, “What’s the class working on now?” is a simple question. Not at Denison, where kids decide what to work on and when (TDP, 2002).

[E-0047] “It’s not about ‘What can I do for you’” says Family Star executive director Ginny Tierweiler. “It’s about ‘What can you do?’” (TDP, 2012).

[E-0048] Unlike more traditional schools, the Montessori approach allows children to learn at their own pace in lively, hands-on environment that encourages independence, self-discipline and analytical thinking (TWP, 2004).

[E-0049] Meanwhile, [the] Montessori [school] continues to defend its methods in contrast to national trends that emphasize high-stakes testing (UST, 2007).

[E-0050] But what if we viewed school with a different set of guiding assumptions? What if, for example, the default mode of instruction didn’t depend on the transmission of knowledge via a single lesson? What if the philosophy of learning was that children should learn from one another as much or more than from any adult? And what if the model of discipline was not based on restricting a child’s movements, but on unleashing them? // In fact, these are the theoretical underpinnings of Maria Montessori... (HUF, 2015).

[E-0051] In contrast, students in a Montessori classroom are free to move about the room and are provided varying types of work spaces — tables, floor mats, and low-lying tables called “chowkies.” They’re given large blocks of time — generally around three hours — in which they choose their work and participate in one-on-one presentations (at the preschool level) or small group lessons (in elementary). There are no grades or tests. Instead, assessments are occurring daily through the teachers’ keen observations of the children (HUF, 2012).

Em todos os excertos selecionados – representativos de uma quantidade muito maior de ocorrências semelhantes –, a estrutura básica das construções é a de uma oposição, marcada por: “na maior parte das escolas / Não em Denison” (“*At most schools / Not at Denison*”), “Não é sobre”/ “É sobre” (“*It’s not about / It’s about*”); “Diferente de” / “A perspectiva Montessori” (“*Unlike / the Montessori approach*”) e “em contraste com” (“*in contrast to*”).

O que os textos midiáticos apontam como diferenças maiores entre a educação dita tradicional e a educação alternativa são: (1) a individualidade da ação; (2) a construção de uma categoria de valores, que, nesses e em outros excertos, são chamadas de autoconfiança, independência, amor pelo aprendizado, autodisciplina, uma disciplina diferente e pensamento analítico; (3) o uso do tempo e do espaço; (4) a ausência de testes e notas; (5) diferentes pressupostos teóricos.

Tudo isso parece apontar para uma construção de Montessori como algo completamente diferente, quase desligado do mundo da educação tradicional. Em um excerto que brinca com a associação de Montessori como pedagogia alternativa a outras marcas de uma paternidade/maternidade (“*parenting*”) alternativa, como a presença de uma alimentação “natural” (“*granola parenting*”), lemos, inclusive:

[E-0052] Mothering Magazine, my own barometer of granola parenting gone too far, calls them [Montessorians] "magical" and filled with a "sense of wonder."

Analizamos, no capítulo 1, as características mais marcantes da pedagogia montessoriana conforme construídas pela mídia estadunidense. Com essa nova exposição, o que aparece, para nós, é que se constrói não só a educação montessoriana em si, mas aquilo que a separa da educação tradicional. É pela oposição à tradicional, pela ausência do tradicional, pela diferença, que ela se constitui, de formas mais ou menos marcadas na materialidade textual e, algumas vezes, perceptíveis unicamente pela memória que trazemos conosco e que nos permite compreender que a enumeração de características só é necessária para o que é diferente e estabelece, por si mesma, a diferença.

Para que possamos pensar a relação entre as práticas alternativas e as tradicionais, recorremos a Raymond Williams (1977, p. 122). Nas palavras do autor:

Certamente, temos ainda de falar do “dominante”, do “efetivo” e, nesses sentidos, do hegemônico. Mas descobrimos que também temos de falar, e, de fato, com uma crescente diferenciação entre eles, do “residual” e do “emergente”, que, em qualquer processo real e a qualquer momento do processo, são significativos tanto por si mesmos quanto pelo que revelam sobre as características do “dominante”¹³⁴.

¹³⁴ No original: “We have certainly still to speak of the “dominant” and the “effective”, and in these senses of the hegemonic. But we find that we have also to speak, and indeed with further differentiation of each, of the ‘residual’ and the ‘emergent’, which in any real process, and at any moment in the process, are significant both in themselves and in what they reveal of the characteristics of the ‘dominant’”.

Em um primeiro momento, queremos dar atenção para a última parte do posicionamento de Williams. A leitura das oposições, diferenciações e ausências enumeradas nos excertos nos apontam não somente para as características da pedagogia montessoriana, conforme descritas pelo jornal, mas para uma educação tradicional, que, como limite e como exterior, é absolutamente constitutiva da construção de Montessori feita pela mídia.

Nesse sentido, ao lermos que, na escola montessoriana, o aluno aprende em seu próprio ritmo, isso nos diz que, na escola tradicional, há um ritmo para todos os alunos. Quando se afirma (em E-0048) que, em Montessori, encoraja-se independência, autodisciplina e pensamento analítico, cabe-nos compreender que se encorajam essas características em oposição (“*unlike*”) à escola tradicional, que, portanto, não as encoraja, e assim por diante.

A voz da mídia, entretanto, nem sempre defende Montessori. Com exceção de alguns dos textos publicados no jornal *The Huffington Post* e na página virtual da revista Forbes, a maior parte dos autores marcam, de alguma maneira, uma distância entre si e a escola montessoriana, assim como em relação à escola tradicional, possivelmente numa tentativa de criar um efeito de objetividade, o que pode ser esperado, visto que o discurso midiático reivindica a objetividade dos fatos.

Quando passa a propor Montessori de forma positiva e a aderir, por assim dizer, a essa defesa, a mídia se vale, com frequência, de intertextos que colaborem para estabelecer uma percepção de que aquilo que é dito é verdadeiro, como nos casos da economia e da ciência. Sobre os mecanismos para o estabelecimento do que chama de *regime de verdade*, Foucault (2014, p. 58) nos diz:

Em nossas sociedades, a economia política da verdade tem cinco características importantes: a “verdade” é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade de verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão do corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos e econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas).

Um exemplo de mecanismo para estabelecimento do verdadeiro, no discurso jornalístico, é a inserção da ciência, como vemos no excerto a seguir:

[E-0053] For all their lack of orthodoxy, Montessori schools are achieving success, according to a study published in the September edition of the journal *Science*. Researchers from the University of Virginia and the University of Wisconsin-Madison found Montessori kindergarten students outperformed those in a control group in reading, math and social skills (UST, 2007).

Diversos pontos são interessantes nessa construção. O primeiro, evidentemente, é a presença do discurso científico. Ele aparece para “comprovar” algo que, na memória supostamente compartilhada pelo leitor do jornal, é improvável ou contraria o senso comum. Nesse caso, não bastaria, para a afirmação da verdade, que o jornal a dissesse, mas é necessário recorrer a um suporte externo estabelecido como verdadeiro, como se a ciência pudesse ter acesso irrestrito ao real, sem a mediação da opinião, num fazer transparente que vem a público por uma escrita, também transparente, em relação direta com a maneira como o mundo efetivamente é.

O intertexto que percebemos não é somente o do estudo científico; é, também, o da instituição representativa da ciência. Em um primeiro momento, não são nomeados os autores do estudo, menos importantes agora, mas, sim, as instituições que, como propõe Foucault (2014), são, junto com o discurso científico, o centro de uma verdade.

As instituições listadas são as universidades de Virgínia e Wisconsin-Madison, ambas representativas, por um lado, da ciência e, por outro, das forças mesmas que sustentam a existência desse discurso. Outra instituição é a própria revista *Science*, que, no saber compartilhado, não é somente o nome de uma revista, mas toda uma carga semântica que significa o portador de um discurso com *status* de verdadeiro no sistema de controle do discurso compartilhado pelo jornal e por seus leitores, considerando-se que o leitor reconheça e aceite a relevância da revista *Science* no universo das ciências.

Um segundo aspecto que se pode notar, por exemplo, no excerto [E-0041] – recuperado a seguir –, é o dizer segundo o qual a pedagogia montessoriana alcança sucesso (seja lá o que for esse sucesso) *apesar de* ser alternativa. Isso nos permite, continuando o esforço estimulado por Williams (1977), ainda, vislumbrar algo do “dominante” a partir do que se diz sobre o alternativo e tentar compreender melhor a relação tradicional-alternativo que se estabelece na construção de Montessori. Vejamos partes dos dois excertos que nos interessam aqui:

[E-0041, parte do texto] Denison gets strong CSAP scores despite ignoring almost everything the education bureaucracy says about how to run a school.

[E-0053, parte do texto] For all their lack of orthodoxy, Montessori schools are achieving success, according to a study published in the September edition of the journal Science.

No excerto [E-0041], os resultados da escola montessoriana (Denison) nos testes oficiais do Departamento de Educação de Chicago (CSAP) são fortes, apesar do fato de a escola “ignorar quase tudo o que a burocracia educacional diz sobre como dirigir uma escola” (*“ignoring almost everything the education bureaucracy says about how to run a school”*).

Já em [E-0053], parece-nos, pela composição do excerto, que a preposição “for” pode ser lida como significando “apesar de”. Embora esse seja um sentido menos comum para o termo, ele existe e contribui para o sentido geral da frase: “Apesar de sua falta de ortodoxia, as escolas Montessori vêm tendo sucesso, de acordo com um estudo...” (*“For all their lack of orthodoxy, Montessori schools are achieving success, according to a study”*...).

O sentido que aparece com construções como essas é interessante. O pressuposto que encontramos em uma leitura atenta é o de que, caso as orientações da burocracia, ou a ortodoxia educacional, fossem seguidas, seria mais natural que o sucesso – nos exames oficiais e no estudo científico – acontecesse. O inesperado é que se atinja esse sucesso contrariando as propostas mais comuns de educação.

Perguntamo-nos, nesse momento, sem que, necessariamente, venhamos a propor uma resposta, se esse sentido ecoa, ainda um século depois, um outro, semelhante, proposto em 1911 pela revista *McClure's* sobre Montessori, a mesma revista que trouxemos no capítulo 2 e que foi representativa para a introdução de Montessori na mídia estadunidense. Vejamos o excerto que nos faz refletir:

[E-0045] The results she attained were considered miraculous. Idiots sent to her from the public asylum she taught to read and write so that they could pass the same examinations that normal children of their age were expected to pass at the public schools (MC, 2011).

No início do século XX, os resultados de Montessori eram considerados “milagrosos”, e a responsável pelo milagre era Maria Montessori. Hoje em dia, os resultados são considerados, no máximo, “fortes” ou “de sucesso”. Permanece, no

entanto, a admiração da mídia frente ao fato de que uma pedagogia atípica (no caso da reportagem de 1911, também pessoas consideradas atípicas) pudesse atingir sucesso nos exames oficiais.

O que percebemos, nos dois casos, é que há alguma construção de “espanto” da mídia, pelo que ela propõe como algo improvável, e a improbabilidade está ligada, precisamente, à possibilidade de algo incomum ou alternativo, não hegemônico, satisfazer as condições sociais do sucesso acadêmico.

Vemos, assim, contornos do que é mais tradicional, ou do que é dominante, a partir daquilo que se diz sobre o que se vê como alternativo, ao mesmo tempo em que vemos maneiras por meio das quais a hegemonia daquilo que é tradicional é exercida e permanece. Uma coisa seria dizer que, *por conta* das diferenças, Montessori tem excelentes resultados, outra é propor que os resultados ocorrem apesar delas. A distinção fundamental reside no fato de que a primeira afirmação confrontaria a hegemonia e os sentidos estabelecidos, enquanto a segunda garante algum espaço para a prática alternativa ao resguardar o lugar de poder ocupado pela prática hegemônica.

3.2 Montessori e alto desempenho: construção-contradição tensa e instável

Nesta seção do capítulo, analisaremos excertos com construções que estabelecem sentidos de Montessori relacionados ao alto desempenho acadêmico dos alunos. Vejamos, a seguir, alguns outros excertos que funcionam para estabelecer os sentidos de sucesso em Montessori:

[E-0055] Montessori’s emphasis on helping kids achieve independence attracts parents, and generally high test scores don’t hurt. [...] “She feels like she is as prepared, if not better prepared, as students who went to traditional middle schools”, he said (he = pai de uma aluna Montessori. TDP, 2002).

[E-0056] Jessica Caouette is an early Mitchell alumna who went on to major in anthropology at Smith College in Massachusetts and is spending her junior year at the University of Edinburg, Scotland.
“I do think I did better in high school because of the Montessori education”, she says, “I absolutely adored it” (TDP, 2002).

[E-0057] A recent study of the magnets showed that the Montessori program has boosted academic achievement over the years, while most of the other magnets have not (TWP, 2004).

Nos três excertos selecionados, há três pontos de vista sobre o sucesso acadêmico em Montessori. No primeiro caso, têm-se: o sucesso nos testes (“*high test scores*”) e a sensação de se estar mais bem preparada do que alunos que frequentaram escolas tradicionais (“*She feels like she is as prepared, if not better prepared, as students who went to traditional middle schools*”).

No segundo caso, o que vemos é o sucesso em fases da educação que se seguiram ao período de estudo na escola Montessori. A aluna está no ensino superior, preenchendo exigências comuns para o “sucesso” e credita seu desempenho no ensino médio à educação montessoriana. Expõe, ainda, um posicionamento emocional a respeito da escola: “Eu realmente a adorava” (“*I absolutely adored it*”).

Finalmente, no terceiro caso, discorre-se sobre um estudo que incluiu várias escolas e “demonstrou” (“*showed*”) que os programas montessorianos tiveram uma melhora sensível em seu desempenho ao longo dos anos, enquanto que outras escolas do mesmo tipo (“*magnet schools*”) não tiveram.

O que parece ser mais importante nesses excertos não é, necessariamente, o dizer do sucesso. No que diz respeito à análise, já trabalhamos com ele. Interessam-nos, aqui, justamente os mecanismos por meio dos quais esse sucesso é designado como sucesso. Interessam-nos as formas dos sentidos do “sucesso”, que nem sempre é dito nesse termo, mas é, ainda assim, proposto.

Há, principalmente, três dizeres: o do sucesso nos testes, na universidade/ensino médio e nos estudos acadêmicos. Temos, assim, três pilares de sustentação dessa verdade. Para validar a pedagogia montessoriana, que não é ortodoxa e que não segue as direções propostas pela burocracia educacional, são usados vários dos parâmetros da ortodoxia e justamente as bases da burocracia educacional.

A costura que ocorre aqui é curiosa para nós, porque, ao passo que se mantém Montessori como algo distante ou diferente, é por meio do que é igual e tradicional que se “fala bem” da proposta educacional em questão. Mais uma vez, nesta pesquisa, encontramos uma mídia que, para enunciar algo diferente do tradicional, utiliza-se daquilo que é tradicional, reconhecido e compartilhado, e na quase totalidade dos casos, atém-se a isso.

É claro, trata-se de um funcionamento discursivo razoavelmente previsível: a mídia se utiliza da memória do dizer e daquilo que pode supor ser compartilhado por seu leitor. Até esse ponto, as surpresas são menores.

O que anima essa investigação é a contradição de se “provar” a eficácia de uma pedagogia alternativa pelos parâmetros da pedagogia dita tradicional. Aos poucos, torna-se difícil, para nós, percebermos a construção de Montessori como uma educação alternativa em sua totalidade. Na sua *finalidade*, especialmente, percebemos uma importante incidência de traços de sentidos que se trançam com os da educação tradicional e, parece-nos, em alguns momentos (e não em todos, o que faz parte da contradição), que Montessori serve como mais um meio para se atingir – com maior eficiência – o mesmo fim.

Um aspecto que começa a aparecer agora e se tornará ainda mais representativo no capítulo 4 desta tese é a presença marcante de sentidos de concorrência. Para Foucault (2008, p. 201), quando o autor pensa a sociedade de seu presente histórico e reflete sobre o neoliberalismo nos Estados Unidos da América, afirma que o governo deseja tornar o mercado possível como princípio regulador da sociedade. Para isso, explica:

A sociedade regulada com base no mercado na qual pensam os neoliberais é uma sociedade na qual o que deve constituir o princípio regulador não é tanto a troca de mercadorias quanto os mecanismos da concorrência. São esses mecanismos que devem ter o máximo de superfície e de espessura possível, que também devem ocupar o maior volume possível na sociedade. Vale dizer que o que se procura obter não é uma sociedade submetida ao efeito-mercadoria, é uma sociedade submetida à dinâmica concorrencial.

Tomaremos a posição de Foucault como um delineamento razoável do que se apresenta, no *corpus*, como a posição dominante no discurso da mídia.

Para formar o raciocínio que desejamos expor, retornamos a Williams (1977, p.122), que oferece a seguinte explicação sobre práticas sociais residuais:

O residual, por definição, foi efetivamente formado no passado, porém ainda é ativo no processo cultural, não somente, e, às vezes, não mesmo como um elemento do passado, mas como um elemento efetivo do presente¹³⁵.

¹³⁵ No original: “The residual, by definition, has been effectively formed in the past, but is still active in the cultural process, not only and often not at all as an element of the past, but as an effective element of the present”.

Williams (1977, p.123) esclarece, também, que é crucial diferenciar aspectos das práticas residuais que se opõem à cultura dominante dos aspectos “que foram larga ou majoritariamente incorporados à cultura dominante”. Diz o autor:

Um elemento cultural residual está, usualmente, a alguma distância da cultura dominante, mas uma parte dele [...] terá, na maioria das vezes, sido preciso incorporar. [...] Em alguns pontos, a cultura dominante não pode permitir muita experiência e prática residual fora dela, pelo menos não sem risco. É na incorporação do que é ativamente residual – por reinterpretação, diluição, projeção, inclusão discriminativa e exclusão – que o trabalho da tradição seletiva é especialmente evidente¹³⁶.

Embora não compartilhemos da área de estudo ou de todas as ideias de Raymond Williams, pensamos que sua discussão acerca da apropriação, por parte da cultura dominante, de aspectos dos elementos residuais (no caso de Williams, a partir da ideia da tradição seletiva, em oposição à ideia de um cânone naturalmente estabelecido), lembre bastante aquilo que é proposto por Foucault (2012, p. 8), sobre a luta do poder no discurso, em sua passagem tão conhecida:

suponho que, em toda sociedade, a produção do discurso seja simultaneamente controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por papel exorcizar-lhe os poderes e perigos, refrear-lhe o acontecimento aleatório, disfarçar a sua pesada, temível materialidade.

O que aparece, para nós, conforme analisamos os excertos pertinentes, é que há uma forma de dizer no discurso que privilegia os sentidos atribuíveis a Montessori, que, de alguma maneira, harmonizam-se com aqueles que são possíveis e desejáveis na contemporaneidade.

Sem perder de vista que a mídia é um aparelho ideológico de Estado (ALTHUSSER, 1970), argumentamos que seus dizeres são recortados, restringidos e, produtivamente, passam a existir através da ideologia materializada na linguagem.

¹³⁶ No original: “A residual cultural element is usually at some distance from the effective dominant culture, but some part of it, some version of it – and especially if the residue is from some major area of the past – will in most cases have had to be incorporated if the effective dominant culture is to make sense in these areas. Moreover, at certain points the dominant culture cannot allow too much residual experience and practice outside itself, at least without risk. It is in the incorporation of the actively residual – by reinterpretation, dilution, projection, discriminating inclusion and exclusion – that the work of the selective tradition is especially evident”.

Daí, refletimos, ser tão recorrente a reinterpretação de Montessori como uma possibilidade de educação para a concorrência.

Essa dinâmica concorrencial que, defendemos com base em Foucault, é uma característica marcante da sociedade do presente, apropria-se, no plano da materialidade textual, do discurso sobre Montessori e o transforma, o (re)diz a partir de um ponto de vista que parece, por um lado, natural à contemporaneidade, e, por outro, constrói-se mesmo como uma maneira positiva de dizer essa possibilidade pedagógica. Falar bem de Montessori, nesse sentido, é falar de Montessori como algo que favoreça aqueles que nisso se envolvem dentro de uma sociedade de concorrência.

Por isso, talvez, tenhamos encontrado tantos excertos com passagens como as que constam na tabela a seguir:

Tabela 3 – Trechos de excertos analisados

Trechos (grifos nossos)	Excerto
generally high test scores don't hurt.	E-0055
She feels like she is as prepared , if not better prepared , as students who went to traditional middle schools	E-0055
I do think I did better in high school because of the Montessori education.	E-0056
A recent study of the magnets showed that the Montessori program has boosted academic achievement over the years, while most of the other magnets have not.	E-0057

Fonte: Dados organizados pelo autor desta tese.

O que aparece, em todas essas passagens, é justamente uma dinâmica concorrencial. No primeiro trecho de [E-0055], lemos que há resultados “altos” (*high*) nos exames, o que, necessariamente, só existe em comparação com resultados baixos – esses, evidentemente, indesejáveis. Assim, Montessori aparece como uma pedagogia que favorece os resultados mais altos – e o leitor adicionaria aí: mais difíceis, mais raros, melhores – e, mesmo que não haja (como não há) uma menção a outras formas de educação que atinjam resultados “baixos”, fica subentendido que Montessori faz parte de um tipo de escolarização que favorece aquilo pelo que se concorre.

No segundo trecho de [E-0055], de forma muito mais evidente, a aluna é considerada como mais bem preparada para o ensino médio do que os alunos de

escolas tradicionais. Isso é interessante, porque nos permite pensar quanto é pertinente a citação de Foucault, em que o autor menciona a superfície e a profundidade da dinâmica concorrencial. Ela não diz respeito somente à esfera adulta e profissional. Penetra e define, também, as esferas infantis e educacionais.

O que lemos, nesse segundo trecho, não é reflexo do mundo. O discurso, queremos dizer, não é reflexo do mundo. Ele é uma face do mundo, um de seus aspectos e uma das formas e dos resultados das lutas que ocorrem no mundo. Por isso, se vemos, no discurso, tal frequência da “concorrência”, isso nos diz que há, no interdiscurso, na ideologia que se materializa, a presença marcante desse sentido.

O terceiro trecho, como parte de [E-0056], aponta, ainda, na mesma direção: o melhor (“*better*”) desempenho de uma aluna graças à educação montessoriana. Não é possível saber se ela se saiu melhor do que seus colegas, ou melhor do que se sairia caso não tivesse frequentado a escola montessoriana. Mas a comparação está presente, trazendo, de alguma maneira, a superioridade do desempenho do aluno montessoriano em relação ao aluno – hipotético ou existente – da escola tradicional. O que se delineia não é somente a diferença entre Montessori e a educação tradicional, mas alguma forma de superioridade.

