

PENSANDO AS RAÍZES: OS PEDAGOGOS PRECURSORES DO TEMA DA ESPIRITUALIDADE NA EDUCAÇÃO

PENSANDO EM LAS RAÍCES: LOS PEDAGOGOS PRECURSORES DEL TEMA DE LA ESPIRITUALIDAD EM LA EDUCACIÓN

Andrea Bernardes Lopes¹
Luciana Fernandes Marques²

RESUMO

Este estudo buscou explorar alguns autores considerados clássicos na educação como Pestalozzi e Montessori no que tange aos fundamentos teóricos para a inserção do tema da religiosidade/espiritualidade na Educação. Para tanto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com o intuito de analisar as visões desses autores, por meio de literatura publicada em artigos, revistas científicas, teses e dissertações. Foi constatado que Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Rivail e Montessori apresentaram uma concepção ampliada sobre as potencialidades da criança e uma visão acurada do Ser integral. Conclui-se que eles contribuíram de forma significativa para a evolução da história da educação na sua época e após terem passado por verdadeiras “batalhas” diárias nas suas vidas pessoais, construíram uma sólida caminhada e modificaram o fazer docente em direção a educação integral e a inclusão da religiosidade/espiritualidade no ensino.

Palavras-chave: Educação e Espiritualidade, Educação Integral, Educação Holística, História da Educação.

RESUMEN

Este estudio investiga los autores que inicialmente hablaron de la espiritualidad en la educación y ofrecer en base teórica para la (re) integración de la religiosidad / espiritualidad en la educación actual. Se utiliza como método de estudio, una búsqueda de la literatura con el fin de analizar lo que se ha publicado sobre el tema, a través de la literatura publicada artículos, revistas y otras publicaciones. Observa que los autores presentan aquí han contribuido significativamente a la evolución de la historia de la educación; se sometió a "batallas" reales diarios, construido un paseo sólido y se modifica la enseñanza do. Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Montessori Rivail y presentan una concepción ampliada de las fuerzas del niño.

Palabras clave: Educación y Espiritualidad, Educación Integral, Educación Holística, Historia de la Educación.

¹ Psicóloga Clínica. E-mail: psicoandrea13@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente. E-mail: luciana.marques@ufrgs.br

1 INTRODUÇÃO

No panorama das sociedades ocidentais, neste século XXI, questiona-se o papel da educação e sua contribuição social. Uma indagação fundante é sobre como se pode aspirar formar seres humanos que sejam parte ativa na recriação da vida se “o atual sistema educacional está defasado e conformado, pois não investe na expansão da consciência e desconhece o aspecto transcendente da personalidade humana”? (MARTINELLI, 1999, p. 9).

A partir dessa indagação que é uma inspiração para este trabalho, passamos a indagar sobre como pode a Educação alcançar seus objetivos de formar seres humanos íntegros, voltados para a busca da felicidade pessoal e coletiva e para contribuir socialmente de forma efetiva. Assim, introduzimos o tema do presente artigo que é uma tentativa de dar resposta à pergunta de Martinelli e que visa buscar em outras épocas históricas a temática da espiritualidade no contexto da educação, buscando educadores que inicialmente ponderaram, direta ou indiretamente, este tema nas suas obras e no seu fazer docente.

Se o sistema atual não investe tempo e energia no aspecto transcendente da espiritualidade, é porque ela não ocupa um lugar de prioridade. Ou talvez porque essa dimensão não pareça ser parte importante do aluno, do professor e da pedagogia. Acredita-se que o tema desenvolvido neste trabalho tenha grande relevância para pensar a formação humana e que o lugar da espiritualidade enquanto dimensão ampla (não apenas religiosa) e intrínseca ao humano é notório já que historicamente existiram grandes educadores que valorizaram a construção ética e moral do sujeito e não se limitaram em desenvolver somente o intelecto de seus alunos. É preciso recuperar essas fontes inspiradoras do campo da educação para ressignificar o processo educativo como a arte do encontro, do desenvolvimento do ser e não somente como o cultivo de habilidades técnicas voltadas a formar para o mundo do trabalho, o que seria enfatizar a dimensão técnica e intelectual na formação.