No último trecho da tabela, do excerto [E-0057], o que se coloca, em uma primeira leitura, é a superioridade de escolas montessorianas em comparação com escolas não montessorianas – talvez, no caso das “*magnet schools*”, não possamos falar em uma escola tradicional, precisamente. Enxergamos, entretanto, que a comparação – e, argumentamos, a concorrência – seja ainda entre pessoas. Se o que cresce é o desempenho acadêmico (“*academic achievement*”), parece-nos provável o suficiente que se leia o trecho como se tratasse do desempenho acadêmico dos alunos que, aqui mais uma vez, seriam superiores, academicamente, aos alunos das outras escolas.

Ainda considerando a dinâmica concorrencial, mas aproveitando para recuperar outros aspectos da análise até este ponto, desejamos trabalhar com um excerto que nos chamou especial atenção, por permitir que nele mesmo apareçam muitos dos sentidos que vimos, de formas mais dispersas, em muitos trechos de jornais e revistas. Esse excerto aponta para uma fala que vem de um lugar discursivo duplamente ocupado pela mãe de uma criança em uma escola montessoriana e por uma funcionária do governo federal. Vejamos:

[E-0058] “They are learning how to learn,” said Stephanie Carr, a federal government manager who has three children at the school. Despite the free-form nature of lessons, “they get very good test scores”, Carr said. “My children are testing above grade level” (TDP, 2010).

Em primeiro lugar, há a presença da superioridade do aluno montessoriano em relação aos outros alunos da série, o que aparece na última frase do excerto: “Meus filhos estão tendo resultados superiores aos do nível de sua série” (“*My children are testing above grade level*”). O nível é estabelecido pelos resultados ou pela média dos resultados dos outros alunos, que, territorial ou nacionalmente, compõem a série; e isso é algo que o leitor sabe ou supõe.

A afirmação, por sua vez, já é, de certa maneira, uma intensificação da anterior (“eles têm resultados muito bons nos testes” – “*they get very good test scores*”), que, por reforçar a alta qualidade dos resultados dos filhos, aponta para uma caracterização “positiva” de Montessori a partir de um critério aceito e aprovado socialmente, ligado, em geral, à educação tradicional.

Novamente, nesse excerto, encontramos a construção de que, *apesar* de ser diferente, nesse caso, pelo formato livre das lições (“*the free form nature of lessons*”), os resultados são positivos.

Chama atenção a presença de dois discursos que, num primeiro momento, opõem-se, agora, sobrepondo-se. Em lugar de ter Montessori dizendo algo, e a lei estadunidense dizendo outra coisa de forma definitiva, com o “apesar de” (“*despite*”) sendo uma ruptura total entre os dois e estabelecendo, aí, um contorno a partir do qual se pudesse definir Montessori como “alternativa”, vemos uma pessoa vinculada ao governo – e, portanto, a tudo aquilo que ele representa, com a legislação educacional e a lei *No child left behind* – dizendo Montessori de forma positiva.

Contudo, esse dizer positivo não é, em nada, vinculado ao que Montessori tem de alternativo. A alternativa aparece somente na voz do jornal, que salienta a liberdade da lição montessoriana. É necessário perceber que o dizer da profissional do governo, mãe das crianças, está absolutamente vinculado ao fato de que Montessori satisfaria as condições do Estado, e, só assim, é considerado positivo.

Nos referidos trechos, notamos que os lados do discurso, antes opostos, agora “fazem as pazes”. Entretanto, é possível perceber, também, que essa paz não é entre iguais, exigindo uma submissão imediata de Montessori aos quereres oficiais. Somente à medida que as crianças apresentam um resultado satisfatório nos testes

padronizados, é que Montessori é útil, como ilustra a fala daquela que traz para o texto o interdiscurso jornal-governo.

Na fala da mãe, encontramos “eles estão aprendendo a aprender”. Isso nos faz lembrar do título do livro escrito por Nancy Rambusch e publicado em 1962, *Learning How to Learn: An American Approach to Montessori*. A ideia de Montessori como um método que faz com que a criança aprenda a aprender está, desde então, consideravelmente presente no discurso montessoriano.

A noção aparece na fala dessa mãe que amarra, então, as pontas daquilo que, em alguns momentos, aparece como pares de discursos distintos: o do governo e o de Montessori; o dos testes e o da liberdade; o dos resultados e o da heterodoxia. Em outros momentos, no entanto, aparece como um grande discurso com possibilidades múltiplas para se atingir a mesma finalidade, a superioridade acadêmica dos alunos ou das escolas.

Raymond Williams (1977) explica que, no encontro das práticas alternativas com a hegemonia, traços dessas práticas são incorporados por ela, e outros traços são eliminados por ela. Nós vimos algumas das formas da reinterpretação de Montessori. Na fala de uma mesma pessoa, Montessori aparece como uma pedagogia alternativa e como uma pedagogia que atinge os resultados desejados pelo governo.

Há uma contradição, percebe-se, tanto no texto quanto na análise, e não nos parece possível ou desejável cortar o nó que encontramos, se não é possível desfazê-lo. Não se pode dizer que os dois aspectos do discurso convivam pacificamente.

Há, por um lado, o alternativo, e, por outro, os resultados acadêmicos superiores. Os dois não aparecem de forma conciliada na materialidade dos textos, sempre os separam um “apesar de” ou um “mesmo com”, ou os separam marcas mais sutis que apontam para a mesma adversa convivência.

Por outro lado, e é isso que não se resolve, as duas coisas aparecem com grande frequência na mesma frase, no mesmo parágrafo, quase nunca, numa relação de causa e consequência, e, na quase totalidade das ocorrências, de forma antitética. Mas aparecem juntas, em relações, por vezes, tensas, de causa e consequência, e não podemos fugir disso. Aí, está o nó que encontramos.

Busca-se uma conciliação pelo dizer científico, e encontramos passagens em que se diz que, graças ao fato de que segue as diretrizes da ciência, é que Montessori funciona tão bem, enquanto também encontramos trechos que propõem Montessori como uma educação que segue as sugestões do Banco Mundial para a educação –

abordaremos esse aspecto no capítulo 4. Todavia, ambos os casos são incomuns e não são representativos daquilo que se pode perceber como uma hegemonia de sentidos na mídia. Essa aproxima, com tensão, o alternativo de Montessori e os resultados positivos nos testes nacionais de educação.

Em mais uma exploração da contradição entre Montessori e o Estado, a categoria que passamos, agora, a analisar é a da presença de Montessori na escola pública, bastante explorada pelos jornais.

3.3 Montessori para e na escola pública: construção e contradição

No excerto [E-0057], visto anteriormente, lemos sobre Montessori nas “*magnet schools*”:

[E-0057] A recent study of the magnets showed that the Montessori program has boosted academic achievement over the years, while most of the other magnets have not (TWP 2004).

A presença de Montessori e das “*magnet schools*” nos mesmos excertos, ou nos mesmos textos do *corpus* selecionado, é frequente. Isso nos levou a indagar, em primeiro lugar, qual o papel dessas escolas no sistema público de educação dos Estados Unidos, e, em segundo lugar, que importância a recorrência de construções sobre Montessori nessas escolas tem para esta análise.

As “*magnet schools*” foram criadas na década de 1970 como parte de um esforço para diminuir a segregação racial nas escolas estadunidenses. Desde então, cresceram consideravelmente em número (GOLDRING E SMREKAR, 2002) e tornaram-se muito populares, se for considerado que, nos distritos em que estão presentes, três quartos delas têm mais candidatos a alunos do que vagas disponíveis. Isso gera mecanismos de sorteio, atendimento por ordem de chegada, ou avaliações para a escolha das crianças e adolescentes que poderão se tornar alunos da escola.

A seguir, citamos a apreciação de Goldring e Smrekar (2002, p.14) sobre alguns aspectos das “*magnet schools*”:

Aqueles que são a favor da escolha da escola argumentam que permitir aos pais a escolha da escola de seu filho resulta em uma competição do tipo de mercado e na queda das estruturas burocráticas, estimulando, assim, as escolas a competirem e a

melhorarem.¹³⁷ Esse argumento sugere que, conforme os pais escolhem *magnet schools*, essas escolas devem responder às necessidades e às preferências de seus "clientes" (isto é, alunos e seus pais). Se as *magnet schools* falharem em responder à insatisfação parental, os pais podem inscrever seus filhos em outros lugares. As *magnet schools*, como uma forma de escolha de escola pública, são congruentes com as reformas de baixo para cima, que se caracterizam pelo empoderamento dos professores e diretores para transformarem suas escolas para responder às preferências dos clientes¹³⁸.

Começam, então, a aparecer algumas coincidências entre o que já analisamos sobre Montessori e a presença, no discurso, dessa pedagogia nas "*magnet schools*". Trata-se, primeiro, de escolha, depois, de concorrência, e, finalmente, de um embate entre o privado – a escolha – e o público – o sistema que financia a escola. É importante tratarmos das "*magnet schools*", inicialmente, porque elas são, por um lado, a maior parte das escolas públicas montessorianas estadunidenses e, por outro lado, escolas cujo foco é serem *alternativas* ao que se vê como tradicional. Os sentidos da educação alternativa com que estamos mais familiarizados reaparecem aqui de forma relevante.

Um primeiro excerto sobre o assunto começa a evidenciar o lugar ocupado pelas "*magnet schools*" montessorianas no sistema público de educação:

[E-0059] Public school parents push for more Montessori classes (TDP, 2002 – manchete).

O texto do qual o excerto é manchete propõe que as famílias dos alunos de escolas públicas pressionem (diríamos, o governo local) para a abertura de mais salas montessorianas.

A pressão dita pelo excerto pode ser vista sob um ângulo de análise como um tipo de relação estabelecida entre a população e o governo. As "*magnet schools*" são,

¹³⁷ Chubb, J. D., e Moe, T. *Politics, Markets, And America's Schools*. Washington, D.C.: Brookings Institution, 1990.

¹³⁸ No original: "Those in favor of school choice argue that allowing parents to choose their child's school will result in market-like competition and the decline of bureaucratic structures, thus compelling schools to compete and improve (e.g., Chubb and Moe 1990). This argument suggests that as parents choose magnet schools, these schools should respond to the needs and preferences of their "clients" (that is, students and their parents). If magnet schools fail to respond to parental dissatisfaction, parents may enroll their children elsewhere. Magnet schools, as a form of public school choice, are congruent with bottom-up reform, which is characterized by the empowerment of teachers and principals to transform their schools to respond to client preferences".

no discurso comum e no conhecimento geral, vistas como escolas de “escolha”, opções feitas por famílias que desejam um tipo específico ou diferente de educação para seus filhos e não querem matriculá-los na escola pública tradicional.

Outro ponto curioso é a forma como as famílias são designadas: “famílias de escola pública” (“*public school parentes*”). Essa designação também permite cogitar que há um lugar específico do discurso ocupado por essas pessoas, o qual é diferente do lugar ocupado pelas famílias de escolas particulares.

Isso faz sentidos: é possível que a relação de oferta e procura para a escola particular seja algo dado imediatamente, algo que já não se questiona, ou a que não se objeta. A exigência da escola montessoriana para o governo, por sua vez, pode parecer atípica.

Essa atipicidade pode vir, pensamos, tanto do tipo de relação que se estabelece quanto daquilo que é exigido. Afinal, por um lado, seria absolutamente esperado que famílias exigissem escolas do governo, se elas não existissem, pois trata-se de um direito da população, nesse caso. A escola montessoriana, por outro lado, não é um direito da população, é uma exigência específica de um tipo de serviço diferente daquele habitualmente fornecido pelo Estado.

Assim, a pressão que se faz por mais escolas públicas começa a nos lembrar bastante de uma dinâmica de oferta e procura: uma sociedade que se baseia na escolha do tipo de produto com que deseja conviver.

Veremos, agora, mais um excerto que nos permite explorar melhor a relação de consumo e produto, no que diz respeito às “*magnet schools*” montessorianas:

[E-0060] Now Lincoln Elementary is asking to launch a Montessori classroom next year, and the school has support from an unlikely source: the competition. // Jenelle Martin, director of the private Montessori School of Washington Park, said she will happily refer applicants to Lincoln because her school always has more applicants than it can accept (TDP, 2002).

O que o excerto propõe é que uma escola privada montessoriana, que seria uma “concorrente” da escola pública potencialmente montessoriana, apoia a decisão de uma nova sala dessa linha pedagógica na região, porque recebe mais candidatos do que pode aceitar e redirecionará seus candidatos para o novo local.

É de se esperar, de alguma maneira, que a relação de concorrência se estabeleça entre duas escolas privadas. São, afinal, dois “vendedores” de serviços envolvidos de forma óbvia e evidente nessa lógica. De alguma forma, surpreende-nos esse tipo de enunciado envolvendo a escola pública.

Nada nos dizeres citados da diretora da escola privada montessoriana indica que ela enxergue a escola pública como uma concorrente. De fato, parece haver uma relação de coleguismo e auxílio mútuo, já que a escola pública virá a solucionar um problema que ela enfrentava até então. Tudo isso não muda a materialidade do texto do jornal, segundo o qual, “a escola recebe apoio de uma fonte inesperada: a concorrência” (*“the school has support from an unlikely source: the competition”*).

É curioso que não atravessem o texto sentidos de companheirismo, de suporte de ideias, de compartilhamento de filosofias ou de qualquer outra forma de entender a realidade. A forma de enxergar as relações da realidade que nos aparecem novamente são aquelas vistas por Foucault para o novo tempo: a das sociedades de tipo concorrencial. As relações transformam-se – não sabemos se em outros planos, mas, ao menos, naquele do discurso –, determinadas por dinâmicas de mercado e, mais especialmente, dinâmicas de concorrência.

Dois aspectos importantes para a construção dessa concorrência parecem ser o alto desempenho dos alunos na escola montessoriana, em contraste com as outras escolas, e as especificidades dessa pedagogia, aquilo que a definiria como alternativa. O que parece relevante aí é que Montessori se torna, então, um produto raro e especial, justificando os sorteios, as filas e a concorrência que gera pela procura maior do que a oferta.

A raridade da presença de Montessori na escola pública é um tema que aparece em quase todos os textos nos quais o assunto mais amplo – Montessori na educação pública – é tratado. Um excerto especialmente interessante traz:

[E-0061] That a teacher uses the Montessori method is not in itself unusual. That McCubbin and three colleagues use it at a public school is. Santiago Hills is one of only about 20 public schools statewide where at least one class is taught with the Montessori method (LAT, 2003).

Tratando-se do contexto estadunidense, de um país onde há cerca de cinco mil escolas montessorianas, compreende-se que não seja raro encontrar professores que usem Montessori. O que nos interessa mais é que o jornal perceba o uso de Montessori na escola pública como algo incomum, raro, porque sabemos que a verdade não é algo que esteja no mundo, imanente, mas, sim, que ela funciona discursivamente em meio a restrições, seleções e construções específicas. Pensamos que construir Montessori como uma alternativa rara não seja a “única opção possível”

– sempre há, por exemplo, a possibilidade do silêncio – e que essa construção funcione de modo interessante no sentido mais amplo que se forma.

Para compreendermos isso, desejamos abordar mais um excerto, que exige uma pequena contextualização. Quando se expõe a ideia da utilização de Montessori em escolas públicas, uma discussão sempre presente é o “tipo” de Montessori que se fará: quais transformações, adaptações ou concessões deverão ser feitas para que seja possível levar essa perspectiva pedagógica para o ensino público. Discute-se, por exemplo, o número de professores em sala de aula, a disponibilidade do aparato de materiais didáticos típicos dessa pedagogia e assuntos mais abstratos, tais como: o espectro de liberdade possível, as possibilidades de escolha “livre” e os usos de tempos e espaços. Alguns defendem que comprometer aspectos do método seria danoso para as crianças, talvez mais do que a implementação de um bom programa tradicional. Outros defendem a noção de que, mesmo que somente parte das ideias de Montessori sejam implementadas, as crianças já seriam beneficiadas. Evidentemente, não entraremos, aqui, em discussões acerca do que se configura como “benefício” em debates como esse, que é outro ponto bastante variável.

Feita essa pequena contextualização e visto que o excerto a seguir foi extraído de um texto que aborda precisamente tal debate, passamos a ele:

[E-0062] Some Montessori advocates say the method doesn't translate well to a standards-driven public school, **but others add that taxpaying parents should have the right to choose their children's instruction.** // "If parents aren't concerned that implanting Montessori in the public sector may dilute the approach, it shouldn't concern us," said Dennis Schapiro, director of the Minnesota center (LAT, 2003, grifos nossos).

Nesse caso, traz-se, para o interior do texto, algo que é uma discussão do meio montessoriano: até que ponto a pedagogia resiste, numa ilusão de pureza, às necessidades burocráticas da escola pública. Isso, que é discutido mais à frente no texto do *corpus*, não é de especial interesse para nós. O que se diz aqui é: sejam quais forem a utilização e as adaptações que se façam da pedagogia montessoriana, as famílias que quiserem devem poder escolher a educação de seus filhos.

Novamente, aqui, o que nos aparece de forma mais enfática é a possibilidade da escolha. A presença dela, defendemos, é o que mais importa para o discurso como um todo: a escolha, a raridade e o alto desempenho colaboram, conjuntamente, para a criação de uma sensação de que Montessori seria especial, alternativa, sim, ainda envolvida nas contradições que notamos anteriormente, mas, sobretudo, especial

entre as outras, carregando em si os valores caros à sociedade contemporânea, na direção da liberdade, da escolha e do alto desempenho acadêmico, enquanto se faz, gradativamente, também acessível aos públicos que não estão na escola privada, aprofundando a possibilidade da escolha e, daí, da concorrência.

Três passagens de textos nos permitem estudar melhor a noção de que Montessori funciona na escola pública – sugerimos que isso possa ser um dos traços do sentido mais amplo de que Montessori *pode ser uma escolha boa*:

[E-0063] Once considered a maverick experiment that appealed only to middle-class White families in the States, Montessori schools have become popular with some black professionals and are getting results in low-income public schools with the kind of children on which Montessori first tested her ideas. // The Montessori approach, often found in private preschools and primary grade schools that serve predominantly white, affluent students, is having long-term success in several local public schools that attract low-income students (TWP, 2007).

[E-0064] [...] the Alfred G. Zanetti School consistently has one of the longest waiting lists under Springfield's districtwide program of school choice. [...] It is one of only 245 public Montessori schools in the nation, most of them "charter" or magnet schools (NYT, 2005).

[E-0065] It wasn't always this way at Zanetti. Until 1999, it exhibited "the classic symptoms of a failing urban school," [...] To reverse things, Peter Negroni, the superintendent at the time, decided to turn it into a Montessori school (NYT, 2005).

O excerto [E-0063] sugere que Montessori é mais presente na escola privada, caracterizada por atrair famílias brancas de classe média e pela frequência de alunos brancos e ricos ("*white, affluent students*"). Essa caracterização anuncia algum caráter excludente das escolas, estendido primariamente a Montessori. Em seguida, o que vemos é que a escola privada continua excludente, no entanto, Montessori chega à escola pública, onde estão professores negros e alunos de baixa renda ("*low-income students*") – segundo o texto, "o tipo de crianças em que Montessori testou suas ideias" ("*the kind of children on which Montessori first tested her ideas*").

Há um contraste, portanto, não entre Montessori e o ensino tradicional, aqui, mas entre aqueles que desfrutavam de Montessori até o momento e os que poderão desfrutar agora. Há, diz o texto, sucesso na escola pública com Montessori. É proposta uma extensão, ampliação, um avanço, diríamos, com a presença de Montessori na escola pública.

Os excertos [E-0064] e [E-0065] formam uma ideia que deve ser analisada em conjunto, e o faremos logo. Contudo, primeiramente, desejamos analisar cada um no que nos oferece. O primeiro começa com o anúncio de um lugar no pódio da concorrência das escolas: consistentemente, tem uma das listas de espera mais longas do programa de escolha de escolas de sua região (*“consistently has one of the longest waiting lists under Springfield’s districtwide program of school choice”*).

Essa afirmação, a nosso ver, provoca o efeito de dizer que, uma vez utilizada e podendo figurar como uma opção de escolha, Montessori tem mais procura do que todas as outras opções, entre as escolas públicas.

As escolas montessorianas públicas, aliás, são poucas, como se vê no trecho: somente 245 em todo o país. Então, aqui, um movimento de sentidos especialmente interessante chama atenção: em sua maioria, são escolas *“charter”* ou *“magnet”*.

Embora já tenhamos explorado anteriormente as escolas *“charter”*, trazemos aqui uma nova explicação sobre o que são, para que a articulemos com nossa argumentação. Segundo a página virtual do National Center for Educational Statistics¹³⁹, do governo federal estadunidense:

Uma escola pública *“charter”* é financiada publicamente e tipicamente administrada por um grupo ou organização sob um contrato legal (ou *“charter”*) com o estado ou a jurisdição. O contrato isenta a escola de certas regulações e leis locais ou estatais. Em troca da flexibilidade e da autonomia, a escola *“charter”* deve se adequar aos padrões para prestação de contas delineados no contrato¹⁴⁰.

A partir dessa explicação, é adequado dizer que as escolas *“charter”* são semipúblicas. Não são administradas pelo poder público; são geridas como uma escola privada que, em lugar de receber sua verba do pagamento de mensalidades e prestar contas aos clientes, recebe a verba do governo e presta contas a ele, mas é administrada por um grupo que pode colocar em prática o que desejar, dentro dos limites estabelecidos.

As escolas *“magnet”*, sobre as quais tratamos extensamente neste capítulo, não funcionam assim. São completamente ligadas à administração pública, mas têm

¹³⁹ NCES – disponível em: <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=30>. Acesso em: 24 ago. 2016.

¹⁴⁰ No original: “A public charter school is a publicly funded school that is typically governed by a group or organization under a legislative contract (or charter) with the state or jurisdiction. The charter exempts the school from certain state or local rules and regulations. In return for flexibility and autonomy, the charter school must meet the accountability standards outlined in its charter”.

permissão para, mesmo assim, funcionarem de forma diversa e atraírem mais alunos, o que as insere numa lógica diversa daquela da maior parte das escolas, que não atraem tantos alunos, não oferecem diferenças pedagógicas tão marcantes e não são tão profundamente marcadas pelo sentido da “escolha”.

Parece-nos que, na totalidade dos excertos que conectam Montessori a escolas “*charter*” ou “*magnet*”, esses tipos de escola são construídos de forma, principalmente, positiva. São escolas procuradas pelos pais, “melhores” que outras, apresentam melhores resultados. É interessante notar, no entanto, que a mídia, de uma forma mais ampla, não é unívoca nesses sentidos. Quando não são relacionadas a Montessori, as escolas “*charter*” e “*magnet*” podem aparecer com sentidos muito positivos ou, até mesmo, degradantes. Há notícias e reportagens que advogam sua extinção, e outras que defendem essas formas de organização como uma solução para a educação pública estadunidense. Achamos relevante trazer essa informação para nosso texto, porque, como os nossos excertos as trazem como positivas, é interessante lembrar que essa defesa possivelmente se vincule, de alguma maneira, aos sentidos de *Montessori*, não exclusivamente, é claro, mas relacionados aos sentidos de escolas “*charter*” ou “*magnet*”.