Nossa sociedade possui inúmeros problemas como o consumo desenfreado, o estresse, a depressão, a depredação do meio ambiente e a inversão de valores, tendo os objetos como mais importantes do que as pessoas. Há um clamor por mudanças e isso é identificado nos mais diversos setores em que a violência, a indiferença e a

desigualdade se naturalizaram como parte da vida. Resgatar os valores éticos e morais e o próprio âmbito espiritual como centro essencial do humano parece ser uma importante alternativa educacional para encontrar novos resultados e uma sociedade mais harmônica e compassiva. Pensar em “*retroceder*” no tempo e buscar os autores precursores da espiritualidade na educação é uma tentativa de resgatar uma educação que percebe o ser humano de forma integral e o prioriza em comparação a objetos, tarefas e conteúdos. Pretende-se, dessa forma, evidenciar como o tema não está fora do contexto educacional e como alguns importantes educadores do passado se preocuparam com essa ampla formação.

2 MÉTODO ADOTADO

Com o intuito de analisar a visão de alguns autores clássicos da educação sobre o tema da espiritualidade na educação, através da literatura publicada em artigos, revistas científicas e publicações outras como livros, enciclopédias, teses, dissertações, manuais e relatórios utilizou-se uma pesquisa bibliográfica. Para tanto ocorreu uma busca por palavras-chave, combinando os termos: “espiritualidade e educação”, “religiosidade e educação”, “ensino e espiritualidade”, “pedagogia e espiritualidade” nos portais virtuais como Google Acadêmico, Portal Capes de Teses e Dissertações, Lume-UFRGS e *Scielo* em busca de trabalhos sobre esse tema, sem escolha de período (opção data em aberto para explorar a coleção disponível online).

A partir dos materiais encontrados, buscou-se os autores mais representativos e marcantes na contribuição para a educação no tema da espiritualidade. A cada autor será justificado o porquê da sua escolha e de que forma foi considerada importante sua contribuição nesse tema. O objetivo geral foi o de investigar em bases bibliográficas quais os autores que inicialmente falaram de espiritualidade na educação ou agiram de uma forma que julgamos numa abordagem integral do ser humano e que ofereceram fundamentos teóricos para a (re)inserção da religiosidade/espiritualidade na Educação nos dias atuais.

A partir dos materiais encontrados na busca bibliográfica, conforme a metodologia acima apontada, descrevemos abaixo a vida e obra de Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Rivail e Montessori de forma sucinta. Esses autores, a seguir

apresentados, foram aqueles considerados pioneiros ao abordar o tema da espiritualidade na educação. Este é um estudo breve, de modo que não é conclusivo sobre a existência de outros autores anteriores a esses ou mesmo contemporâneos. Igualmente não foram realizadas leituras aprofundadas de todas as obras desses autores.

3 JAN AMOS KOMENSKY - COMENIUS

João Amós Comenius nasceu em 1592, na cidade de Nivnice, atual República Checa e morreu em 1670. Ele defendeu a criação, a conservação e o fortalecimento da instituição escolar, sendo considerado um dos primeiros a classificar a educação como uma ciência. Recebeu o nome de pai da pedagogia moderna (LOPES, 2015) em especial em função da sua obra “A Didática Magna” também conhecida como “Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos”.

Comenius teve uma infância difícil. Aos 12 anos, enfrentou o falecimento de seu pai e seguidamente de sua mãe e irmãs, todos foram vítimas de epidemias (LOPES, 2015). Após tornar-se órfão, Comenius foi levado para residir com parentes em Nivnice, sendo que seus estudos escolares foram proporcionados por uma tia na escola dos Irmãos Morávios, na aldeia de Stránznice (COVELLO, 1999). Era uma escola pequena que não poderia lhe ofertar conhecimentos além dos fundamentos triviais da escrita, aritmética, os fundamentos da religião e do canto. Nesta escola, porém, ocorriam exigências religiosas que se embasavam na moralidade e em princípios que seguiram Comenius por toda a vida (LOPES, 2015 *apud* PANEK, 1991), o que, provavelmente, eram comuns na época.

No ano de 1608, com a intenção de aprender latim e artes liberais como a gramática, a dialética e a retórica, matriculou-se na escola secundária de Prerov. Comenius tornou-se um aluno exemplar na sua classe devido a sua vontade de aprender, porém este anseio pelo conhecimento foi a razão de sua decepção com a escola, pois, para ele, a instituição não apresentava atrativos, adotando uma conduta sombria sem considerar que seu público eram crianças e adolescentes e não adultos (COMENIUS, 1997). Ele já mostrava nessa postura o seu foco na empatia com o público e não apenas com metas da instituição. Outro ponto que corroborou para o

desencantamento com a escola foram as noções de cultura de pouco ou até mesmo de nenhum valor, na concepção de Comenius, que os alunos eram forçados a memorizar, assim como o verbalismo excessivo, pouco entendimento e reflexão e os castigos corporais (LOPES, 2015). Pode-se perceber como ele possuía uma percepção crítica da realidade do sistema educacional da época e o quanto estava interessado numa educação voltada para as necessidades dos alunos por uma via sensível.