No excerto [E-0065], que é outro trecho da mesma reportagem, é proposto um contraste temporal. Hoje, a escola que é pública e montessoriana atrai muitos alunos e faz sucesso. Mas, antes, quando não era montessoriana, era como as outras escolas que falhavam de forma “clássica”, comum (“*it exhibited "the classic symptoms of a failing urban school"*”). Foi para reverter esse quadro que o superintendente do período optou por tornar a escola montessoriana.

Em uma curta passagem, aqui, configura-se um dos argumentos principais desta seção da análise: Montessori aparece quase sempre como uma exceção dentro do ensino público, e, quando aparece, é positiva. Essa pedagogia é dita, finalmente, como uma solução para os problemas da escola pública.

No momento desse discurso, propõe-se Montessori não tão presente na verdadeira esfera pública ainda, mas em uma periferia dela, nas beiradas, onde o privado e o público ainda se confundem: as escolas “*charter*” e “*magnet*”. Existem, inclusive, sinais de tensão entre Montessori e o sistema público, que vêm do lugar ocupado pelos profissionais montessorianos no discurso, como vimos no excerto [E-0062], retomado abaixo, e no excerto [E-0066]:

[E-0062] **Some Montessori advocates say the method doesn't translate well to a standards-driven public school**, but others add that taxpaying parents should have the right to choose their children's instruction. // "If parents aren't concerned that implanting Montessori in the public sector may dilute the approach, it shouldn't concern us," said Dennis Schapiro, director of the Minnesota center (LAT, 2003, grifo nosso).

[E-0066] **Teachers also resent curriculum and testing mandates that undercut their professional judgments about children's individual needs.** Rebecca Lauterbach calls standardized testing "a dark cloud" creating pressure to "force-feed facts instead of inspiring love of learning" (NYT, 2005).

Quando há resistência entre Montessori e o público, quando percebemos tensão, o que aparece como motivação dessa tensão é o defeito do público, nomeadamente, os padrões, os testes, as metas, o currículo (ainda nos lembramos do excerto [E-0009], em que a professora montessoriana dizia explicitamente: “não é um currículo, é uma forma de estar com as crianças”). O que acarreta a resistência nunca é toda a gama de valores atribuídos a Montessori: a liberdade, a escolha e todo o resto; é sempre aquilo que figura como o “outro lado”, o lado negativo (o típico do sistema público de educação).

Esse sistema público de educação, quando aparece, não é só negativo em si, ele também é ineficiente e falho diante dos valores e das necessidades contemporâneas. Se, por um lado, a escola pública do excerto [E-0065] vinha falhando de forma clássica, por outro lado, lemos, por exemplo, em um trecho de [E-0045]:

[E-0045 – trecho] Frankly, it doesn't even appear that Common Core can teach children to take responsibility for their own learning - a key competency for 21st century success (HUF, 2015).

Em ambos os casos, na escola pública decadente e no “Núcleo Curricular” (“*Common Core*”), as falhas são maiores do que as qualidades. Em ambos os casos, também, Montessori se apresenta como a solução para os problemas. Na escola pública, seria a salvação da ruína, e, em contraposição ao “Núcleo Curricular”, seria uma pedagogia que promove uma formação para o século XXI. Vejamos:

[E-0045 – trecho] Montessori education, however, utilizes The World Bank's recommended methods to develop the competencies necessary for success in the 21st century.

O que aparece é uma pedagogia montessoriana que funciona, porque segue propostas do Banco Mundial feitas em um relatório escrito em 2003. É Montessori, um

método desenvolvido no começo do século XX, que utiliza os métodos recomendados pelo Banco Mundial. Não é o relatório do banco, do ano de 2003, que recupera os métodos de Montessori, ou que faz propostas que coincidem com esse método.

A autora do excerto escreve, em outro momento do texto, que o método Montessori se desenvolveu antes, e ela cita, por hiperlink, o relatório do Banco Mundial. Mas sabemos que a materialidade do texto nos importa, e nas escolhas lexicais e gramaticais evidentes nessa materialidade, não é o Banco que segue Montessori, mas Montessori que segue o Banco. A maior autoridade, portanto, para a mudança da educação, é o discurso do Banco, daí o da economia, possível de ser aceito como verdadeiro em nosso tempo.

De nosso ponto de vista, o que se delineia nos excertos [E-0063] a [E-0066], assim como em outros, recuperados quando pertinentes, é um sentido amplo de que aquilo que era típico do privado é melhor do que aquilo que é típico do público.

Isso é real, para o discurso que analisamos, em várias esferas: é real que Montessori, típico do privado, é melhor do que o tradicional, típico do público; é real que o ensino que não segue as orientações do público é melhor do que aquele que segue; é real que a escolha feita pelas famílias, em particular, é melhor do que aquilo que é oferecido pelo sistema público de educação de forma mais ampla.

Em um primeiro momento da análise, pensávamos que dizer Montessori no ensino público seria, de alguma maneira, validar Montessori dentro da hegemonia. Ao longo da pesquisa, entretanto, percebemos que o fenômeno é outro. Existe uma autorização de Montessori, mas ela vem pelo privado.

No privado, Montessori oferece escolha às crianças e é uma escolha para as famílias. No público, na medida em que funciona da mesma maneira, é que é autorizado. A pedagogia montessoriana nunca aparece dita na escola pública sem ser precedida por uma frase, ou mais, em que se afirma que “antes” era presente somente em escolas privadas para crianças ricas.

Há uma defesa de que todas as características de Montessori são melhores do que o público em si e de que Montessori seria capaz de salvar o público. Todavia, parece-nos, é uma defesa que vai muito além de Montessori. Não se trata, a nosso ver, somente de se inserir Montessori na escola pública, o que aparece é a necessidade de as escolas poderem escolher o que farão, de os pais poderem escolher onde colocar seus filhos e de os filhos poderem escolher o que farão na escola.

A lógica, permanente aqui, é a da concorrência advinda dessa escolha: as escolas que escolherem corretamente receberão mais famílias, as famílias que escolherem corretamente receberão uma educação superior, e as crianças que puderem escolher terão resultados acadêmicos melhores. Todos, em suma, vencem – e vencem outros, que não puderam escolher.

O que, então, se sugere como solução não é somente que se venha a aderir a Montessori na escola pública. A proposta é outra: precisamente, copiar o que é amplamente aceito pelo mercado pode ser positivo para o ensino público. É o privado, digamos, que salvará o público, usando-se de Montessori como ferramenta. Novamente, Montessori aparece como mais uma forma de se atingir um fim que é anterior à presença dessa pedagogia e não é sequer enunciado como próprio de suas preocupações.

Aqui, de novo, nos colocamos em terreno de contradição. Em uma leitura inicial, propõe-se Montessori como algo bom e capaz de provocar bons resultados na escola pública, que é ruim. Essa pedagogia montessoriana, no entanto, parte, textualmente, sempre do privado.

Partindo do privado, quase sempre Montessori chega às escolas “*charter*” e às “*magnet*”, mas não chega às escolas públicas mais comuns. Assim, não completa, efetivamente, a conexão entre o privado e o verdadeiramente público, localizando-se de forma incerta no limite entre os dois sistemas de educação.

Há, é verdade, um único excerto em que se propõe a presença mais marcada de Montessori no sistema público de forma geral, e ele parte do presidente da American Montessori Society:

[E-0067] American Montessori Society President [...] said creating more public schools would be the best way to break out of the upper-income niche that in some ways still limits the Montessori movement growth.

A preocupação do presidente montessoriano, entretanto, tem muito mais a ver com o crescimento do movimento Montessori do que propriamente com a qualidade da escola pública ou com as vantagens da metodologia sobre as outras possibilidades pedagógicas. Não aparece, em seu discurso, mais do que uma preocupação em estourar uma bolha (“*to break out of the upper-income niche*”) e poder permear um sistema que é muito maior e, portanto, potencialmente muito mais interessante para um movimento que se queira popular.

Montessori, propõe a mídia, é melhor do que o público, está na periferia do público e deve salvá-lo. Por outro lado, não está completamente no público, então, o público continua ruim. Continua com aquilo que é constantemente reprovado nos excertos que pudemos ler.

A solução proposta é habilitar a escolha, promover Montessori, eliminar os ditames do Estado. Parece-nos que a solução proposta é despublicizar o público e permitir que cada escola faça sua escolha. Esse, aparentemente, é o sentido mais amplo, relativo a Montessori no ensino público, dentro do qual os outros todos se movimentam em luta e contradição.

Se fosse possível eliminar, aí, o poder restritivo do Estado, e permitir que os indivíduos – professores, diretores, pais e alunos – escolhessem, em liberdade, todas as suas atitudes pedagógicas e educacionais, o problema aparentemente se resolveria, pela dinâmica da concorrência, que é tão presente nas escolas “*magnet*” e tão evidenciada nas inúmeras vezes em que se constroem os resultados acadêmicos positivos de Montessori.

A bolha, por outro lado, não estoura, e o discurso da mídia, com pontuais exceções, não sugere que ela venha a estourar. A raridade de Montessori parece importante, inclusive, para o elogio de Montessori. Entre outras coisas, é o fato de ser rara que faz essa pedagogia tão positiva. Em nenhum momento, sugere-se que ela se torne norma, e isso fica claro pelos “apesares” de tantos excertos, que nunca defendem uma mudança das coisas como são, mas propõem uma exceção como algo superior.

Uma chave de leitura possível para esse fenômeno, um dos temas do capítulo 4, parece ser, justamente, a raridade de Montessori. A raridade, propõe Foucault quando trata do capital humano (2008, p. 313), faz com que seja “perfeitamente normal que entrem em circuitos ou em cálculos econômicos, isto é, em opções alternativas”. No capítulo 4, analisaremos Montessori a partir do ponto de vista da educação para o empreendedorismo e para o acúmulo de capital humano. Assim, a raridade desse recurso, retratada, construída ou mantida pelo discurso midiático, encontrará uma possível interpretação dentro de um regime mais complexo de verdades e poderes.

Capítulo 4 – O discurso sobre Montessori e os sentidos do empreendedorismo

No capítulo 3, trabalhamos os sentidos de alto desempenho e sucesso ligados a Montessori, bem como as diversas contradições presentes no discurso midiático quando trata do assunto. As contradições são fissuras no discurso e na língua. São as falhas na atualização de nosso desejo de coerência. São marcas do histórico e do político no dizer e podem ser mais bem compreendidas se puderem ser consideradas em sua relação com as condições de produção do discurso.

Não há nada de relevante no trabalho de Montessori declarando a superioridade de desempenho de suas crianças em comparação com as de outras escolas. A autora fazia algumas previsões sobre os adultos que derivariam das crianças com quem trabalhava, no entanto, de forma geral, nada dizia sobre o “sucesso” desses adultos. Falava de adultos pacíficos, ou que teriam domínio sobre seu ambiente, mas não tocava no mérito de serem, ou não, “bem-sucedidos”.

Isso, claro, não é dito por nós para justificar uma argumentação de que a mídia não o poderia dizer só porque Montessori não o fez. Explicitamos algo do histórico do dizer montessoriano somente para começar uma elaboração que virá a se fazer relevante, acerca de um esforço de reinterpretação desenvolvido no discurso midiático. O falar de Montessori deve, de alguma maneira, recuperar um já dito. É essencial, ao discurso, que seja assim, pois a memória é constitutiva do discurso. Algum sentido histórico precisa se rematerializar para que o discurso exista. Contudo, no processo de reinterpretação, espera-se, também, que alguns sentidos se alterem, sejam apagados, ou derivem de outras regiões do interdiscurso. Compreendemos um pouco como funciona esse processo a partir das ideias de Williams (1977), sobre as quais discorreremos no capítulo precedente.

Lembramos o que diz Foucault (2012, p. 24) sobre o exercício do comentário, porque a ideia se aproxima da situação analisada:

Deve, conforme um paradoxo que ele desloca sempre, mas ao qual não escapa nunca, dizer pela primeira vez aquilo que, entretanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito.

Outra afirmação de Foucault, que é muito mais recorrente e que corrobora essa ideia, é a seguinte: “o novo não está naquilo que é dito, mas no acontecimento de sua volta¹⁴¹”.

Dizemos que a ideia se aproxima da situação em análise, porque não se trata, aqui, do comentário de uma obra, mas do comentário de uma palavra. Cabe-nos então, perguntar: o que se comenta a respeito de Montessori? Como é, enfim, que Montessori volta? Uma resposta a que a análise deste capítulo nos levará, numa frase, é: nessa volta, “Montessori” é aquilo que deriva do processo educacional, mais do que o processo em si, e é aquilo que resulta para o adulto, mais do que aquilo que ocorre com a criança.

A noção de “resultados”, derivativos de Montessori, é fundamental à discussão. Desde os capítulos anteriores, notamos a presença de construções que propõem a relevância de Montessori como fundamentada nos resultados que seus alunos alcançam. Neste capítulo, uma forma especial de tais resultados é relevante: aquela que ocorre depois de se ter concluído todo o percurso educacional ou grande parte dele. Trata-se, um pouco, das crianças, mas, muito mais, dos adultos que resultam das crianças que passam por escolas montessorianas.

No capítulo 2, analisamos o fato de que, de acordo com o discurso midiático, não existe esforço na escola montessoriana, não existe um fazer pedagógico, mas somente a presença imediata do professor e do aluno, em primeira mão. No capítulo 3, notamos indícios de que a validade de Montessori está nos resultados acadêmicos que promove, em testes aos quais se opõe, mas para os quais prepara com eficiência. Já neste capítulo, interpretamos que Montessori existe mais para o adulto do que para a criança, para o adulto que já é, ou para o que virá a ser, para ele, de toda forma. Nos excertos que traremos para análise, Montessori, a palavra, é reinterpretada para servir ao mundo das pessoas crescidas, figurando ora como um investimento educacional interessante – feito por um adulto, e que dará retorno a outro mais tarde – ora como uma forma válida para se enxergar o próprio mundo dos negócios. A depender de quem diz, pode haver diferenças importantes entre os universos da educação e o corporativo. Essa distinção é frequentemente apagada nos dizeres

¹⁴¹ Ibid., p. 25.

mediáticos, e os sentidos convergem para uma reinterpretação econômica dos fenômenos, como veremos mais adiante.

Um conceito-chave para o desenvolvimento das páginas que se seguem é o da teoria do capital humano. Do ponto de vista da economia (BURGESS, 2016, p.1), capital humano significa:

o estoque de habilidades, traços e conhecimento que um indivíduo possui. [...] Como outras formas de capital, o capital humano aumenta por meio de investimentos, e a este investimento se chama educação. Nem toda a educação se faz nas escolas; as famílias são uma parte muito importante do processo. Mas a educação nas escolas é, possivelmente, a primeira alavanca para políticas que digam respeito ao capital humano¹⁴².

“Para a teoria do capital humano, a educação torna as pessoas mais produtivas, aumenta seus salários e influencia o progresso econômico” (VIANA; LIMA, 2010, p. 138). Tratando da teoria do capital humano, Foucault (2008, p. 302) explica:

O interesse, creio, dessa teoria do capital humano está no seguinte: é que essa teoria representa dois processos, um que poderíamos chamar de incursão da análise econômica num campo, até então, inexplorado e, segundo, a partir daí e a partir dessa incursão, a possibilidade de reinterpretar, em termos econômicos e em termos estritamente econômicos, todo um campo que, até então, podia ser considerado, e era, de fato, considerado, não econômico.

O que há, então, é uma transformação da interpretação dos processos educacionais a partir da emergência da lógica neoliberal. Para além da dinâmica concorrencial descrita no capítulo anterior, o neoliberalismo caracteriza-se por mais dois traços relevantes para nossa análise. O primeiro aspecto é o desdobramento de um modelo econômico que permite reinterpretar todo tipo de comportamento social:

o modelo oferta e procura, o modelo de investimento-custo-lucro, para dele fazer um modelo das relações sociais, um modelo da existência, uma forma de relação do indivíduo consigo mesmo, com o tempo, com seu círculo, com o futuro, com o grupo, com a família (FOUCAULT, 2008, p. 332).

O segundo aspecto, consequência do primeiro, é a transformação de sujeitos em sujeitos-empresa, conforme explica Costa (2009, p. 117):

¹⁴² No original: “the stock of skills, traits and knowledge that an individual possesses. [...] Like other capital, human capital grows through being invested in, and that investment is called education. Not all education is done in schools; families are a very important part of the process. But education in schools is perhaps the primary lever for policies on human capital”.

as competências, as habilidades e as aptidões de um indivíduo qualquer constituem, elas mesmas, pelo menos virtualmente e relativamente independente da classe social a que ele pertence, seu capital; mais do que isso, é esse mesmo indivíduo que se vê induzido, sob essa lógica, a tomar a si mesmo como um capital, a entreter consigo (e com os outros) uma relação na qual ele se reconhece (e aos outros) como uma microempresa; e, portanto, nessa condição, a ver-se como entidade que funciona sob o imperativo permanente de fazer investimentos em si mesmo – ou que retornem, a médio e/ou longo prazo, em seu benefício – e a produzir fluxos de renda, avaliando racionalmente as relações de custo/benefício que suas decisões implicam.

Em consequência desses dois aspectos constitutivos do pensamento neoliberal, a educação passa a ser reinterpretada na direção da construção de sujeitos que, pelo capital humano acumulado, têm mais chances de serem indivíduos-microempresa de sucesso.

Desde Pigou (1928), crianças são mencionadas como participantes do processo de investimento em capital humano. Mas a ideia enfrentou resistência até, pelo menos, os meados da década de 1970. Em Schultz (1971, p. 3), encontramos:

Questões morais e filosóficas profundamente enraizadas estão sempre presentes. [...] A mera ideia de se investir em seres humanos é ofensiva para alguns entre nós. [...] Assim, tratar seres humanos como riqueza que pode crescer por meio de investimento vai contra valores profundamente caros [às pessoas]¹⁴³.

Se a resistência à ideia de seres humanos como riqueza era importante o suficiente para ser mencionada por um dos principais teóricos do capital humano, supomos que, por essa mesma razão, as crianças não tenham sido consideradas com ênfase até aquele momento por esses teóricos. Poucos anos mais tarde, entretanto, já há um início de reflexão, orientada para a infância, explicativa por natureza, e, aparentemente, introdutória. Essa reflexão encontra-se em um livro organizado por Schultz, em capítulo de autoria de Leibowitz (1974, p. 432):

Quando as crianças entram na primeira série, diferenças significativas em competência verbal e matemática existem entre elas. Essas diferenças refletem variações em (1) habilidade inerente, e (2) a quantidade de capital humano adquirido antes de as crianças alcançarem a idade de seis anos. Os estoques de capital humano adquirido refletem, por sua vez, variações no *input* de tempo e outros

¹⁴³ No original: “Deep-seated moral and philosophical issues are ever present. [...] The mere thought of investment in human beings is offensive to some among us. [...] Hence, to treat human beings as wealth that can be augmented by investment runs counter to deeply held values”.

recursos pelos pais, pelos professores, pelos irmãos e pela criança. O processo de adquirir capital humano na pré-escola é análogo à aquisição de capital humano pela escolarização ou pela formação em serviço¹⁴⁴.

Foucault (2008, p. 316), em palestra de 1979, já menciona criticamente a consideração de crianças como participantes do processo de geração de capital humano, conquanto não analise o processo de forma detida:

Tempo passado, cuidados proporcionados, o nível de cultura dos pais também – porque se sabe muito bem, justamente, que, para um mesmo tempo passado, pais cultos vão formar um capital humano, para a criança, muito mais elevado do que se não tiverem o mesmo nível de cultura –, o conjunto dos estímulos culturais recebidos por uma criança: tudo isso vai constituir elementos capazes de formar um capital humano. Ou seja, vai se chegar, assim, a toda uma análise ambiental, como dizem os americanos, da vida da criança, que vai poder ser calculada e, até certo ponto, quantificada, em todo caso, que vai poder ser medida em termos de possibilidades de investimento em capital humano. O que vai produzir capital humano no ambiente da criança? Em que este ou aquele tipo de estímulo, esta ou aquela forma de vida, esta ou aquela relação com os pais, os adultos, os outros, em que tudo isso vai poder se cristalizar em capital humano? Bem, como teríamos de ir longe, vou passar por cima desse problema.

Como Foucault (2008) “passa por cima desse problema”, buscamos bibliografia que pudesse nos ajudar a compreender melhor a forma como a criança é envolvida na produção de capital humano e encontramos Harris (2017), que desenvolve, em seu *Kids These Days*, uma análise do processo por meio do qual a geração nomeada de “*millenials*” (nascidos entre 1979 e 1995) foi incluída na produção de capital humano. Embora não tenhamos encontrado aparato teórico específico para crianças ainda menores de 6 anos durante os anos 2000, consideramos teoricamente viável extrapolar algumas das conclusões do autor para o que seria, então, a geração Z (nascidos de 2000 em diante).

Para Harris (2017, p.241-243), aquilo que crianças fazem na escola seria apropriadamente chamado de *trabalho*:

¹⁴⁴ No original: “By the time children enter first grade, significant differences in verbal and mathematical competence exist among them.’ These differences reflect variations in (1) inherent ability, and (2) the amounts of human capital acquired before the children reach the age of six. The stocks of acquired human capital reflect, in turn, varying inputs of time and other resources by parents, teachers, siblings, and the child. The process of acquiring preschool human capital is analogous to the acquisition of human capital through schooling or on-the-job training”.

Quero começar com crianças em idade escolar, que, geralmente, não são consideradas trabalhadoras em absoluto. Só olhando para o trabalho das crianças é que podemos compreender o alcance verdadeiro das mudanças das últimas décadas¹⁴⁵.

Rapidamente, é necessário recuperar o trecho em que Foucault (2008) nos propõe que a teoria do capital humano abre a possibilidade de reinterpretar, em termos econômicos, todo um campo que, até então, era considerado não econômico. O esforço das crianças na escola pode, ou não, ser visto como trabalho; não precisa sequer ser visto como esforço, como apontamos no capítulo 2, mas, ainda que seja, pode, ou não, caracterizar-se como investimento de recursos raros – tempo – com o destino de gerar capital humano para (ou na) aquela mesma criança.

O ponto crucial é o que Foucault propõe ser uma *reinterpretação*. A partir da teoria do capital humano, buscaremos analisar a teia de sentidos que se estabelece entre Montessori e uma educação para o empreendedorismo como um processo de reinterpretação seletiva (WILLIAMS, 1977).

Não pretendemos defender a ideia de que a educação fosse considerada de forma alheia à economia antes de 1958, quando a teoria do capital humano tem início (VIANA; LIMA, 2010), já que, mesmo em nosso arquivo, encontramos um texto de 1911 no qual métodos alternativos de educação são valorizados por permitirem a crianças com necessidades educacionais especiais *funcionarem* no mundo do trabalho. Por isso, e para estruturar esta reflexão, começamos o processo de análise com um excerto de 1911.

4.1 Inovação

Tratando de um educador que construiu descobertas e de uma pedagogia sobre as quais Montessori se debruçou, um jornal de 1911 escreve:

[E-0068] Not one idiot in a thousand, he declared, was entirely refractory to his treatment; not one in a hundred but was rendered more happy and healthy. "More than thirty per cent have been made capable of working like one third of a man; more than forty per cent of working like two thirds of a man; while twenty-five per cent came nearer and nearer to standards of manhood" (MC, 1911).

¹⁴⁵ No original: "I want to start with schoolkids, who are not generally considered workers at all. It's only by looking at children's work that we can understand the true reach of the changes in the past few decades".

No excerto, vemos que os seus alunos passam a trabalhar (“*work*”) como frações de humanos. É um olhar quantitativo, sem dúvida, mas muito mais psicológico, nos parece, do que econômico. O maior sucesso do educador era o fato de que um quarto dos estudantes chegavam mais e mais perto dos “padrões da natureza humana” (“*standards of manhood*”).

Em um exemplo interessante do deslize dos sentidos na história, o primeiro excerto atual deste capítulo traz:

[E-0069] Is an Italian pioneer of education, born in the 19th century, behind striking cases of revolutionary innovation like Google and Amazon? (FOR, 2008).

Nele, entrevemos algumas coisas interessantes. Há, primeiro, a diferença marcante de *finalidade* do processo educacional. Se, no trecho de 1911, tratava-se de atingir os padrões da natureza humana, aqui, o excerto supramencionado diz respeito à inovação revolucionária (“*revolutionary innovation*”) no mercado virtual, com citação nominal de empresas que não são só “empresas”, mas produzem sentidos para o leitor, porque figuram entre os nomes mais famosos do empreendedorismo mundial, com seus fundadores entre os quinze maiores bilionários do mundo, de acordo com a revista Forbes¹⁴⁶ (a mesma de onde o excerto foi extraído).

Assim, onde antes encontrávamos um discurso que se valia do trabalho e, potencialmente, até do mercado, para justificar-se (mas focava sua avaliação no que chamava de “humanidade” e em quão completa ou benfeita era essa humanidade), hoje aparecem sentidos ligados de forma bastante marcada ao sucesso econômico e à competição pela inovação.

Inovação é uma categoria relevante por duas razões. Primeiro, porque se trata de uma noção recorrente no *corpus*, e, segundo, porque é também fundamental à teoria do capital humano, conforme explorada por Foucault (2008, p. 318):

É esse problema da inovação [...] que [os neoliberais retomam] [...] mas eles dizem: não se pode parar nesse problema da inovação e, de certo modo, depositar confiança na ousadia do capitalismo ou na situação permanente da concorrência para explicar esse fenômeno da inovação. Se inovação existe, isto é, se se encontram coisas novas, se se descobrem novas formas de produtividade, se se fazem invenções de tipo tecnológico, **tudo isso nada mais é que a renda de um certo capital, o capital humano**, isto é, o conjunto dos

¹⁴⁶ Disponível em: <https://www.forbes.com/billionaires/list/#version:static>. Acesso em: 24 ago. 2017.

investimentos que foram feitos no nível do próprio homem (grifo nosso).

Construindo a partir daí o nosso raciocínio, há uma forma de escrever Maria Montessori que também produz sentidos específicos para nosso tempo histórico. Montessori não foi sempre chamada de pioneira italiana da educação (*“italian pioneer of education”*). Ao longo das menções nos jornais, foi chamada de médica, psiquiatra, educadora, operadora de milagres, senhora gorda em um vestido preto velho.... É necessário que saibamos ler essas referências, conforme ensina Orlandi (2008), enxergando que outros sentidos são possíveis. Todas elas, enquanto constroem Montessori(s), constituem-se, também, pela e na linguagem, e constituem os sujeitos que se assujeitam no e pelo discurso.

Em um excerto que trata, especificamente, de inovação revolucionária, trazer Montessori como pioneira e, portanto, inovadora, e pioneira de uma educação que leva a revoluções, daí talvez também revolucionária, não é uma operação transparente – nenhuma é. Poderíamos, se quiséssemos, parafrasear o trecho e dizer que uma inovadora revolucionária está por trás da inovação revolucionária, operação redundante, que ajuda a garantir a anuência do leitor pela saturação do sentido da revolução na frase.

Deve-se notar que o século XIX é mencionado. É o único deslocamento histórico que há. Montessori é revolucionária e inovadora. O Google e a Amazon também. Separados por um século que, na frase, é achatado. O que perdemos de vista, com a redundância da revolução, em Montessori e nas empresas do presente, é o histórico, precisamente. A noção de que, se, por trás de casos presentes de inovação, existe um caso passado, possivelmente haja outro, anterior àquele. É um artifício de sentidos escrever Montessori como inovadora, como é um artifício de sentidos escrever Google e Amazon como inovações revolucionárias. Importa, sobretudo, a construção do sentido: é positiva a inovação, é positiva a revolução de inovações, e Montessori liga-se, precisamente, a isso.

A inovação que importa dizer não é tanto aquela para a qual muitos contribuíram, talvez executada coletivamente, ou estruturada por um Estado, ou por uma grande empresa, mas, sim, a individual, o que se pode compreender melhor ainda a partir de Foucault (2008, p.331):

A vida do indivíduo não tem de se inscrever como vida individual num âmbito de grande empresa, que seria a firma ou, no limite, o Estado, mas [tem de] poder se inscrever no âmbito de uma multiplicidade de empresas que estão, para o indivíduo, de certo modo, ao alcance da mão, bastante limitadas em seu tamanho para que a ação do indivíduo, suas decisões, suas opções possam ter efeitos significativos e perceptíveis, bastante numerosas também para [que ele] não fique dependente de uma só; e, enfim, a própria vida do indivíduo [...] tem de fazer dele como que uma espécie de empresa permanente e empresa múltipla.

Os sentidos de que a inovação é uma renda sobre um investimento em capital humano, e de que o indivíduo é uma empresa, relacionam-se de forma mais e menos direta com a maneira como se constrói Montessori na mídia contemporânea e aparecem em outros excertos, inclusive, da mesma reportagem, como vemos a seguir:

[E-0070] Larry Page and Sergei Brin of Google, and Jeff Bezos of Amazon, had their very first school experience with the Montessori Method [...] world-renowned system aimed at fully developing and increasing the potential of the kids by focusing on freedom, creativity and personal skills (FOR, 2008).

Em outro excerto sobre os cofundadores do Google, lemos:

[E-0071] Mayer explains that it is impossible to comprehend Google without knowing a key tidbit about the upbringing of Google co-founders Larry Page and Sergey Brin. Specifically, that both were “Montessori kids,” educated in Montessori schools. // “It’s really ingrained in their personalities,” Mayer told Levy, according to In the Plex. “In Montessori school you go paint because you have something to express or you just want to do it that afternoon, not because the teacher said so. Do something because it makes sense, not because some authority figure told you. This is really baked into how Larry and Sergey approach problems (HUF, 2004).

Novamente, nos dois excertos, há ênfase nos indivíduos-microempresa que fundaram as companhias e que se sobrepõem à importância da companhia em si. A essa ênfase se une outra, que evoca o passado desses indivíduos e algo que se pode chamar de retorno sobre o investimento em capital humano.

No excerto [E-0070], a primeira experiência escolar (“*very first school experience*”) dos fundadores das companhias foi numa escola montessoriana, enquanto, em [E-0071], os fundadores de uma companhia são completamente identificados com a pedagogia, chamados de “crianças Montessori” (“*Montessori kids*”). Esse investimento passa a fazer parte do indivíduo, que é, ele mesmo, seu

próprio capital (FOUCAULT, 2008), constituindo, assim, sua personalidade (*“it’s really ingrained in their personalities”*).

Em seguida, em ambos os excertos, há uma caracterização de Montessori que corre em linhas já familiares para a análise em curso. Enumeram-se características como: liberdade, criatividade, habilidades pessoais (*“freedom, creativity, personal skills”*). No excerto [E-0070], a construção é feita exatamente com essas palavras. No [E-0071], aparecem as ideias: pintura (*“paint”*) como criatividade; a decisão da criança, por sua vontade (*“because you have something to express or you just want to do it that afternoon”*), como liberdade; e a forma de encarar problemas (*“This is really baked into how Larry and Sergey approach problems”*) como habilidades pessoais.

De toda maneira, permanecem sempre as características “de Montessori” que enxergamos nos capítulos anteriores, a ideia de uma liberdade bastante irrestrita, acompanhada de outras características relevantes para o neoliberalismo. Entre elas, estão a criatividade e as habilidades *individuais*. A criatividade importa, especialmente, porque é diretamente relacionada, e relacionável, à ideia da inovação.

Em outro excerto, depois de citar vários grandes empresários, bem como chefes de cozinha e músicos, o jornal traz:

[E-0072] Gregersen’s research, cited earlier, uncovered an extraordinary commonality among some of the most innovative individuals: they all went to Montessori schools, where they learned through play (HUF, 2012).

Em um gesto reinterpretativo, outra revista busca incluir Bill Gates entre os indivíduos inovadores que foram para escolas (quase) montessorianas, embora ele não tenha ido, e a instituição mencionada não guarde semelhanças importantes com a pedagogia montessoriana:

[E-0073] Bill Gates himself is a product of a private school similar to the Montessori system: the Lakeside School, an exclusive preparatory school (FOR, 2007).

O que queremos enfatizar, dos dois excertos [E-0072 e 73], é o que propõem sobre Montessori. O excerto que destaca o traço comum entre vários indivíduos especialmente inovadores (*“the most innovative individuals”*) aponta para a noção de que, em Montessori, aprende-se por meio da brincadeira. Nós já tratamos extensamente da relação entre Montessori e brincadeira no capítulo 2. É interessante, entretanto, que nos detenhamos aqui, brevemente, nessa relação.

Um dos sentidos que esta análise encontra com recorrência é o do retorno, na forma da competência para a inovação, sobre o investimento em capital humano que ocorre pela educação montessoriana e o exercício diário da criança no caminho da aquisição das competências ditas. Afirma-se que se caminha nessa direção pela brincadeira (*“learn through play”*). Foucault (2008) sugere que, do ponto de vista neoliberal, o investimento é o de um recurso raro e com vistas a um retorno. O tempo é um desses recursos dos quais se dispõe, pela análise do filósofo, e a forma de empregá-lo importa à análise neoliberal. O que se propõe, no excerto lido, é que o tempo da criança é usado, por ela, na brincadeira, ao longo de seu percurso escolar em Montessori, e que esse aproveitamento do tempo para um fim prazeroso e livre trará, depois de anos, um resultado especialmente caro ao neoliberalismo e, desse ponto de vista, relevante na sociedade contemporânea: a capacidade de inovação.

Há uma crítica latente e manifesta no dizer estadunidense sobre os excessos da escola comum em termos de lição de casa e esforço exigido, que Harris (2017, p. 227) sintetiza assim:

Os Estados Unidos estão tentando refinar nossas crianças para a capacidade total, tentando construir uma geração de “leitores, escritores, colegas de trabalho e resolvedores de problemas” hiperenriquecidos. [...] Como os administradores da Harley Avenue colocam, “Estamos tomando decisões hoje com os interesses de todas as crianças em mente”. Como chegamos a esse lugar onde todos concordamos que nossas crianças precisam de um *upgrade*¹⁴⁷?

As considerações dos excertos não devem nos surpreender, conquanto pareçam improváveis. Se, numa primeira leitura, pode parecer “bom demais para ser verdade”, é exatamente disso que se trata. Foucault (2008, p. 301) caracteriza o neoliberalismo afirmando que “o liberalismo também precisa de utopia”. Também é assim, portanto, que se descreve Montessori, como uma utopia educacional neoliberal para o século XXI.

Para validar a utopia, o discurso não precisa recorrer somente às condições materiais de existência de uma época. Pode recorrer, de forma mais ou menos limitada pelos sentidos possíveis, mas bastante livre nesse espaço, a deslizes,

¹⁴⁷ No original: “America is trying to refine our kids to full capacity, trying to engineer a generation of hyperenriched “readers, writers, coworkers, and problem solvers.” [...] As the Harley Avenue administrators put it, “We are making these decisions with the interests of all children in mind.” How did we get to this place where we all agree that our kids need upgrading?”.

aproximações, comparações, metáforas. Por essa via, aproxima-se Bill Gates da educação montessoriana. Trata-se, mais uma vez, de uma contradição, como veremos.

O criador da Microsoft foi para uma instituição de ensino que é caracterizada pelo próprio jornal como uma escola *preparatória*. As preparatórias são, nos Estados Unidos, aquelas que preparam o aluno para a entrada e o sucesso acadêmico na universidade. É possível que, do ponto de vista dos sentidos mais ou menos estabelecidos no discurso midiático contemporâneo, isso baste para aproximá-la de Montessori, já que, como vimos antes, os jornais dizem Montessori como uma boa preparação para provas e para o sucesso acadêmico. Em uma visita à página virtual da escola, entretanto, nenhuma menção a Montessori é proposta e não parece haver qualquer similaridade com espaços montessorianos, para além do fato de que seu funcionamento não se identifica completamente com o formato de aulas, lições de casa e provas mais recorrentes na educação estadunidense.

Parece relevante notar que, por um lado, descreve-se Montessori pela *brincadeira*, por meio de uma reinterpretação contemporânea da pedagogia, e, por outro lado, aproxima-se Montessori de uma personalidade reconhecida que nada tem a ver com essa perspectiva educacional, de novo, por meio de uma reinterpretação bastante flexível. As formas de dizer Montessori, assim, intensificam a impressão já percebida antes de uma *solução* para problemas contemporâneos. É ideal, utópica, da perspectiva de seu funcionamento – não há esforço, mas o retorno é valioso – e é “comprovadamente” eficaz pelos inovadores que a frequentaram, ainda que, eventualmente, não a tenham frequentado para além do discurso midiático.

A ideia de inovação, em si, não é nova para o discurso estadunidense. Talvez sua relevância não fosse grande no começo do século XX, porém, quando do relatório *A Nation at Risk* (1983, p. 5), ela era suficiente para ser um dos quatro pontos mencionados na segunda frase do importante relatório federal:

Nossa nação está em perigo. Nossa proeminência, um dia incontestável no comércio, na indústria, na ciência e na inovação tecnológica, está sendo superada por competidores em todo o mundo¹⁴⁸.

¹⁴⁸ No original: “Our nation is at risk. Our once unchallenged pre-eminence in commerce, industry, science and technological innovation is being overtaken by competitors throughout the world”.

A ideia da crise, anunciada no final do século XX, é, de alguma maneira, atualizada pela quantidade de críticas mais recentes ao sistema educacional estadunidense, e, por razões que, pelo menos no que diz respeito à inovação, são semelhantes. Vemos um exemplo disso em uma manchete a que seguem excertos selecionados do mesmo texto:

[E-0074] Education doesn't need to be reformed – it needs to be transformed. (HUF, 2015 – manchete).

A manchete nos interessa porque carrega uma relação intertextual com um nível de crítica muito mais presente. Se a manchete afirma que a educação não precisa ser reformada (*"Education doesn't need to be reformed"*), é porque há quem diga que ela *precisa*, e esse discurso deve ser recorrente o suficiente para que sua negação possa tomá-lo por pressuposto em uma manchete. Por isso, é razoável supor que exista uma crítica já presente no discurso, talvez midiático, comum ao público estadunidense.

Parece-nos que o início da manchete tem por propósito causar um impacto pelo sentido que propõe. Isoladamente, a primeira parte da manchete seria a proposta de que “está tudo bem” com a educação estadunidense e talvez chamasse atenção por ser uma fala incomum, especialmente na mídia. Mas a manchete continua de forma inesperada e causa alguma surpresa quando adiciona que, se a educação não precisa ser reformada, é porque precisa ser transformada (*"it needs to be transformed"*).

Com essa forma de dizer, a manchete não só se coloca no mesmo território de sentidos conhecido do leitor (a educação está ruim, precisa mudar), como propõe uma crítica mais enfática e uma solução talvez incomum. Ainda nos atendo à construção do excerto, a recuperação dos sentidos pressupostos pela negação nos faz crer que seja esta a ideia recorrente: reformas são necessárias. Propõe-se, então, que não o sejam – é uma leitura possível –, porque os problemas não seriam solucionados “somente” com reformas. Veremos que essa possibilidade de leitura se confirma nos excertos a seguir:

[E-0075] “A knowledge economy runs not on machine power but on brain power - the power to think, learn, and innovate.” Thus, the competencies required for success in the 21st century are very different than those required in the last century (HUF, 2015).

[E-0076] The only current “innovation” in education reform is that content is now delivered and tested electronically, which, frankly isn't very innovative. It's just doing the same thing with fancier gizmos (HUF, 2015).

O primeiro ponto do texto, no excerto [E-0075], é estabelecer uma premissa: vivemos, no século XXI, em um tipo de economia diferente daquela do século XX. Trata-se de uma economia baseada em conhecimento (*“knowledge economy”*), alimentada pelo poder do cérebro (*“brain power”*), que se traduz, para o texto, em três atividades: pensar, aprender e inovar (*“think, learn and innovate”*). Essas seriam as competências necessárias para o sucesso, o que recupera bastante dos sentidos explorados no capítulo 3. Interessa-nos aqui, sobretudo, a relação entre a inovação e o sucesso.

É relevante que as palavras venham na ordem que vêm: pensar-aprender-inovar. A partir da proposição foucaultiana de que tempo despendido é um investimento de recurso raro, o “pensar” é, em si, investimento. “Aprender”, consequência do “pensar”, é a valorização do capital investido. Finalmente, “inovar” é um processo que deriva, na lógica do texto, de pensar e aprender, e é o retorno que se tem sobre o capital. Na sequência, temos investimento e transformação do recurso raro (tempo) investido em capital humano.

A inovação, aqui, importa não porque seja positiva em si, ou por sua relação com a criatividade, o bem-estar ou qualquer outra forma de sentido. Ela é relevante porque leva ao sucesso em nosso século, pelo retorno sobre o investimento, que representa. Uma educação (um investimento) que construa a competência da inovação (capital humano) leva o indivíduo ao sucesso – renda sobre o capital humano acumulado.

Todavia, coloca o excerto [E-0076], a educação atual propõe como inovação algo que não seria realmente inovador. A ironia das aspas do excerto (*“innovation”*) refere-se à proposta de entregar o conteúdo e realizar provas em plataformas eletrônicas. A observação de que não haveria inovação aí deve nos fazer pensar.

Há alguma diferença em livros didáticos eletrônicos, ou em vídeos. Mas o texto nos diz que se trata de “fazer a mesma coisa com engenhocas chiques” (*“doing the same thing with fancier gizmos”*). Perguntamo-nos, primeiro, que “coisa” é essa que permanece a mesma e que se deveria alterar, e, depois, o que essa alteração tem a ver com os sentidos mais ou menos estabelecidos no discurso midiático até agora. Exploraremos melhor essas indagações a partir dos próximos dois excertos:

[E-0045] Montessori education, however, utilizes The World Bank’s recommended methods to develop the competencies necessary for success in the 21st century. [...] Ironically, though it was developed at the beginning of the last century, Montessori is a framework of lifelong learning and human

development that, as education researcher Barry Zimmerman states, “includes conditions for fostering academic responsibility that are consistent with current psychological research” (HUF, 2015).

[E-0077] Can Common Core proponents claim that?
No (HUF, 2015).

A proposta de inovação trazida pelo texto é a perspectiva montessoriana, válida porque, como vimos anteriormente nesta pesquisa, é reinterpretada à luz do que é proposto pelo Banco Mundial na direção do desenvolvimento das competências necessárias para o sucesso na atualidade, ou seja, do investimento necessário para a construção do capital humano no século XXI. A pedagogia montessoriana é, então, proposta como uma “estrutura de aprendizado por toda a vida e de desenvolvimento humano” (*“framework of lifelong learning and human development”*), que inclui “condições para nutrir a responsabilidade acadêmica consistentes com a pesquisa psicológica atual” (*“conditions for fostering academic responsibility that are consistent with current psychological research”*).

Parece-nos que uma descrição de Montessori como a fornecida no excerto poderia ser vinculada a várias pedagogias. Talvez seja precisamente essa a construção de reinterpretação que devemos notar. Iniciado por formulações amplas e seguido de argumentos de autoridade que se encaixam no verdadeiro de seu período histórico, o comentário tem sucesso do ponto de vista discursivo à medida que é capaz de estabelecer, para um termo, sentidos que são vistos de forma positiva dentro de um conjunto de sentidos mais amplo e provisoriamente estabilizado.

O texto, porém, trata, essencialmente, de transformação, e, como um de seus temas mais relevantes, inovação. Por essa via, inquirimos: como esses dois aspectos se relacionam com Montessori? Quais sentidos se relacionam nessa rede?

A transformação – portanto, a inovação – almejada é a que conduza ao sucesso, proposto como a capacidade de inovar. Assim, deseja-se uma inovação que conduza à inovação. Podemos chamar a “transformação” de inovação pela maneira como se constrói, de novo, Montessori. No início da segunda frase sobre a pedagogia, no excerto [E-0045], diz-se: “ironicamente, embora tenha sido criado no início do século passado, Montessori...” (*“Ironically, though it was developed at the beginning of the last century, Montessori...”*). Considerar irônica a antiguidade parece sinalizar, a nosso ver, que se trata de algo aparentemente novo, bem como se toma por pressuposto que a solução deva ser uma novidade. Daí, algo que se poderia chamar

de “inovação antiga”. Não é a primeira vez, neste capítulo, que a ideia aparece para nós. Já surgiu antes, em [E-0069], que recuperamos a seguir:

[E-0069] Is an Italian pioneer of education, born in the 19th century, behind striking cases of revolutionary innovation like Google and Amazon? (FOR, 2008)

Em um discurso que tem como sentido importante e positivo a inovação, Montessori precisa ser construída como uma pedagogia inovadora, de todas as formas. A forma de fazê-lo, do excerto [E-0069], é por meio do proposto pioneirismo de Maria Montessori. Já no excerto [E-0045], trata-se de subpor Montessori às recomendações do Banco Mundial e ao dizer de um homem que fala sobre a pesquisa contemporânea, o que, de uma só vez, autoriza a perspectiva pela autoridade do discurso econômico, masculino e científico – como inovação pedagógica.

É curioso que, diferente de outros casos em que as palavras mudam bastante, neste, a ideia da revolução já estava presente um século antes. Uma manchete de 1911 trazia ao leitor: “As escolas Montessori em Roma: o trabalho educativo revolucionário de Maria Montessori como realizado em suas próprias escolas” (*The revolutionary education work of Maria Montessori as carried out in her own schools*). Na época, o método Montessori começava a ser estruturado, e o jornal propunha:

[E-0078] FOUR years ago Maria Montessori, an Italian physician and educator, opened the first "House of Childhood" (Casa dei Bambini) in Rome, and began to apply her revolutionary methods of education to the teaching of little children. Her work has set on foot a new educational movement that is not only transforming the schools of Italy, but is making rapid progress in other countries. (MC, 1911).

A diferença dos sentidos em 1911 e em 2008 ou 2015 é que, um século antes, era possível escrever que Montessori abria sua primeira Casa de Crianças (“*opened her first “House of Childhood”*”), começava a aplicar seu método revolucionário (“*began to apply her revolutionary methods*”) e dava início a um movimento educacional (“*set on foot a new educational movement*”). Nada disso é possível nos anos 2000, e, então, o que vemos é um conjunto de sentidos que parecem funcionar para (num momento histórico determinado, que, no caso, é o atual) tornar inovadora uma proposta com mais de um século e manter a atualidade de um dizer com a mesma idade. A recorrência a dizeres datados historicamente é importante, também, por esse motivo.

Há, assim, alguns trechos de excertos já vistos e que recuperamos agora:

[E-0071 – trecho] Mayer explains that it is impossible to comprehend **Google** without knowing [...] that both [cofounders] were “Montessori kids,” educated in Montessori schools. (HUF, 2004)

[E-0073 – trecho] **Bill Gates** himself is a product of a private school similar to the Montessori system. (FOR, 2007)

[E-0045 – trecho] Montessori education, however, utilizes The **World Bank’s** recommended methods to develop the competencies necessary for success in the **21st century** [...] researcher Barry Zimmerman **states**, “**includes** conditions for fostering academic responsibility that are consistent with **current** psychological research” (HUF, 2015) (os grifos de todos os trechos são nossos).

Há, em todos os trechos, marcas de atualidade que trazem Montessori para o agora, resgatam a pedagogia de sua história, e reapresentam-na sem essa história, ou com essa história achatada no presente, com vistas para o futuro.

Nos dois primeiros trechos, destacam-se “Google” e “Bill Gates”, por si mesmos, marca de um tempo histórico eletrônico, digital. De alguma maneira, opondo-se à ideia de que o eletrônico, sozinho, não é inovador, encontramos, em várias passagens, o mundo virtual representado em sentidos que transmitem contemporaneidade, atualidade e inovação, propriamente.

No último excerto, vale mencionar que o Banco Mundial não é apresentado somente como autoridade econômica, mas surge uma relação intertextual com um relatório publicado pela instituição em 2003 e que trata do futuro do século XXI. Dessa maneira, é atual em sua publicação e futurista em sua proposta.

Finalmente, embora não tenhamos dedicado atenção a marcas mais gramaticais nos excertos que trouxemos, elas se apresentam a todo momento e podem ser mencionadas a partir do último trecho.

Quem fala de Montessori é um pesquisador, alguém “que sabe”, e, portanto, que detém um pouco do poder do discurso. Ele afirma (“*states*”), ele não “disse” ou “escreveu” – conquanto se trate de uma pesquisa já publicada, e não de uma entrevista dada no tempo da escrita do texto. Quem fala, fala no presente, e, quando fala de Montessori, diz que Montessori “inclui” (“*includes*”), também no presente, condições que se relacionam positivamente com a pesquisa atual (“*current research*”).

Trazer Montessori para o presente é um deslocamento de sentidos essencial para que possa ser uma inovação, aquela que, a partir da elaboração foucaultiana sobre a teoria do capital humano, compreendida como retorno sobre capital investido,

é um dos enunciados mais relevantes da mídia que trata de Montessori, especialmente quando o faz com alguma ligação com o empreendedorismo. Agora, analisaremos a noção de *liderança*, também importante para o discurso midiático sobre Montessori e sobre o empreendedorismo, e que aparece tanto na mídia quanto no discurso de grupos representativos da própria comunidade montessoriana.

4.2 Liderança

Quando iniciamos a análise dos sentidos da *inovação* ligados a Montessori, vimos, também, um trecho do relatório federal estadunidense *A Nation at Risk*, de 1983. Outro termo muito recorrente naquele relatório e no *corpus* da pesquisa é liderança (*“leadership”*). O documento oficial trata, obviamente, da liderança que é atribuída aos Estados Unidos. Veremos de que maneiras os sentidos referentes à liderança aparecem na mídia estadunidense contemporânea quando o discurso midiático trata de Montessori.

Trabalharemos, aqui, com dois excertos que dizem respeito, mais ou menos diretamente, à esfera da escola:

[E-0079] “The students are learning a lot of independent living and leadership skills, in addition to their schoolwork,” said John Parr, whose two daughters went to Denison and Hamilton magnets (TDP, 2002).

[E-0080] They are also encouraged to help run their classroom community and develop leadership skills and independence (TWP, 2002).

Em primeiro lugar, é notável que, em ambos os excertos – e é assim no *corpus*, bem como no arquivo –, a liderança não venha sozinha, mas com uma maleta de habilidades (*“leadership skills”*). A liderança não vem representada por um traço, mas por uma coleção de competências, e, como são competências, estamos ainda com Foucault (2008, p. 311-312), que explica o capital humano, essencialmente, como a associação de cada indivíduo com suas competências:

Logo, chega-se à ideia de que o salário não é nada mais que a remuneração, que a renda atribuída a certo capital, capital esse que vai ser chamado de capital humano na medida em que, justamente, a competência-máquina de que ele é a renda não pode ser dissociada do indivíduo humano que é seu portador.

Essa coleção de habilidades não se dá naturalmente, há parte do capital humano que se dá, propõe Foucault, mas não é o caso das habilidades de liderança.

Essas são aprendidas, em parte, na escola, em uma esfera da ação educacional que não é exatamente aquela chamada de “trabalho de escola” (“*schoolwork*”) e que é adicional ao essencial da instituição (“*they are **also** encouraged to*”... – grifo nosso).

Outro aspecto muito interessante dos dois excertos é que, em ambos, a liderança vem associada à independência (“*independente living*”, “*independence*”). Isso deve conduzir nossa reflexão para que indaguemos em que lógica faz sentido que o líder seja independente, ainda que cuide de seu grupo ou faça funcioná-lo. A partir de qual matriz de pensamento, um líder é concebido individualmente? – é a pergunta que nos fazemos. A resposta que parece produzir sentido, nesta análise, é a de uma dinâmica de concorrência.

Pela dedução simples, nem todos podem ser líderes. Alguém deverá seguir para que outros liderem. Nesse sentido, é especial que se desenvolvam traços, ou como propõem os excertos, habilidades de liderança. Desde muito novas, as crianças recebem investimentos e são, elas mesmas, acumuladoras de capital humano. O indivíduo com sua competência-máquina de produzir fluxos de renda é assujeitado como empresa e torna-se, na nomenclatura criativa de Costa (2009), um indivíduo-microempresa. Assim, lidera, produz, rende e concorre desde sua primeira infância, porque lá já há concorrência nos “investimentos”.

No início deste capítulo, dissemos que o que acontece no discurso midiático (e que não é particular a Montessori, mas ocorre com Montessori) é uma reinterpretação da perspectiva pedagógica e das ideias um dia propostas por uma Maria Montessori à luz e às custas dos sentidos estabilizados contemporaneamente.

É curioso que, especificamente no que diz respeito à individualidade e à concorrência, Montessori se expressasse de maneira enfática, mesmo em seus livros mais lidos e de maior importância para sua obra, o que nos permite entrever a movimentação de sentidos necessária para que, decorrido meio século, o termo “Montessori” possa ainda ser uma proposta inovadora, relevante e positiva dentro de um discurso hegemonicamente estruturado para a concorrência. Vejamos um breve trecho de Maria Montessori ([1948] 1995, p. 234 e 239) para considerá-lo na discussão:

A integração social acontece quando o indivíduo se identifica com o grupo a que pertence. Quando isso acontece, o indivíduo pensa mais no sucesso do grupo do que em seu próprio sucesso pessoal.

[...]

Não são líderes que faltam, ou, pelo menos, a questão não está limitada a isso. O problema é infinitamente mais vasto.

Apesar de o discurso de Montessori propor sentidos distintos daqueles estabilizados na mídia contemporânea, ocorre o que exploramos como um processo de seleção, apontado por Williams: “é na incorporação do que é ativamente residual – por reinterpretação, projeção, inclusão e exclusão discriminatórias – que o trabalho da tradição seletiva é, especialmente, evidente” (1977, p. 122¹⁴⁹).

Essa passagem nos recorda, também, a de Foucault (2012, p. 8):

em toda sociedade, a produção do discurso é, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos, dominar seu acontecimento aleatório, esquivar sua pesada e temível materialidade.

Tanto na citação de Williams quanto na de Foucault, enumeram-se diversos fatores, no entanto, é possível ver muito dessa dinâmica como desdobramentos de mecanismos de silêncio, visto que a exclusão é silenciadora e a reinterpretação exige silêncio de alguns sentidos para projetar outros. Quando trata do silêncio, Orlandi (2011, p. 263, grifos da autora) coloca:

a fala é silenciadora, em vários níveis. Considerando que a função mais própria do autoritarismo [é] obrigá-las [as pessoas] a dizer o que não querem (BARTHES, 1976), podemos afirmar que às relações de poder interessa menos calar o interlocutor do que obrigá-lo a dizer o que se quer ouvir. A isso, chamamos *injunção ao dizer*. [...] pois silenciar não é o mesmo que *calar* o interlocutor. A fala pode ser silenciadora quanto *ao que* se diz. Em certas ocasiões, se fala para não se dizer certas coisas...

Falar para *não* se dizer algo parece muito, a nosso ver, com o mecanismo sugerido por Williams (1977) para o trabalho da hegemonia: há um tanto do residual que deve ser mantido, mas completamente reinterpretado. Assim como em Foucault (2012), que propõe não a exterminação do discurso por certo número de procedimentos, mas seu controle, Orlandi (2011) nos explica que, quando algo é dito, esse dizer pode ter por papel, entre outras coisas, silenciar outros dizeres, não aquele que dirá, e, sim, o que ele diria se pudesse.

Nessa direção, é fascinante que Montessori – o sentido – interligado aos sentidos da cooperação, do grupo e da coesão social nos dizeres sob a autoria de Maria Montessori, retorne, em forma de comentário, porém obrigado a dizer outra

¹⁴⁹ No original: “It is in the incorporation of the actively residual - by reinterpretation, dilution, projection, discriminating inclusion and exclusion - that the work of the selective tradition is especially evident”.

coisa. Aquelas palavras de antes ficam como as *outras palavras* que Orlandi (2011) empresta e explica serem o dizer silenciado. Não se trata do implícito, porque não pode ser suposto pelo leitor que não está atento aos deslizes históricos do dizer, nem do da psicanálise propriamente, porque não se trata de algo esquecido pelo sujeito. Trata-se de um silêncio que, para a Análise de Discurso, tem relação com a ideologia e, portanto, é político e histórico.

Outra face desse fenômeno que nos interessa é a circulação desses sentidos para/no discurso de organizações montessorianas, que veremos a seguir.

4.2.1 A liderança no dizer da Associação Montessori Internacional

Em julho de 2017, participei do Congresso Internacional de Montessori, organizado pela Associação Montessori Internacional (AMI) em Praga, República Tcheca. Ao longo do congresso, a linguagem de palestrantes e mestres de cerimônia recordava, com frequência, os sentidos do empreendedorismo que se nota nos excertos analisados ao longo desta tese, uma proximidade que não poderia passar despercebida, já que a pesquisa se encontrava em curso.

Entre os pronunciamentos, eu retornava à brochura que tratava do evento e iniciou-se um processo de análise provisório, o qual apontou para, principalmente, três fenômenos.

Em primeiro lugar, havia uma emergência de sentidos relativos ao empreendedorismo, não só nas propostas de falas e em resumos de pesquisas, mas também nos minicurrículos dos palestrantes que eram validados, ou autorizados por suas carreiras de “líderes”, “CEOs” e outros termos relacionados.

Em segundo lugar, é relevante que isso tenha acontecido neste momento histórico, depois de os sentidos do empreendedorismo passarem a constituir o discurso midiático sobre Montessori com maior recorrência. Consideramos que o aparecimento dos sentidos em análise na brochura do congresso tenha sido possível, porque depois do aparecimento desses mesmos sentidos na mídia, eles formam um já-dito que, coerente com a hegemonia discursiva, passa a constituir outros discursos, exercendo um poder-discurso que modifica os sentidos na história, amplia o alcance da ideologia materializada no discurso midiático e a rematerializa no discurso da Associação – a novidade não está nos sentidos presentes, mas em sua presença em novos locais.

Em terceiro lugar, esses não eram os únicos sentidos presentes na brochura, envolvendo Montessori. Havia várias outras possibilidades de sentido, que só não recuperamos aqui porque a proposta desta pesquisa é a Análise de Discurso midiático e só à medida que os sentidos previamente encontrados neste discurso se reapresentam em novos locais, interessa-nos recuperar passagens de textos não midiáticos. De toda maneira, quando comparamos a brochura do congresso anterior (de 2013) com a do congresso de 2017, notamos uma transformação importante no aspecto que nos interessa. Embora os números não sejam determinantes para nosso percurso de análise, enquanto a brochura de 2013 trazia cinco ocorrências de sentidos ligados ao empreendedorismo, a de 2017 trouxe quase uma centena, entre as quais, selecionamos algumas para o processo de análise.

Entendemos a presença de tais sentidos no dizer da Associação Montessori Internacional de duas formas: primeiramente, não nos parece que se trate de uma exceção entre as organizações montessorianas, pois, em um processo pré-analítico, notamos discursos bastante similares nos dizeres de outras grandes associações ligadas a Montessori. Além disso, dizemos que essa presença funciona como uma forma de circulação da verdade, na perspectiva foucaultiana, proposta pela mídia: ao longo de anos, reforçada a ideia de que Montessori é uma pedagogia ligada ao empreendedorismo, por meio da ciência e dos resultados alcançados por essa pedagogia, os sentidos se tornaram, agora, estabilizados também no discurso dos proponentes dessa pedagogia, até que haja um novo processo de luta pelo discurso e pelos sentidos que, eventualmente, renove o processo interpretativo.

Para que o fenômeno da circulação da verdade, a partir do discurso midiático até o discurso de uma organização montessoriana, fique mais evidente, analisaremos aqui, como excertos regulares de nossa pesquisa, algumas passagens da brochura do congresso mencionado. Entre os sentidos possíveis, enumeramos, aqueles excertos que recuperam a ideia de “liderança”, a mais amplamente considerada no texto da brochura, em comparação, por exemplo, com a de “inovação”, que quase não aparece. Utilizamos a notação *BCM, 2017* (Brochura Congresso Montessori, 2017) para indicar os excertos. Começamos com um excerto que nos lembra bem os trechos de discurso midiático lidos anteriormente:

[E-0081] Montessori nurtures qualities that support leadership, like strong social skills, executive function and a mastery orientation (BCM, 2017).

Vimos passagens anteriores que também mencionavam as características necessárias à liderança como algo desenvolvido ou alimentado por Montessori. Além disso, tivemos textos que propunham mudanças mais amplas na educação como um todo, semelhantes ao excerto a seguir:

[E-0082] What should change in our educational system so that it is equipped to prepare strong leaders and motivated potential employees? (BCM, 2017).

Há, entre os dois excertos, semelhanças importantes. A primeira refere-se à proposta da educação como um processo de transformação ou construção do indivíduo em uma direção determinada. Vemos o primeiro excerto dizer que Montessori alimenta qualidades que dão suporte à liderança (*“Montessori nurtures qualities that support leadership”*), e o segundo diz que a educação deve mudar para ser equipada para preparar líderes fortes (*“what should change in our educational system so that it is equipped to prepare strong leaders”...*) e, como o excerto está em uma brochura sobre Montessori, é fácil supor (e é assim no contexto) que a mudança (*“change”*) proposta seja na direção de Montessori. Portanto, o dizer dos dois excertos indica que Montessori alimenta e prepara líderes.

A educação montessoriana é, assim, construída como um processo com um fim determinado, e sua finalidade seria preparar indivíduos que funcionem no mercado, como bons líderes, mas, incidentalmente, também como bons empregados (*“motivated potencial employess”*). Quando lemos processos, enxergamos, é claro, investimentos: tempo dedicado à geração de capital humano, que frutifica em algum momento futuro. Isso fica mais perceptível à medida que se coloca Montessori como um caminho para a liderança:

[E-0083] The path from bossiness to leadership in the elementary classroom (BCM, 2017).

O caminho (*“path”*) do excerto vai de uma qualidade considerada negativa a uma tida como positiva. Da mesma maneira, os dois excertos anteriores indicam mudanças na direção da liderança. Um deles parte da ausência dessa característica nas crianças e propõe sua “nutrição”, para que ela venha a existir. O outro parte da ausência de traços que levem ao aparecimento da liderança no sistema educacional e sugere alterações para que ele conduza a essa qualidade. De toda maneira, indica-se um caminho de investimentos que resulta em um retorno na forma de capital humano como liderança.

Postos esses aspectos, uma reflexão que se coloca é a do poder do, sobre o, e que constitui o sujeito. Um penúltimo excerto nos ajudará nessa reflexão:

[E-0084] How are young selves in Montessori contexts developing characteristics of leaders (BCM, 2017).

Uma pergunta como essa só faz sentido com base no pressuposto de que esses traços são desejáveis e, portanto, é necessário entender quais ações levam ao desenvolvimento de características de líderes (*“characteristics of leaders”*). É importante que a palavra, aqui, seja “líder” e não “liderança”. No seu funcionamento, de acordo com Foucault (1983), o poder é a forma pela qual uma ação modifica outras ações. Portanto, dizer que a escola montessoriana deve gerar ações de liderança é descrever uma relação de poder entre a educação, o sistema educacional, a instituição (ou os educadores) e os educandos. No entanto, quando esse mesmo processo deve gerar “líderes”, ou seja, a identificação do indivíduo como um sujeito-líder, o que temos é um efeito de sentidos que pretende solidificar o produto do processo. Almeja a perfeição, ou a “fabricação total” do sujeito-líder, ao menos como efeito de discurso, a construção de uma identificação plena entre as crianças que vão para escolas montessorianas e os líderes que delas resultam.

A partir de diversos excertos em seções anteriores da pesquisa, vimos a ideia do “desenvolvimento”. Retomemos três desses excertos:

[E-0019] Her method, starting with the care and education of disabled children, became a world-renowned system **aimed at fully developing and increasing** the potential of the kids by focusing on freedom, creativity and personal skills (grifos nossos).

[E-0045] Montessori education, however, utilizes The World Bank’s recommended methods to **develop the competencies** necessary for success in the 21st century (grifos nossos).

[E-0080] They are also encouraged to help run their classroom community and **develop leadership skills** and independence (TWP, 2002, grifos nossos).

Sobre a ideia de desenvolvimento (*“develop”*), recuperamos o que propõe Verhaeghe (2014, p. 73-76) sobre o “indivíduo aperfeiçoável”:

Onde, anteriormente, o foco era no progresso social, no último quarto do século XX, mudou para a perfectibilidade do indivíduo. [...] A noção da autodescoberta mudou do aperfeiçoamento de si mesmo para a engenharia de seu próprio sucesso. [...] As pessoas podem

aperfeiçoar a si mesmas se tentarem o suficiente – a perfeição sendo medida em termos de sucesso e poder¹⁵⁰.

O desenvolvimento é sempre positivo e nunca é aleatório, imprevisível e temporário, como argumenta Verhaeghe (2014, p.60). Trata-se sempre de algo previsível, desejável e, preferencialmente, permanente, pelo menos até o avanço seguinte. O sujeito não desenvolve habilidades de liderança para abandoná-las. Ele deixa para trás os defeitos (como em “*bossiness*”, no excerto [E-0083]) em um processo caracterizado como de *aperfeiçoamento*. A liderança é seu auge aqui, aquilo que a ideologia materializada no discurso trata como almejável, e aquilo que define quando o sujeito está pronto (“*ready*”). Agora, passamos ao último excerto desta seção, que analisaremos, também, em face da interlocução que ele estabelece com os acontecimentos do congresso:

[E-0076] The opinion of a young generation of Montessori adolescents: do they feel ready to be the new generation of leaders? (BCM, 2017).

No referido excerto, há a designação de adolescentes que passaram por escolas montessorianas como “adolescentes Montessori” (“*Montessori adolescents*”), que é um processo discursivo de subjetivação. Mas queremos destacar outro aspecto do funcionamento do excerto.

Nas frases anteriores, identificamos sentidos de processo em andamento, com palavras como “desenvolvendo” (“*developing*”), “caminho” (“*path*”), “alimenta” (“*nurture*”) e “mudança” (“*change*”). No último excerto, não temos isso, mas encontramos o sentido de um resultado expresso pela palavra “prontos” (“*ready*”), em “eles se sentem prontos para serem a nova geração de líderes?” (“*do they feel ready to be the new generation of leaders?*”). Note-se que não se pergunta sobre “tornarem-se” uma nova geração de líderes, mas sobre “serem”. Se isso, de certa maneira, empresta autoridade aos adolescentes, também constrói o sentido de que o processo está finalizado e é hora de colher o resultado dos investimentos feitos para desenvolver e alimentar a liderança nos mesmos sujeitos, anos antes.

¹⁵⁰ No original: Where previously the focus had been on social progress, in the last quarter of the 20th century, it shifted to the perfectibility of the individual. [...] The notion of self-discovery shifted from perfecting oneself to engineering one's own success. [...] People can perfect themselves if they try hard enough – perfection being measured in terms of success and power.

O excerto [E-0085] anuncia um debate com adolescentes: houve dois ao longo do congresso. Neles, os adolescentes foram ovacionados dezenas de vezes, mas o responsável por estudos da adolescência da Associação Montessori Internacional, David Kahn, fez, por mais de uma vez, observações acerca da falta de oportunidades que esses jovens tiveram para responder as perguntas que lhes foram feitas, aceitando ou negando as responsabilidades, os poderes e as qualidades que lhes eram atribuídas pelos adultos dos painéis e da plateia. Em um momento, um deles disse: “Nós somos só adolescentes”, frase que permite inúmeras interpretações, mas expressa alguma ideia de incompletude, de não prontidão.

No excerto, o adolescente é quem está pronto, a criança está em fabricação e é incompleta enquanto é criança. O adolescente (e, sobretudo, o adulto) é completo, e há adultos que são modelos. Esses são os que trazem as características desejáveis no período histórico determinado – em nosso caso, o sucesso econômico, a liderança e outras características compatíveis. No caso da brochura que analisamos, eram CEOs e líderes de empresas e movimentos – inclusive, aqueles chamados de “líderes montessorianos”, professores ou formadores de professores que receberam um novo título, potencialmente mais adequado ao dizer da brochura.

Na mídia mais ampla, da mesma maneira, há adultos que são modelos, e esses fazem o que chamaremos de *ponte* entre Montessori nas escolas e Montessori nas empresas. Veremos, na seção que se segue, como isso ocorre.

Por meio dos apontamentos feitos nesta seção, podemos perceber algo do poder do discurso midiático. Longe de ser um resultado dos dizeres do discurso oficial montessoriano, ele é um fator relevante na constituição desse mesmo discurso. Quando trata do discurso jornalístico, Maingueneau (2011, p. 40) esclarece que:

o discurso jornalístico é, de certa forma, antecipadamente legitimado, uma vez que foi o próprio leitor que o comprou. O jornal procura apresentar-se como quem responde a demandas, explícitas ou não, dos leitores.

Ainda que a afirmação possa ser questionada diante do que se percebe, por exemplo, na oposição de leitores a veículos de comunicação em comentários em páginas virtuais e em outros espaços de manifestação do leitor, parece razoável considerar que a mídia se posiciona e é largamente aceita como parte do regime de verdade de uma dada sociedade ou de um contexto social e histórico, e, assim, seu dito faz parte do tecido do repetível e constitui outros discursos com frequência e

densidade, o que torna razoável a percepção de que um discurso que tenha se mostrado, primeiro, na mídia apareça, em seguida, no discurso de uma associação que tem importância mundial para o público montessoriano.

Agora, retornando aos textos midiáticos, analisaremos as ligações discursivas entre Montessori e o espaço propriamente empresarial. Até o momento, falávamos, por vezes, do indivíduo como um sujeito-empresa, mas aparece, no discurso, a empresa em si, relacionada a Montessori, o que será, a seguir, objeto de nossa atenção.

4.3 Entre a escola e a empresa

No *corpus* desta pesquisa, é recorrente encontrar algo que chamamos de uma *ponte* entre a escola e a empresa. Há uma transposição da pedagogia montessoriana para a lógica corporativa. Em alguns textos, isso é anunciado de forma mais indireta, e, em outros, aparece de maneira mais explícita. Por vezes, o sujeito que diz Montessori é identificado com o mundo dos negócios, por outras, trata-se de um dizer que liga o funcionamento empresarial ao funcionamento montessoriano. Vejamos um primeiro excerto, extraído de reportagem sobre Montessori:

[E-0086] Given that the factory model of management doesn't work very well in factories any more, or anywhere else in the workplace for that matter, we should hardly be surprised that it doesn't work well in education either (FOR, 2008).

Aqui, observamos que a empresa é usada como parâmetro para o que deve e não deve ser feito. Isso nos importa porque, se as escolhas educacionais se orientam pelo empresarial, talvez não estejamos lendo sobre educação, em muitos dos casos. Possivelmente, se trate do discurso da e sobre a empresa, transposto para a escola: os sentidos do universo corporativo traduzidos para a educação ou traduzindo-a.

É coerente que isso ocorra, a partir da ideia de Foucault (2008, p. 302) de que o interesse da teoria do capital humano está na “possibilidade de reinterpretar, em [...] termos estritamente econômicos, todo um campo que, até então, podia ser considerado [...] não econômico”. Essa reinterpretação não parte, na mídia, daqueles que habitam o discurso da educação, isto é, professores, pesquisadores do tema, gestores educacionais. Mas, sendo econômica, é ofertada por aqueles que estariam mais bem localizados para dizer um discurso de tal natureza: os que atuam no mundo empresarial. É o que ocorre no excerto a seguir:

[E-0087] The idea that we don't have to reinvent the wheel was striking. The example of thousands of Montessori schools is before us. Montessori puts the student at the center. It is proven to work. As noted by Sivadlk it's working on every inhabited continent, at every economic level. The approach is over 100 years old but the ideas are timeless. The world is finally catching up with Maria Montessori's insights (FOR, 2011).

Nesse excerto, encontramos novamente uma indicação de tempo seguida de uma flexibilização que encurta a distância histórica: “A perspectiva tem mais de 100 anos, mas as ideias são atemporais” (*“The approach is over 100 years old but the ideas are timeless”*). Em seguida, há uma frase que estabelece uma antítese interessante: “O mundo está, finalmente, alcançando os *insights* de Maria Montessori” (*“The world is finally catching up with Maria Montessori's insights”*).

O excerto valida Montessori por várias vias: a atualidade é uma, no entanto, há, também, a da onipresença (*“it's working on every inhabited country”*), a da ciência (*“it is proven to work”*) e a numérica (*“the example of thousands of Montessori schools is before us”*). O único lugar, no parágrafo, onde há uma oposição (*“but”*) é o período que trata da antiguidade de Montessori. Como o tom do parágrafo é positivo, parece evidente que a proposta de uma perspectiva pedagógica de mais de um século como solução para problemas atuais soaria absurda e, por isso, é necessário defendê-la por meio de argumentos do agora, do regime de verdade deste momento, e, assim, apresentá-la não só como algo possível hoje, mas como algo que ainda não chegou, como uma proposta inserida no futuro: “O mundo está, finalmente, alcançando os *insights* de Maria Montessori” (*“The world is finally catching up with Maria Montessori's insights”*).

O futuro é muito importante para o discurso empreendedor. A inovação mora lá. Os rendimentos do investimento que se fará em capital humano, portanto, o habitam também. Isso faz sentido quando analisamos algumas das condições de produção do excerto.

Quem escreve é Steve Denning, no site da revista Forbes. Denning descreve-se, no início de sua “bio” (uma espécie de pequeno currículo) virtual, com: “Eu sou consultor para empresas, por todo o mundo, em liderança, inovação, administração e

narrativa de negócios¹⁵¹. Na enumeração dos livros escritos por Denning, todos abordam liderança ou inovação e estão relacionados a negócios. Esse é o sujeito que trata de Montessori e que defende Montessori. Vale ressaltar que o texto é publicado pela revista Forbes, a principal revista de grande circulação sobre negócios nos Estados Unidos da América. Então, para o sujeito que diz e na plataforma onde o dizer se materializa, Montessori é uma educação relacionada ao universo empresarial ou empreendedor.

Poderíamos, certamente, mencionar, mais uma vez, os empreendedores do Google, da Microsoft e da Amazon. Seria possível dizer que há, assim, um caminho de ligar Montessori ao funcionamento atual das empresas. Todavia, não recorreremos a esses exemplos no momento, porque há excertos mais explícitos, que gostaríamos de trazer agora. O excerto a seguir teve um trecho mencionado anteriormente e, agora, vem completo:

[E-0088] Q. What were your most important leadership lessons?

A. One of the most important influences early on was being educated in a Montessori setting. The Montessori ethos was very formative for me because it built into me a belief in selfdirection, in independent thought, in peer collaboration, in responsibility. Those even became tenets for me in terms of my management style — a kind of laissez-faire approach to allowing people to selfdirect and peer collaborate to figure things out and get things done here. That attracts a certain kind of person. There are other people who can't thrive in that — they need things spelled out, they need their five tasks (NYT, 2001).

O jornalista, no excerto, pergunta ao entrevistado quais foram suas lições de liderança mais importantes (*"What were your most importante leadership lessons?"*). Curiosamente, a resposta não menciona liderança sequer uma vez. Isso nos fez pensar na voz da mídia e nas vozes dos entrevistados, que falam no espaço autorizado pela mídia, mas nem sempre repetem o que ela diz, e, em alguns momentos, numa leitura atenta, produzem dizeres contraditórios.

O entrevistado responde com uma lista de características que, de acordo com ele, foram “construídas nele” (*"built into me"*) pela educação montessoriana: uma crença no autodirecionamento, no pensamento independente, na colaboração entre colegas e na responsabilidade (*"a belief in selfdirection, in independent thought, in*

¹⁵¹ No original: “I consult with organizations around the world on leadership, innovation, management and business narrative”.

peer collaboration, in responsibility"). O entrevistado não se coloca como um líder, e, sim, como um gerenciador, e fala sobre estilo de gerência (*"management style"*).

Esse estilo de gerência deve nos lembrar do fazer pedagógico dito em excertos anteriores por parte da mídia e dos professores montessorianos. Pouca interferência, pouca mediação, e uma liberdade (ir)restrita, voltada para um determinado tipo de esforço. Mas, diferentemente do que ocorre com a descrição do fazer pedagógico, o entrevistado diz que nem todas as pessoas podem ser gerenciadas dessa maneira. Há pessoas, propõe ele, que não se desenvolvem assim e precisam que se lhes diga o que fazer (*"There are other people who can't thrive in that — they need things spelled out, they need their five tasks"*).

O excerto que segue propõe algo um pouco distinto:

[E-0089] How will your organization respond to its next perfect failure and prepare for its next supreme success? By creating a corporate kindergarten culture where Montessori mindsets are cultivated and rewarded and we can unlock the full potential of each individual in your organization from top to bottom and every level in between. It may just be the answer to propelling America's emerging innovation economy to the moon and beyond (FOR, 2015).

O dizer presente nos aponta para a possibilidade de se despertar uma "mentalidade montessoriana" (*"Montessori mindset"*) em todos os trabalhadores de uma empresa (*"of each individual in your organization from top to bottom and every level in between"*). Aqui, se sugere que a perspectiva montessoriana seja adotada como uma cultura corporativa, o que é proposto logo na manchete, em um dizer interessante, que vemos a seguir:

[E-0090 – manchete] Corporate kindergarten: how a Montessori mindset can transform your business (FOR, 2015).

A manchete (que se refere à reportagem de onde extraímos os excertos [E-0089, 90 e 91]) propõe um "Jardim de infância corporativo" (*"Corporate Kindergarten"*) onde uma mentalidade montessoriana transformaria os negócios (*"how a Montessori mindset can transform your business"*).

Isso, considerando o excerto [E-0070], permitiria uma preparação tanto para os futuros fracassos quanto para os sucessos vindouros, algo que é fácil compreender como desejável para qualquer leitor da revista, voltada a empreendedores. A receita, sugere o texto, é desbloquear o potencial completo de cada indivíduo (*"unlock the full potential of each individual"*), pressupondo que esse mesmo potencial se encontra

“trancado”, mas jaz no sujeito e só precisa ser destrancado por meio de algo que se coloca, no mínimo, como uma contradição interessante: cultivo e prêmios (“*cultivated and rewarded*”).

É curioso que o sujeito-autor do texto proponha prêmios como uma maneira de se desenvolver a “mentalidade montessoriana”, precisamente, porque, na perspectiva pedagógica proposta por Maria Montessori, os prêmios não ocupam um papel positivo e são, inclusive, responsáveis por gerar inatividade e confusão (MONTESSORI, 1936).

Vejamos como é construída a ponte que leva Montessori das escolas para as empresas:

[E-0091] As entrepreneur Peter Sims explains, “the Montessori educational approach might be the surest route to joining the creative elite, which are so overrepresented by the school’s alumni that one might suspect a Montessori Mafia” (FOR, 2015).

A perspectiva educacional de Montessori é proposta como “a rota mais segura para se unir à elite criativa” (“*the surest route to joining the creative elite*”). O texto de onde retiramos os excertos faz a ponte de sentidos que prenunciamos antes: a partir daquilo que se diz sobre a escola, sugere o que se deve fazer na empresa. A citação que encontramos no excerto é de um texto do *Wall Street Journal*, de 2011, cuja manchete é “A Máfia Montessori” (“*The Montessori Mafia*”). Pelo que temos ciência, é o primeiro a produzir o deslize de sentidos que percebemos de forma tão recorrente agora. Tendo em vista que esse texto é fundador de um tipo de sentido importante para nós, o qual é recuperado com frequência no *corpus*, achamos necessário trazer excertos relevantes dele para a análise:

[E-0092] Is there something going on here? Is there something about the Montessori approach that nurtures creativity and inventiveness that we can all learn from?

[E-0093] “A number of the innovative entrepreneurs also went to Montessori schools, where they learned to follow their curiosity”, Mr. Gregersen said.

[E-0094] Page and Brin [fundadores do Google] in 2004, asked if having parents who were college professors was a major factor behind their success, they instead credited their early Montessori education. “We both went to Montessori school,” Mr. Page said, “and I think it was part of that training of not following rules and orders, and being self-motivated, questioning what’s going on in the world, doing things a little bit differently”.

O texto que marca a mudança dos sentidos relacionados a Montessori na direção do empreendedorismo já contém alguns dos elementos que encontraríamos depois. A criatividade (“*creativity*”) está presente, bem como a curiosidade (“*curiosity*”). Entretanto, mais uma vez, quando olhamos para a fala dos entrevistados, lemos novidades que não reproduzem os sentidos tantas vezes vistos no dizer midiático. Os entrevistados, de certa forma e dentro de um limite, produzem rachaduras no discurso repetido e repetível da mídia.

Lemos, nos dizeres dos entrevistados, que algumas das coisas que desenvolveram a partir da educação montessoriana foram: não seguir regras e ordens (“*not following rules and orders*”), questionar o que está acontecendo no mundo (“*questioning what is going on in the world*”) e fazer as coisas um pouco diferente (“*doing things a little bit differently*”).

Ainda que diversas das passagens enumerando características positivas desenvolvidas por Montessori incluam independência e um pensamento capaz de inovação, muitas delas fazem referência, também, a um alto desempenho em exames padronizados e ao sucesso no mundo empresarial e acadêmico. Nesse sentido, “não seguir regras e ordens” é uma passagem curiosa, pois nos permite refletir sobre a *ordem* que se constrói ao redor de ex-alunos de escolas montessorianas, a ordem em que são incluídos, as regras do discurso que os assujeita ou objetifica.

O que o discurso que acompanhamos constrói, no entanto, é um “Montessori para empresas”. Os sentidos, nesse caso, são submissos à necessidade maior, Montessori *para* empresas significa que os sentidos relativos ao primeiro termo devem se submeter às necessidades de coerência do segundo. Nesta seção, quem diz Montessori é o sujeito do empreendedorismo, os autores de peças para revistas de negócios e investimentos, e os leitores serão, também, os interessados nesses tópicos. Para todos eles, há uma memória compartilhada, sentidos que cabem nessa memória e sentidos estranhos a ela.

Desobedecer a regras só faz sentido, nesse contexto, se for para obedecer a uma regra maior, para inovar, para gerar capital (humano ou não) e sucesso. O mesmo vale para o questionamento e para fazer as coisas um pouco diferentes. No caso do empreendedor do excerto [E-0088], há a necessidade de dar liberdade aos trabalhadores, especificamente, para que tenham mais sucesso no que devem fazer dentro da empresa. Poderíamos continuar com inúmeros exemplos, mas não é necessário. A ponte está em construção, a perspectiva montessoriana parte das

escolas, é transportada por ex-alunos até o mundo empresarial, onde é reinterpretada e incorporada, submissa às necessidades e valores, aos sentidos do mundo corporativo.

O discurso midiático suplanta as contradições com o repetível, e, se não as ignora, tece suas construções como se elas não representassem vãos, rachaduras e tensões no tecido dos sentidos. Na próxima seção, veremos um dos sentidos produzidos por essa construção e o silêncio essencial a ela.

4.4 Montessori para adultos

Devemos ajudar a criança a agir por si mesma, a querer por si mesma, a pensar por si mesma; esta é a arte daqueles que aspiram por servir o espírito (MONTESSORI, 1946, p. 106¹⁵²).

Os adultos nos adoram quando temos notas fortes, mas nos odeiam quando temos opiniões fortes (GONZÁLEZ, 2018¹⁵³).

Vimos que o discurso midiático sobre Montessori faz circular construções que ligam sentidos positivos ou desejáveis do/no neoliberalismo à ideia da pedagogia montessoriana. Uma das percepções que temos e que soará bastante óbvia é que todo o processo de interpelação (PÊCHEUX, 1996) do discurso midiático sobre Montessori ocorre entre adultos. É o que se pode perceber, por exemplo, em um dos últimos excertos que usamos:

[E-0092] Is there something going on here? Is there something about the Montessori approach that nurtures creativity and inventiveness that we can all learn from?

Nota-se, no excerto, que o leitor é convidado por um grupo de aprendizes (*“that we can all learn from”*). Desse grupo, só participam assujeitados adultos. O autor do texto coloca-se como adulto, e os leitores pressupostos do Wall Street Journal são adultos também. O excerto refere-se a nós todos (*“we...all”*). Identificar quem são “todos nós” nos permite entrever quem são os outros, que não participam de “nós”.

¹⁵² No original: “We must help the child to act for himself, will for himself, think for himself; this is the art of those who aspire to serve the spirit” (MONTESSORI, 1946 p. 106).

¹⁵³ Disponível em: https://www.harpersbazaar.com/culture/politics/amp18715714/protesting-nra-gun-control-true-story/?__twitter_impression=true. Acesso em: 03 de junho de 2019.

Se “todos” podemos aprender com Montessori para o mundo empresarial, estão ausentes desses todos aqueles que, por definição, não podem participar desse mesmo mundo, porque se preparam, ainda, para ele, talvez mesmo com Montessori. As crianças não participam aqui, como não participam de muitos outros excertos que trazemos, especialmente, neste capítulo.

Há, entretanto, uma esfera em que as crianças são essenciais, de acordo com as passagens que selecionamos para análise. Elas importam sobremaneira quando estão sendo preparadas para se tornarem adultas, como vemos, inclusive, no excerto da brochura do congresso da Association Montessori Internationale:

[E-0082] What should change in our educational system so that it is equipped to prepare strong leaders and motivated potential employees? (BCM, 2017).

Quando trata do indivíduo no neoliberalismo, Foucault (2008, p. 309) insiste na ideia da *competência máquina*: “em outras palavras, a competência do trabalhador é uma máquina, sim, mas uma máquina que não se pode separar do próprio trabalhador [...]. A competência [...] forma um todo com o trabalhador”.

Mas a criança em processo educacional ainda não é dita como se tivesse uma competência máquina, ou como se já o fosse. Ela é a fabricante, ou, ainda, a máquina que faz a máquina, e, sobre ela, pesam investimentos para sua (hu)manufatura¹⁵⁴. Esses investimentos, como não poderia deixar de ser, devem dar adequado retorno, e é sobre este último que se constrói o discurso.

A criança, enquanto criança, aparece, em diversos excertos, com um discurso voltado ao empreendedorismo, como uma construtora de competências. Vemos isso nos excertos que recuperamos a seguir:

[E-0079] “The students are learning a lot of independent living and leadership skills, in addition to their schoolwork,” said John Parr, whose two daughters went to Denison and Hamilton magnets (TDP, 2002).

[E-0080] They are also encouraged to help run their classroom community and develop leadership skills and independence (TWP, 2002).

Já desenvolvemos a análise desses excertos, contudo, podemos ainda discorrer sobre o processo de “construir a máquina” que aparece neles: as crianças

¹⁵⁴ Ibid., p. 315.

aprendem (“*learning*”) e desenvolvem (“*develop*”). Nos dois casos, verbos que apontam para a construção de algo que só virá a existir no futuro.

As crianças não falam sobre sua educação, sobre seu presente, sobre o que fazem. Ao longo deste capítulo e em vários momentos do capítulo 3, lemos excertos sobre o futuro das crianças, ou sobre como aquilo que fazem hoje as prepara, constrói, molda ou oferece vantagem para o que deverão fazer quando adultas.

Permanecem, lembramos, excertos sobre as escolas e o que as crianças fazem nas escolas, ainda que adequados às possibilidades de sentido do dizer midiático. Todavia, há uma presença crescente, com o passar dos anos (e maior a partir de 2011, especialmente em revistas voltadas para o sujeito leitor corporativo e empreendedor), de textos que tratam menos da educação montessoriana como processo do que do educando montessoriano como produto. Vejamos novamente:

[E-0071 – trecho] Mayer explains that it is impossible to comprehend Google without knowing [...] that both [cofounders] were “Montessori kids,” educated in Montessori schools (HUF, 2011).

[E-0073 – trecho] Bill Gates himself is a product of a private school similar to the Montessori system (FOR, 2011).

No primeiro trecho de excerto, os fundadores do Google são resultado de uma educação montessoriana, e, no segundo, Bill Gates é resultado de uma educação quase montessoriana, também. Por um lado, crianças que recebem altos investimentos tornam-se adultos “de sucesso”. Por outro lado, adultos de sucesso defendem crianças com altos investimentos para que elas se tornem adultos como eles.

Dessa maneira, há um sujeito-mídia adulto que diz que Montessori é uma boa opção, porque a perspectiva faz o que esse sujeito adulto gostaria que a educação fizesse. O que o sujeito espera é que a escola prepare adultos de sucesso.

Proposto esse argumento, há, ainda, outro tipo de interação entre adultos e Montessori. Para além da escola, e, precisamente dentro da empresa, sujeitos adultos defendem a presença de Montessori, pois a utilização dessa perspectiva (ou dos traços interessantes dela) conduziria aos resultados desejados por eles, para si mesmos e para os pares.

Em uma de suas últimas obras, Maria Montessori ([1948] 1995, p. 15, grifos nossos) disse:

a criança não é um ser inerte que deve tudo o que pode fazer a nós, como se fosse um vaso vazio que nós devêssemos encher. Não, **é a criança que faz o ser humano, e não há humano que não tenha sido construído pela criança que ele foi um dia**¹⁵⁵.

Em um momento em que o indivíduo humano é assujeitado em competência-máquina, é uma reinterpretação irônica do discurso que a criança seja dita não mais como a construtora do humano, mas de um conjunto de competências necessárias ao funcionamento do indivíduo de sucesso, em termos de capital e capital humano, na sociedade contemporânea. Sobretudo, é notável que as condições dessa construção – a sugestão mesma de uma educação montessoriana – sejam ditas com frequência não pelas crianças, nem por aqueles que com elas estão, e, sim, por empresários adultos que convivem com trabalhadores adultos e têm objetivos de sucesso adulto a alcançar.

Quando trata de adultos, ao final de sua única obra que aborda a adolescência e a maturidade, Montessori ([1948] 2008, p. 93) coloca:

Há algo na humanidade que paira acima disso: ela é capaz de compreender o que é necessário para criar um mundo muito poderoso, muito rico e purificado. Há somente um caminho: que cada indivíduo saiba como superar as tentações do poder e da posse¹⁵⁶.

É também o processo de reinterpretação que permite a (re)construção da perspectiva pedagógica como aquela que conduzirá ao sucesso financeiro e ao reconhecimento dos pares, a partir da teoria do capital humano que Foucault (2008) caracteriza como a incursão da análise econômica sobre campos anteriormente considerados como não econômicos.

O que Maria Montessori propunha como indivíduo humano é, então, reinterpretado como indivíduo-competência-máquina, e a construção daquele indivíduo retorna nova, e aparece, hoje, como o acúmulo de capital humano essencial para os rendimentos futuros, ou aquilo que é recorrentemente chamado de “sucesso” pelo discurso analisado. A inovação e os traços de liderança, tão marcados nos

¹⁵⁵ No original: “the child is not an inert being who owes everything he can do to us, as if he were an empty vessel that we have to fill. No, it is the child who makes the man, and no man exists who was not made by the child who once he was”.

¹⁵⁶ No original: “There is something in humankind that stands above them: it is able to understand what is required to create a very powerful, a very rich, and a purified world. There is only one way: that each individual know how to overcome the temptations of power and possession”.

excertos analisados, são resultados desejados, precisamente, na ideologia que atravessa o dizer *do* e *para* o sujeito do empreendedorismo, que, na contemporaneidade neoliberal – na qual todo indivíduo é, em alguma medida, assujeitado em empresa (COSTA, 2009) – talvez sejamos todos nós.

A partir dos gestos analíticos desenvolvidos aqui, acreditamos ser razoável argumentar que um dos deslocamentos de sentidos mais relevantes, e, não por isso menos contraditório, no *corpus* analisado, é o de se transferir Montessori da esfera da infância para aquela da maturidade. Dois adultos se envolvem em Montessori: os ex-alunos de sucesso e aqueles que as crianças serão no futuro. Compreendendo que outros sentidos sempre sejam possíveis, é, ainda assim, relevante que uma pedagogia centrada na infância seja reinterpretada de forma a se adequar confortavelmente a um discurso produzido por adultos, para adultos, e que, quando trata da criança, faz isso considerando o adulto que ela será.

Finalizamos, assim, o processo analítico a que se propôs esta tese.

Considerações finais

Fui aluno e professor em uma escola de orientação montessoriana, e, hoje, imerso no assunto, sustento uma plataforma virtual sobre a pedagogia montessoriana e ministro cursos e palestras sobre o tema. Desde meu ingresso na graduação, interessei-me pelos aspectos históricos, políticos e sociais ligados à perspectiva pedagógica, e fascina-me, principalmente depois da leitura das biografias de Maria Montessori (KRAMER, 1988; STANDING, 1962), as maneiras como a mídia e a academia constroem essa abordagem educacional em diferentes pontos do tempo e do espaço.

O método Montessori, como se convencionou chamar a abordagem pedagógica desenvolvida por Maria Montessori, foi um fenômeno midiático, pelo menos, três vezes – duas na Itália e uma nos Estados Unidos da América. A primeira foi pouco antes de 1890, quando a médica italiana demonstrou que crianças com necessidades especiais podiam aprender com uma educação adequada. A segunda foi em 1909, quando a mesma mulher colocou em prática seu experimento pedagógico e deu suporte à alfabetização de 60 (sessenta) crianças de classes muito desfavorecidas na periferia de Roma. Já a terceira foi em 1911, quando uma grande revista estadunidense publicou uma reportagem de quase vinte páginas sobre o trabalho “milagroso” de Maria Montessori (KRAMER, 1988), dando início a uma sequência de reportagens que podem, com justiça, ser chamadas de *best-sellers* no período.

Todas essas ondas estão documentadas, comentadas ou estudadas por biógrafos ou historiadores (COSSENTINO; WHITESCARVER, 2008; GUTEK; GUTEK, 2016; KRAMER, 1988; POVELL, 2010; SHORTRIDGE, 2007; STANDING, 1962; THAYER-BACON, 2012). Pouquíssimo se fala, no entanto, daquilo que ocorreu após as primeiras aparições do método na mídia, e a impressão que se tem, ao se fazer a leitura de biografias e documentos históricos, é de que há um grau de silenciamento da pedagogia muito superior ao que encontramos. Há a presença da pedagogia montessoriana na mídia ao longo de todo o século XX, como comentam Cossentino e Whitescarver (2008), e há, parece-nos, um renovado interesse midiático em Montessori a partir da metade da primeira década do século XXI.

No que diz respeito ao nosso século, nada havia sido escrito quando começamos os estudos para esta tese, e nossos esforços foram, a um só tempo, o de

trazer a existência dessa produção midiática ao conhecimento daqueles a quem isso seja relevante, e o de compreender como se constrói essa pedagogia em nosso tempo, do ponto de vista do funcionamento do discurso e do deslizamento dos sentidos na história, constitutivamente atravessados pela ideologia.

Esta pesquisa se constituiu como uma análise discursiva de textos midiáticos sobre o método Montessori, publicados em veículos de grande circulação nos Estados Unidos da América entre os anos 2000 e 2015.

O esforço aqui empreendido foi na direção de compreender a(s) construção(ões) e contradições relacionadas ao método Montessori ou, por extensão, à Maria Montessori. A pretensão da compreensão, em sentido habitual, seria uma utopia (in)desejada nesta pesquisa, por isso, é necessário repetir aqui: buscamos a compreensão proposta por Eni Orlandi (2008, p. 118), quando coloca que “compreender, na perspectiva discursiva, não é, pois, atribuir um sentido, mas conhecer os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação”.

Para que pudéssemos desenvolver o deslocamento necessário para a “compreensão”, alinhamo-nos aos estudos discursivos, e, mais especificamente, à abordagem desses estudos que trabalha com o inconsciente e a ideologia. Também recorreremos aos estudos discursivos de Michel Foucault e aos estudos culturais como expostos por Raymond Williams, como suporte para as reflexões acerca dos processos de controle e de seleção dos sentidos, da construção da “verdade”, e do(s) funcionamento(s) das contradições.

As análises e as interpretações, nesta tese, deram-se a partir da leitura de duzentos e quarenta textos midiáticos sobre Montessori (método e sujeito), selecionados entre cerca de dois mil textos publicados a partir de 1909 nos Estados Unidos, e da análise detida de setenta destes textos, selecionados por pertinência entre os publicados entre 2000 e 2015.

Esta exposição se compõe de quatro capítulos analíticos, cujas principais reflexões retomamos a seguir, adicionando considerações que julgamos pertinentes nesta parte final do texto.

No primeiro capítulo, intitulado “A mídia estadunidense e Montessori: condições de produção”, detalhamos a constituição dos discursos a partir do que compreendemos como *períodos* na produção midiática sobre o método Montessori.

Parece-nos que há de quatro a cinco períodos históricos de produção de discursos sobre Montessori, sem que haja, necessariamente, entre eles, alguma continuidade perceptível. Ainda é necessário dizer que o(s) discurso(s) produzido(s) dentro de um só desses períodos não é isento de contradições, que eliminariam, a rigor, qualquer unidade. Isso posto, há suficiente repetição de algumas categorias de sentidos em cada período encontrado para que possamos, para efeito de análise sempre provisória, emprestar-lhes uma unidade.

No início do século XX, Montessori foi exposto como um método capaz de milagres. Sua criadora era chamada de “operadora de maravilhas” (“*wonder-worker*”) e seus sucessos acadêmicos e sociais eram listados em sequência quando se falava dela. O sentido que predominava quando se escrevia sobre as escolas montessorianas era o de um espaço sem falhas, sem dificuldades, sem contradições. Esse discurso esteve muito presente entre 1911 e 1914, quando a publicação de um livro crítico de Montessori por um eminente professor estadunidense, e a identificação autoproclamada de Maria Montessori com Helen Keller, uma ativista surda-cega que ocupava uma posição marcadamente à esquerda no espectro político da época, criaram obstáculos discursivos intransponíveis para um dizer que acabava de ganhar dimensão e poder no país.

De 1915 a 1963, quase não há o que dizer sobre Montessori na mídia estadunidense. Um silêncio grande demais para passar despercebido faz-se, então, presente. Interpretamos, no referido capítulo, a partir de escassas evidências midiáticas e históricas, que isso se deva ao posicionamento político de Montessori, que, dificilmente, seria aceito nos Estados Unidos em período de batalhas contra os dizeres e ações que se identificassem, por exemplo, com o fim da propriedade privada e a união entre todos os povos sem superioridade nacional. A isso soma-se, provavelmente, o fato de Montessori ser italiana em época de ascensão fascista. Uma pesquisa mais aprofundada sobre os sentidos desse longuíssimo silêncio é uma possibilidade que nos fascina e que acreditamos ser proveitosa.

Com o fim do período de “não dizer”, em 1963, retoma-se a publicação de textos sobre Montessori. Até meados dos anos 1980, a mídia trará uma quase constante disputa de sentidos sobre o método Montessori. Manchetes como “Prós e contras do método Montessori” e “Ainda sem um meio-termo para Montessori” eram comuns. Nesse período, valorizava-se a ordem e a eficiência acadêmica de Montessori, associava-se Montessori a classes abastadas que não concordavam ou não se

satisfaziam com a educação pública. Associava-se Montessori, também, a algo que exige esforço. Vimos, ao longo desta tese, que a associação de Montessori a sentidos de ordem e esforço é praticamente inexistente no discurso atual, vale dizer. Ainda no capítulo 1 contamos, também, um pouco da história da fundação da American Montessori Society e de sua rivalidade inicial com a Association Montessori Internationale.

Com as corridas entre Estados Unidos e União Soviética durante a Guerra Fria, e o surgimento de novos pontos de vista nos estudos da Educação, propondo que crianças podiam aprender mais e mais cedo, se abordagens diferentes das convencionais fossem empregadas, o método Montessori voltou a receber atenção. A partir de meados da década de 1980, até cerca de 2009 ou 2011, o discurso sobre Montessori se estabilizava e se tornava predominantemente positivo, no sentido de deixar de incluir críticas à pedagogia. Estabilizava-se aí como um discurso que trazia Montessori como interessante, porque seria antagônico ao que se encontrava na esfera pública, seria cientificamente “comprovado” e prepararia para um mercado de trabalho de elite, inovador e criativo.

Os três capítulos seguintes foram dedicados à análise discursiva do *corpus*, cujo recorte inclui textos de 2000 a 2015.

No capítulo 2, intitulado “Uma lanchonete na modernidade líquida – caracterização do método Montessori na mídia estadunidense”, identificamos algumas categorias de análise que, depois, nos pareceram “bases” para a construção de um discurso – e de contradições – mais amplo e, aparentemente, mais claramente político e histórico. As categorias com que trabalhamos neste capítulo foram: liberdade e escolha; criança (in)completa; prazer e educação imediata.

É muito frequente, na produção midiática, a construção de Montessori como uma perspectiva pedagógica que favorece a liberdade. Essa liberdade aparece em dizeres como os que propõem que as crianças podem agir segundo seu próprio tempo, de acordo com seus ritmos individuais. Outra forma de construir a liberdade é dizer que as crianças agem de acordo com suas escolhas. Há, entretanto, uma contradição relevante: as crianças podem agir não de *qualquer* maneira, segundo *qualquer* escolha, e, sim, a partir das escolhas disponibilizadas pelo adulto. Assim, uma das contradições que propusemos foi a de que, a partir dos textos midiáticos, as crianças são livres, mas dentro de um conjunto de possibilidades de liberdade previamente escolhido pelo professor.

Desse modo, a sala de aula é estruturada para a liberdade e, se o professor é, por um lado, silenciado, por outro, ele fala, o tempo todo, pela sala que estrutura e pelas opções que possibilita e exclui.

Uma segunda percepção apontada pelo capítulo é a de que a criança é significada como completa ou como perfeita. A criança é descrita, pelos textos jornalísticos, como um *todo* completo e perfeito (e nunca como um ser atravessado por contradições, capaz de problemas, inquietações e inadequações), ao qual se pode, no máximo, por um processo longo e lento de educação adequada, *injetar* qualidades desejáveis e conhecimentos julgados necessários. Essa criança completa, ao mesmo tempo, tem desejos: de aprender, de brincar. Argumentamos, então, que se trata de uma criança (in)completa porque, se, por um lado, é perfeita, por outro, algo ainda lhe falta; ou, podemos dizer, ela é completa e inclui, em si, o ideal/ideológico do professor, que a motiva internamente às ações adequadas e às escolhas corretas.

Quando os textos jornalísticos discorrem sobre a atividade da criança na sala montessoriana, não incluem aí o *esforço*, como ocorria nas últimas décadas do século XX. Referem-se à brincadeira e, mesmo o “trabalho”, termo quase técnico do discurso montessoriano, que é usado para significar a atividade supostamente autônoma e concentrada da criança, é ressignificado para que o seu sentido anterior não possa transparecer.

As crianças, na escola montessoriana, nunca se esforçariam e, sem que houvesse esforço, aprenderiam tanto, ou mais, do que a criança da escola convencional, por assim dizer. Quando o termo “trabalho” aparece, vem pareado com a brincadeira ou a diversão, para que seu sentido outro seja silenciado.

Finalmente, além de não haver esforço e não haver trabalho, não há educação no sentido mais recorrente do termo. A educação se faz por si mesma, sem a mediação do professor, do livro ou da lição. Isso nos levou à categoria da “educação imediata”.

Analisando os textos, encontramos a substituição dos livros por “experiências em primeira mão”. Encontramos, também, a contradição: nos excertos que analisamos, quem escolhe as experiências em primeira mão é o professor, e, portanto, já não se trata mais de uma *primeira* mão, porque além das mãos do professor, estão as de seus colegas, formadores, teóricos...

No discurso midiático, encontramos a construção da superioridade que a experiência “direta” com os cinco sentidos teria sobre a leitura, a escuta de uma lição ou a posição de espectador. Recorrendo a Kress (2003), quando o autor diz que a lógica da fala e da escrita é a da sequência e do tempo, e a lógica da imagem é a da simultaneidade, argumentamos que a lógica da experiência sensorial é a do imediatismo – a da não mediação, baseada na suposição ilusória de que entre sujeito e objeto nada se interporia.

Esta é a lógica que, propomos, faz a escola se assemelhar a uma lanchonete de escola americana, no estilo *self-service*: é possível escolher o que se quer, segurar, tocar. Não há interferência do professor, e a experiência ocorre em primeira mão se ignorarmos que tudo ali foi escolhido, preparado e disposto por outro.

A forma como a pedagogia montessoriana é escrita no discurso contemporâneo não é alheia ao histórico. Para que o deslizamento de sentidos ficasse mais perceptível e para que os silêncios de hoje pudessem ser conhecidos, quatro excertos do início do século XX foram escolhidos para uma brevíssima análise ao final do capítulo 2, permitindo-nos enxergar, por uma via indireta, que o discurso atual sobre a perspectiva montessoriana é somente uma construção, entre muitas possíveis, e não uma descrição das coisas como elas são.

No início do século XX, valorizavam-se coisas diferentes das valorizadas hoje no método Montessori. A primeira de que tratamos é a importância dada à “estrutura”. Segundo uma revista da época, nada na escola montessoriana é acidental, tudo é resultado de muito estudo e experimentação – o que contrasta vivamente com a ideia contemporânea de que as experiências não mediadas, em primeira mão, são superiores.

Um segundo contraste-silêncio importante é percebido quando notamos que textos antigos enfatizavam a presença da concentração das crianças na sala montessoriana e da repetição das atividades. Hoje, o foco recai muito mais sobre a oferta de “centenas” de opções de atividades e o caráter divertido, quase de entretenimento, e de brincadeira que as ações da criança teriam em Montessori.

A valorização da disciplina e do autodomínio eram tão comuns antes quanto agora é comum a ênfase na liberdade e na escolha individual. No início do século passado, a disciplinarização das crianças era enumerada como um dos efeitos positivos do método Montessori. Hoje, uma construção como essa é impensável, não cabe nas formas e nos espaços de sentido que encontramos nos textos lidos.

Nas passagens mais modernas, as crianças agem o tempo todo. Escolhem, brincam, divertem-se. Em textos mais antigos, era comum que a mídia escrevesse outro aspecto de Montessori: o silêncio das crianças. Em uma época em que se fala mais do que nunca, em que a comunicação é uma constante da vida, talvez faça sentido o silêncio ser silenciado – talvez isso produza um tipo de sentido que ajude a tornar Montessori aceitável, e não exceção.

Concluimos o capítulo 2 trazendo excertos breves de textos sobre Montessori publicados nos sites da Associação Montessori Internacional, da Sociedade Americana de Montessori e do livro *Montessori: the science behind the genius* (LILLARD, 2007). Nosso interesse foi notar se as construções midiáticas eram comuns às construções de sujeitos que se identificam como pertencentes a uma comunidade montessoriana, ou se os sentidos dos jornais e os dos montessorianos diferiam. Notamos que, embora haja similaridades pontuais, o dizer dos montessorianos difere consideravelmente da mídia atual. Conquanto similaridades tenham sido observadas em uma publicação de 2017, ainda há muito do que é dito pelas associações e publicações montessorianas que é silenciado ou reinterpretado pela mídia contemporânea, a nosso ver, à luz do verdadeiro de nosso tempo e dos sulcos da ideologia dominante pelos quais caminha o discurso.

O capítulo 3 desta tese, cujo título é “Montessori: uma educação em contradição”, central para efeitos desta análise, trata da tensa oposição e ocasional justaposição entre Montessori, como educação alternativa, e a educação convencional a que ela se oporia.

A educação montessoriana é descrita como “esquisita” por um dos excertos analisados, o que sintetiza bem a enumeração que se faz, com frequência, das diferenças que há entre a educação convencional e a “outra”. Há listas de ausências, incluindo as provas, as aulas e a lição de casa. Encontramos frequentemente passagens em que a antítese é expressa com clareza, em estruturas como “nas escolas convencionais... não na escola montessoriana”, ou “não é sobre ..., é sobre...”. A negação de características é a formulação utilizada com mais frequência para se estabelecer o contraste entre as duas formas de educação.

Uma das oposições que se estabelecem com maior frequência é entre as escolas montessorianas e as que seguem o núcleo proposto pelo programa *No child left behind*. O programa federal sofreu severas críticas de veículos de mídia em todo

o espectro político, por motivos diversos, e Montessori aparece como uma alternativa possível e positiva àquilo que foi interpretado pelo discurso midiático como uma falha.

Outra forma de opor Montessori ao que existe hoje é reafirmar sua antiguidade. Diz-se, com frequência, que se trata de uma pedagogia antiga ou de uma educação com mais de um século. Ainda assim, afirma-se que Montessori é relevante para o mundo hoje.

Os textos são quase universalmente favoráveis a Montessori, mas a maneira como se propõem favoráveis é curiosa. Uma das passagens interessantes, para nós, dizia que, “apesar” da escola montessoriana ter várias diferenças em relação à educação tradicional, o sucesso de seus alunos em exames era superior. Os sentidos dessa passagem se repetiram nos textos que analisamos e foram o núcleo da análise desse capítulo.

Montessori aparece como uma perspectiva educacional positiva e relevante, mas, sobretudo, porque leva a bons resultados nos exames federais, e isso é uma contradição considerável porque, por um lado, se diz que a educação montessoriana funciona de forma completamente diferente da educação convencional, e, por outro, se diz que ela é válida, especialmente, porque conduz aos mesmos fins, mas com maior eficiência.

O incômodo que a contradição traz não foi resolvido por nós. Contudo, trabalhamos para identificar como ela funciona, a partir da sugestão foucaultiana de que as contradições não devem ser resolvidas, mas definidas, localizadas e descritas (FOUCAULT, 2013).

Pareceu-nos, então, que a mídia cumpre, também aqui, seu papel no regime de verdades. Como aparelho ideológico, a mídia não se opõe à forma hegemônica de fazer, pensar, dizer as coisas. Por isso, ao propor Montessori como algo positivo, o faz pelas características da pedagogia que confirmam, reforçam, ou, ao menos, não se opõem ao que é dominante.

Dessa maneira, a perspectiva pedagógica é descrita como “esquisita”, mas é mantida como positiva pelo que tem em comum com a convencional e com a hegemonia de pensamento sobre educação: a educação é boa quando conduz a bons resultados em provas. Montessori é uma boa educação por isso, e é silenciada a memória discursiva de que Maria Montessori e muitos autores e professores montessorianos se oponham fervorosamente à existência e à aplicação de testes ou exames padronizados a crianças e adolescentes.

O alto desempenho de alunos montessorianos é apontado, no capítulo 3, em duas direções principais: o sucesso em testes padronizados e a melhor preparação para a fase seguinte da educação – ensino médio ou superior.

As duas formas de sucesso são mais bem compreendidas à luz da Teoria do Capital Humano, conforme explorada por Foucault (2008). Na sua exposição, Foucault explica que a base para o funcionamento de uma sociedade, a partir dessa teoria, é um conjunto de mecanismos de concorrência. Assim, ser melhor, superior, ter mais, ou conseguir ir mais longe é uma forma de acúmulo de capital humano, que vem, mais tarde, a se converter em capital propriamente dito para o sujeito.

Em sociedades regidas por mecanismos concorrenciais, uma escola alternativa só é melhor, não na medida em que conduza a fins alternativos e de mensuração desafiadora, mas ao passo que leve ao mesmo tipo de fins da escola comum, alcançando-os com mais rapidez, com resultados superiores, e, assim, vencendo a concorrência, base da relação. Aí, entram tanto o sucesso maior nas provas quanto a preparação maior para fases seguintes.

Por toda a análise que já se expunha no capítulo 3, era claro, para nós, que a mídia estadunidense não fazia tentativas de alcançar a exposição de tantos aspectos de Montessori quantos pudesse. Havia uma seleção. Algumas práticas e alguns traços de Montessori eram ditos, outros francamente silenciados. Buscamos, em Raymond Williams (1977, p. 122), o aporte teórico que nos permitisse compreender o fenômeno e nossa análise conduziu para a interpretação de que existe, como propõe o estudioso da cultura, uma tradição seletiva, em que sobrevivem aspectos que melhor se harmonizam com a hegemonia. Esta, por sua vez, absorve alguns traços e os transforma em hegemônicos, convive com traços alternativos que não coloquem a própria hegemonia em risco, e elimina ou silencia tudo aquilo que não pode ser absorvido ou harmonizado.

Dessa maneira, a mídia contemporânea que trata de Montessori como uma educação de sucesso, em nenhum momento, propõe que suas práticas sejam adotadas por todas as escolas – preserva Montessori como uma educação estranha e seu sucesso ocorre *apesar* de sua estranheza, e não precisamente em decorrência dela. Indo ainda mais longe, não se diz, em nenhuma passagem, que as avaliações como são, os exames padronizados, devam ser abolidos – já que Montessori, educação de sucesso, não inclui exames –, mas talvez se possa compreender que algumas das práticas de Montessori, como uma educação com mais ação, escolha e

diversão, sejam adotadas para conduzir a uma pontuação superior dos alunos nos exames que já existem.

O capítulo termina com a análise de excertos sobre Montessori nas escolas públicas dos Estados Unidos, e, em primeiro lugar, notamos que, em quase todos os excertos, Montessori encontra-se em escolas “*charter*” (com verba pública e administração privada) ou “*magnet*” (com administração pública, mas licença para funcionar de forma distinta das outras escolas públicas).

Existe, portanto, um caráter semipúblico da presença de Montessori na escola pública. Essa presença não é tão pública assim, porque tal pedagogia está presente somente em escolas de exceção.

Mesmo em textos que tratam de Montessori nas escolas públicas, enfatiza-se a presença muito maior da abordagem em escolas privadas, e, entre elas, especialmente nas que são voltadas para a elite econômica e social. A perspectiva pedagógica é, então, construída como uma alternativa positiva, que já está presente nas escolas privadas caras, e chega, felizmente, a uma pequena e excepcional parcela das escolas públicas.

Em um dos excertos, chega-se a colocar que, embora haja concorrência entre a escola privada e a pública montessorianas de uma região, aquela dá suporte a esta na implementação da pedagogia. Salta-nos aos olhos que a relação de concorrência seja vista muito mais pelo jornal do que pelas duas participantes da relação, que parecem coexistir em colaboração. Isso reforça nossa percepção de que a hegemonia discursiva enxerga como a base das relações o conjunto de mecanismos concorrenciais de que trata Foucault.

Em outra ocorrência, diz-se que Montessori é uma pedagogia de excelência porque segue os métodos do Banco Mundial, expostos em um relatório de 2013.

Como os sentidos parecem apontar nessa direção, argumentamos que Montessori é escrita como uma pedagogia que pode transformar a educação pública, mas o é na medida em que: parte do privado, recebe suporte do privado e funciona para atender à lógica concorrencial típica do privado. Para o discurso midiático, Montessori é mais uma maneira de levar ao público a forma de se fazer as coisas do privado. Assim como era, na análise anterior, mais uma via (alternativa e mais eficaz) para se alcançar os mesmos fins da educação convencional.

No capítulo 4 desta tese, caminhamos para o que seria o “passo seguinte” – se, no capítulo 3, trabalhamos com a mecânica concorrencial na escola, no quatro,

seguimos para a interlocução construída entre o método Montessori e o empreendedorismo adulto.

O empreendedorismo, da forma como lemos ao longo da análise, é uma outra forma do *sucesso* que resulta da educação montessoriana. Trata-se dos adultos que foram alunos de tais escolas e hoje ocupam o que o discurso expressa como posições de sucesso e referência.

Nesse capítulo, recorreremos, com frequência, à teoria que descreve as habilidades, os traços e os conhecimentos do indivíduo como um estoque que compõe seu capital humano. Essa teoria, segundo Foucault (2008), oferece a possibilidade de se reinterpretar, em termos econômicos, campos que, até então, eram considerados não econômicos. Um desses campos, evidentemente, é o da educação.

De acordo com a teoria, o sujeito humano se transforma em sujeito-empresa. Entre os sujeitos, teriam mais sucesso os que acumularam mais capital inicialmente. Para isso, existe, entre outros fatores, a escola. Recorrendo a Harris (2017), que descreve o processo por meio do qual se construiu a geração dos “*millenials*”, pudemos compreender melhor que o esforço da criança na escola – silenciado pela mídia que fala da brincadeira e da diversão – é e deve ser considerado *trabalho* (não no sentido estritamente montessoriano, mas no sentido comum do termo) capaz de gerar renda para o sujeito-empresa e lucro para quem o empregar futuramente. É um investimento com retorno tardio, porém razoavelmente garantido.

Um dos retornos que o investimento (de dinheiro e de tempo do adulto, de esforço e de tempo da criança) traz é a capacidade de inovar – muitíssimo relevante para a teoria do capital humano, porque é a garantia do lucro. Há uma ênfase no tema, pelos excertos midiáticos analisados, como uma das melhores consequências de se ter sido um aluno de uma escola montessoriana.

A pedagogia montessoriana é, então, proposta em uma estrutura tripla de inovação: o próprio método, a sua autora e os alunos que passam pela pedagogia, especialmente aqueles que, mais tarde, se relacionam com a tecnologia.

Vale dizer que músicos, escritores e chefes de cozinha também foram alunos de escolas montessorianas. No entanto, à exceção de uma ou outra passagem discreta, eles não são mencionados e nunca são relacionados à ideia da inovação. Esta, como dita pelo aparato midiático, é a que coincide com a percepção hegemônica de sucesso, em geral, ligada ao aspecto financeiro e, daí, é coerente que os nomes

mais frequentemente mencionados sejam aqueles que acumulam mais capital – não necessariamente o humano, mas o outro.

Nesse ponto, argumentamos que a pedagogia montessoriana, como escrita pela mídia estadunidense, parece quase “boa demais para ser verdade”, já que seus alunos não se esforçam, passam todo o tempo a brincar em liberdade sem a intervenção do professor, e, ainda assim, tornam-se adultos de sucesso incomparável. É exatamente disso que se trata. Foucault (2008, p. 301) explica que “o liberalismo também precisa de utopia”. É assim que o sentido de Montessori funciona, em grande parte, para a mídia estadunidense: a perspectiva pedagógica é reinterpretada em uma utopia educacional neoliberal para o século XXI.

Outro pilar da construção midiática de Montessori como uma pedagogia que favorece o acúmulo de capital humano são os dizeres sobre *liderança*. A liderança aparece, com frequência, como um conjunto de habilidades estimuladas pela educação montessoriana e como uma consequência dessa mesma educação.

Para nós, foi curioso encontrar a liderança com tal importância nos dizeres sobre o método Montessori ([1949] 1995, p. 234 e 239), porque conhecíamos já a obra de Maria Montessori e já havíamos lido:

A integração social acontece quando o indivíduo se identifica com o grupo a que pertence. Quando isso acontece, o indivíduo pensa mais no sucesso do grupo do que em seu próprio sucesso pessoal.

[...]

Não são líderes que faltam, ou, pelo menos, a questão não está limitada a isso. O problema é infinitamente mais vasto.

Percebemos, assim, mais uma vez, a pertinência da teoria do silenciamento (Orlandi, 2011, p. 263), que propõe que “a fala é silenciadora”. Quando a mídia insiste na liderança como uma consequência de Montessori, a despeito do profundo e amplo esforço de reinterpretação que isso exige, existe o que Orlandi (2011) chamaria de injunção ao dizer. Faz-se com que Montessori signifique aquilo que deve significar, para o discurso-poder midiático contemporâneo.

Ainda mais curioso – diríamos surpreendente – foi encontrar recorrentes dizeres sobre liderança em uma brochura de congresso de 2017, organizado pela Associação Montessori Internacional. Em comparação com a brochura do congresso anterior, de 2013, é marcante a proeminência de uma linguagem voltada para o empreendedorismo e para as menções à liderança. O que nos parece ter acontecido é um fenômeno interessante, em que o discurso institucional foi atravessado pelo

mediático e ressignificado pelo verdadeiro deste. Ainda é muito cedo, e o *corpus* brevemente analisado é muito pequeno, para que qualquer conclusão mais extensa derive daí. Contudo, pesquisas futuras poderiam investigar a relação entre o dizer mediático e o institucional em Montessori a partir de 2017, quando talvez tenha havido um atravessamento que possa ter como consequência uma alteração mais longa, profunda e ampla dos discursos institucionais montessorianos.

A inovação e a liderança começam a construir a ponte entre a escola e a empresa. Essa ponte, entretanto, é mais diretamente constituída por dizeres explicitamente corporativos, em entrevistas com diretores de empresas que foram alunos montessorianos, textos favoráveis a Montessori publicados em revistas voltadas ao público de negócios, como a Forbes, ou manchetes e passagens bastante marcadas pela linguagem empresarial, como ocorre com uma coluna intitulada “Jardim de Infância Corporativo” (“*Corporate Kindergarten*”), que trata de Montessori como uma cultura que pode ser aplicada a grandes empresas para melhorar a produtividade dos empregados.

A pedagogia montessoriana é, então, dita como um caminho, uma rota, ou uma ponte, para se partir da primeira infância em direção a um destino de sucesso, inovação, empreendedorismo, liderança. Há uma forma de dizer que ressignifica Montessori para servir muito mais a adultos do que a crianças.

O método Montessori, especialmente nos textos midiáticos estadunidenses publicados a partir de 2011, serve a três adultos. Primeiro, ao adulto que, um dia, foi uma criança montessoriana e hoje tem sucesso, geralmente, financeiro. Segundo, ao adulto que ainda virá a ser e que hoje habita a criança que estuda na escola montessoriana, destinada a ter sucesso – criativo, inovador, financeiro – uma vez que atinja a maturidade necessária. Finalmente, o terceiro adulto servido pelo método Montessori é aquele que não foi uma criança montessoriana, mas, só depois de adulto mesmo, passou a utilizar elementos de Montessori para buscar, um pouco tardiamente, mas com alguma chance ainda, o mesmo sucesso que teria caso tivesse sido uma criança montessoriana. Este último adulto é o que se utiliza de Montessori já dentro das empresas, para administração de recursos humanos ou cultura empresarial.

Há aí uma inversão que nos importa muito. É curioso e importante, e lembrando Foucault, não necessariamente ruim, mas possivelmente perigoso, que uma das primeiras pedagogias centradas na criança, que tem por fundo um projeto de

revolução e pretende a transformação da sociedade de modo que se abandone a pretensão da posse e do poder... É interessante que essa mesma abordagem pedagógica, que, um dia, diminuiu o adulto dizendo que não é ele que ajuda a criança, e, sim, a criança que o cria por seus próprios esforços, que essa perspectiva de educação e do ser humano seja reinterpretada para servir, com maior dedicação e proveito, ao adulto do que à criança.

Maria Montessori foi uma revolucionária das palavras. Ao longo de sua obra, emprestou sentidos incomuns para termos usuais, como *criança*, *trabalho*, *educação*, *professora*, *adulto*, *lição*, *silêncio*, *disciplina* e vários outros. Os sentidos emprestados aos termos por Montessori são tão variados que um pequeno glossário montessoriano¹⁵⁷ foi publicado, anos atrás, para auxiliar estudantes iniciantes na leitura das obras.

Montessori também propôs alterações profundas no modo de fazer educação, no sentido estrito, da escola, e no sentido amplo, das relações entre adultos e crianças, que ela via como universalmente opressoras.

A criança, para Montessori, não deveria ser criada e educada para satisfazer parâmetros adultos, mas, sim, para ter espaço para se desenvolver segundo seus desejos e suas necessidades – nos termos que a autora utilizava, segundo sua própria natureza.

Ter sido aluno de uma escola montessoriana e, depois, trabalhar com essa pedagogia por quase toda a minha vida adulta me coloca em uma posição privilegiada e de extrema dificuldade para a análise de textos midiáticos sobre Montessori. A tendência de minha leitura é apreciar o que quer que soe positivo, e criticar tudo o que não o pareça. O esforço de distanciamento e deslocamento que esta pesquisa promoveu foi, a meu ver, também o que permitiu encontrar nuances despercebidas pelos poucos autores que trataram de Montessori na mídia e, quase universalmente, pelos montessorianos que convivem com a mídia em seu próprio trabalho.

Esta pesquisa, acredito, contribui de duas maneiras, para dois campos distintos. Para os estudos do discurso, talvez seja proveitoso o estudo desenvolvido, especialmente no que tange à reinterpretação seletiva de uma prática não

¹⁵⁷ Disponível em: <https://amiusa.org/wp-content/uploads/2012/03/amiusa-dictionary2.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

hegemônica por parte da mídia de grande circulação. Também nos parece que a percepção de que alguns enunciados têm como funcionamento da sua construção de sentidos um processo de “achatamento” do histórico, e até onde pudemos verificar, a metáfora que utilizamos foi uma contribuição deste trabalho que pode oferecer um outro ponto de vista sobre o apagamento do histórico no dizer – quando este histórico não é exatamente silenciado, mas perde a proeminência pela construção sintático-semântica que circunda o pouco de história que se enuncia.

Finalmente, o contraste entre enunciados de dois momentos distintos de uma formação discursiva na história foi um procedimento que permitiu uma entrevidência do funcionamento do silêncio no discurso, não só com o apagamento de sentidos, mas como produtor de sentidos diferentes em épocas atravessadas por dizeres e discursos também díspares. Não dizer uma coisa permite dizer outras coisas, mas para além disso, o próprio não dizer um sentido por vezes enfatiza outros.

Para os estudos montessorianos, é possível que, desta tese, se aproveite o histórico da mídia nos séculos XX e XXI, especialmente o capítulo 3 e as reflexões sobre a importância do destaque e da centralidade da infância no método Montessori.

No entanto, o final, sobretudo, de um trabalho tão longo aponta-nos para os desejos, para aquilo que queremos ver compreendido ainda. Aos que quiserem aprofundar ou continuar esta pesquisa, há, em especial, três perguntas que me inquietam e que talvez resultem em proveitosos esforços de investigação se inquietarem também o leitor.

A primeira pergunta não respondida, que está fora do escopo desta tese, mas que parece relevante para pesquisas futuras, é: o que houve entre 1914 e 1960, no longo período de silêncio de Montessori nos Estados Unidos: houve esforços que foram silenciados, houve esquecimento?

A segunda pergunta cuja resposta enriqueceria muito a análise que esta tese apresenta é: o que ocorre depois de 2015? Por uma necessidade imperiosa de recorte, nós não nos estendemos no tempo, mas a indagação, principalmente acerca do que ocorre depois da ruptura de 2011, e se esse processo fica mais marcado com os anos, ou se os sentidos deslizam em uma nova direção, é algo que muito interessa para a compreensão de que os sentidos mudam e para o enriquecimento da linha de investigação a que esta tese se dedicou.

A terceira pergunta tem caráter muito mais teórico e também pode ser relevante: qual a relação entre o dizer dos adultos que aceitam ou promovem a

centralidade das crianças no processo educacional, e daqueles que promovem a centralidade do adulto – ou do resultado – desse mesmo processo sobre a da criança? Seria fascinante vir a conhecer em que esses dizeres coincidem e no que diferem e quais seriam traços marcantes do dizer dos adultos que colocam a criança no centro do processo educacional.

Esperamos que, diante daquilo a que nos propusemos, os objetivos desta pesquisa tenham sido alcançados. Buscamos, ainda, nos aprofundar na compreensão de como os sentidos se transformam ao/para dizer Montessori, como deslizam e em que dinâmica funcionam, como o atravessamento do neoliberalismo se dá e, também, como a centralidade do adulto sobre si mesmo constitui o discurso dele sobre a educação e a criança.

Finalmente, parece necessário dizer que, se a criança, como propunha Maria Montessori, é a criadora do adulto, e, se nela está a esperança da humanidade, é à criança que devemos dedicar nossos esforços de compreensão, interpretação e nossos dizeres, para abrir espaço aos dela, e talvez, então, silenciar, para que ela fale e nos mostre as suas novas interpretações do que está – e não está – dito no mundo.

Referências bibliográficas

- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1970.
- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRUNER, J. **The process of education**. Oxford: Harvard University Press, 1960.
- BURGESS, S. "Human capital and education: the state of the art in the economics of education". **IZA Discussion Paper**, nº 9885, 2016.
- CARMAGNANI, A. M. G. "Linguagem e exclusão: o discurso da mídia sobre o professor e a escola". **RBLA**, Belo Horizonte, v. 9, nº 2, 2009.
- _____. "O discurso da mídia sobre línguas estrangeiras e o desejo do lugar do outro". Disponível em: http://www.filologia.org.br/ileel/artigos/artigo_062.pdf. Acesso em: 28 set. 2016.
- COPE, B. e KALANTZIS, M. "Designs for social futures". In: **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. Londres: Routledge, 2000.
- COSTA, S. "Governamentabilidade neoliberal, teoria do capital humano e empreendedorismo". **Revista Educação e Realidade**, nº 34, v. 2, 2009.
- CORACINI, M. J. "Subjetividade e identidade do(a) professor(a) de português". In: CORACINI, M. J. (org.). **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Campinas: UNICAMP, 2003.
- COSENTINO, J.; WHITESCARVER, K. "Montessori and the mainstream: a century of reform on the margins". In: **Teachers College Record**, Volume 110, Nº 12, dezembro de 2008, p. 2571–2600. Teachers College, Columbia University.
- COUTO, M. J. **Psicanálise e educação: a sedução e a tarefa de educar**. São Paulo: Avercamp, 2003.
- EAGLETON, T. **Why Marx was right**. Yale University Press, 2011.
- ESTADOS UNIDOS. National Commission on Excellence in Education. **A nation at risk – the imperative for educational reform: a report to the nation and the secretary of education**, United States Department of Education. Washington, D. C.: The Commission, 1983.
- ESTADOS UNIDOS. Congress (107th, 1st session: 2001). **No child left behind Act Of 2001: Conference report to accompany H. R. 1**. Washington: U. S. G. P. O., 2001.
- FOUCAULT, M. **Nascimento da Biopolítica. Curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

_____. **A arqueologia do saber**. São Paulo: Forense Universitária, 2013.

_____. **Microfísica do poder**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. "The subject and power". Disponível em: foucault.info/documents/foucault.power.en.html, 1983. Acesso em: 14 jun. 2015.

GOLDRING, E.; SMREKAR, C. "Magnet schools: reform and race in urban education em the clearing house". **Clearing House**, Vol. 76, Nº 1, 2002.

GRAVEL, D. "Recollections and reflections: the American Montessori Society. **Montessori Life**, Issue 1, 2010.

GRIGOLETTO, M. **A resistência das palavras: discurso e colonização britânica na Índia**. Campinas: Ed. Unicamp, 2002.

_____. "Língua inglesa na mídia brasileira: efeitos da construção de uma memória". In: CORACINI; GHIRALDELO (Orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita**. Campinas: Pontes Editores, 2011.

HARRIS, M. **Kids these days: the making of millenials**. Nova Iorque: Little, Brown and Company: 2017.

HARVEY, D. **A brief history of neoliberalism**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2005.

HYATT, M. **Platform: get noticed in a noisy world**. Nashville: Thomas Nelson, 2012.

KILPATRICK, W. **The Montessori system examined**. Massachusetts: The University Press Cambridge, 1914.

KRAMER, R. **Maria Montessori: a biography**. Massachusetts: Da Capo Press, 1988.

KRESS, G. **Literacy in the new media age**. London: Routledge, 2003.

KUNDERA, M. **O livro do riso e do esquecimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1978.

LEIBOWITZ, A. "Home investments in children". In: SCHULTZ, T. (org.). **Economics of the family: marriage, children, and human capital**. Chicago: University of Chicago Press, 1974.

LILLARD, A. **Montessori: the science behind the genius**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2007.

MAINGUENEAU, D. **Análise de textos de comunicação**. São Paulo: Cortez, 2011.

MCNICHOLS, J. C. **The Montessori controversy**. New York: Delmar, 1998.

MONTESSORI, M. **The Montessori method: scientific pedagogy as applied to child education in the Children's Houses**. Tradução de Anne Everett George. New York: Frederick A. Stokes Company, 1912.

_____. **Dr. Montessori's own handbook**. New York: Frederick A. Stokes, 1914.

_____. **A criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. Rio de Janeiro: Nórdica, 1936.

_____. **Education for a new world**. Adyar: Kalakshetra, 1946.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **The discovery of the child**. Tradução de M. Joseph Costelloe. New York: The Random House Publishing Group, 1972.

_____. **The absorbent mind**. Tradução de Claude A. Claremont. New York: Holt Paperbacks, 1995.

_____. **Formação do homem**. Rio de Janeiro: Portugália, 1949.

_____. **A educação e a paz**. Tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga. Campinas: Papirus, 2004.

_____. **From childhood to adolescence**. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2008.

_____. **The 1946 London lectures**. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2012.

_____. **The 1913 Rome lectures**. Amsterdam: Montessori-Pierson Publishing Company, 2013.

MURRAY, A. **Public perceptions of Montessori education**. 2008. 117 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Departamento de Psicologia e Pesquisa em Educação da Universidade do Kansas, Kansas, 2008.

ORLANDI, E. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

_____. **Discurso e leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso.** Campinas: Pontes, 2011.

_____. **Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos.** Campinas: Pontes, 2012.

_____. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 2015.

PÊCHEUX, M. "Leitura e memória: projeto de pesquisa". In: ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso.** Campinas: Pontes, 2011.

PÊCHEUX, M. "O mecanismo do desconhecimento ideológico". In: ZIZEK, S. (org.). **Um mapa da ideologia.** Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

PIGOU, A. **A study in public finance.** Londres: Macmillan, 1928.

POVELL, P. **Montessori comes to America: the leadership of Maria Montessori and Nancy McCormick Rambusch.** Lanham: University Press of America, 2010.

SHORTRIDGE, P. "Maria Montessori and educational forces in America". **Montessori Life**, vol. 19, nº 1, 2007.

SCHULTZ, T. **Investment in human capital: the role of education and of research.** Nova Iorque: The Free Press, 1971.

STANDING, E. M. **Maria Montessori: her life and work.** New York: The New American Library, 1962.

TAVARES, C. N. V. "Traços derradeiros da sedução na constituição do professor de língua estrangeira". In: CORACINI, M. J.; GHIRALDELO, C. M. (orgs.). **Nas malhas do discurso: memória, imaginário e subjetividade: formação de professores (línguas materna e estrangeira), leitura e escrita.** Campinas: Pontes Editores, 2011.

THAYER-BACON, B. "Maria Montessori, John Dewey, and William H. Kilpatrick". **Education and Culture**, Volume 28, nº 1, 2012.

UBEL, P. **A loucura do livre mercado: por que a natureza humana vai contra a economia e por que isso importa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

VIANA, G.; LIMA, J. F. "Capital humano e crescimento econômico". **Interações.** Campo Grande, v. 11, nº 2, p. 137-148, jul./dez. 2010.

WILLIAMS, R. **Marxism and literature.** Oxford: Oxford University Press, 1977.

_____. **Keywords: a vocabulary of culture and society.** New York: Oxford University Press, 1983.

YOUNG-BRUEHL, E. **Childism: confronting prejudice against children.** New Haven: Yale University Press, 2013.

ZINN, H. **A people's history of the United States: 1942-present.** New York: Harper Perennial, 2005.