Para Comenius, os docentes eram incompetentes e quase sem instrução: “[...] as escolas passaram a significar prisão e tortura para a juventude, especialmente quando as crianças estão entregues às pessoas incompetentes, minimamente instruídas [...]” (COMENIUS, 2011, p.12). Interessante comparar com os dias atuais em que as crianças e jovens igualmente são obrigadas a estar na escola, sob a força da lei. Eis a razão para o ideal de transformar a escola em “oficina de homens”, construindo um local atraente e com métodos úteis para o crescimento e aprendizado do homem (COMENIUS, 1997).

Segundo Norodowski (2006) devido à educação de baixa qualidade que Comenius havia recebido em sua juventude, ele desenvolveu uma significativa preocupação com a educação. Após a conclusão dos estudos em Prerov, Comenius estava com 18 anos e era tido como um talento único, que o destacava em meio aos colegas e por conta disso foi escolhido para continuar com os estudos superiores. Em 1611, entra na Academia de Nassau, em Herborn, fundada no ano de 1584 e recebe grande apoio da liderança religiosa da Unidade dos Irmãos Morávios, ficando em evidência a sua relação com Carlos Zerotín, que se tornou seu mentor em muitos momentos de sua vida.

Em sua permanência na Academia de Nassau, recebeu muitas orientações do filósofo e teólogo, bastante conhecido da época, o calvinista Johann Heinrich Alsted, que influenciou o pensamento de Comenius, em especial no seu empenho para reunir as disciplinas científicas em uma ampla enciclopédia, sistematizando o conhecimento do homem e harmonizando com as revelações bíblicas (LOPES, 2015). Comenius não foi somente instigado por Alsted a pensar sobre a escatológica milenarista, mas também pelo professor John Fischer, que conheceu na Academia de Nassau e lhe entusiasmou no aprofundamento dos estudos sobre a Bíblia, tendo como eixo central

do estudo o ensino do Reino de Cristo e seu estabelecimento na terra, pois somente com este reino poderiam acontecer as correções necessárias à humanidade (LOPES, 2015). Com seu interesse pela religião, fica evidente que os temas de religiosidade, espiritualidade e formação moral passam a ocupar suas preocupações relativas à educação.

Comenius recebeu muitas críticas por sua defesa e estimulação da crença escatológica milenarista, que era vista como absurda em alguns círculos reformados, dentre eles o presbiteriano. Porém, devemos compreender que esta crença, para Comenius, tinha grande representação, pois foi o início da motivação para lutar pela reforma íntima do ser humano, independentemente das inquietações vivenciadas por ele e pelos Irmãos Morávios. A certeza de um mundo melhor auxiliou para que aumentasse seus esforços para o tornar melhor (LOPES, 2009). O seu idealismo o levava a transformar a realidade para dar melhores condições de desenvolvimento humano, especialmente através da educação.

Comenius retorna à cidade de Praga no ano de 1614, local onde registrava-se o principal centro da comunidade Morávia, neste momento destaca-se como professor por sua forma diferenciada de ensino, apresentava os conteúdos através dos jogos, recreações, música e momentos de conversas. Ocorrem várias mudanças na forma de ensino apresentada por Comenius, porém destacou-se a diminuição dos castigos corporais que anteriormente eram usados de forma excessiva nas escolas (LOPES, 2015) além da inserção de vários elementos lúdicos. Em 26 de abril de 1616, foi ordenado pastor dos Irmãos Morávios e casou-se com Madalena Vizóvska (LOPES, 2015, p. 4).

Em 1618, Comenius recebeu o convite para ser pastor de Fulnek, neste mesmo ano ocorreu um fato que alterou de forma significativa a vida de Comenius e dos Irmãos Morávios, ocorreu a Guerra dos Trinta Anos. Os anos seguintes apresentaram muitos problemas para Comenius e para a Igreja que ele pertencia, essa Guerra gerou um grande período de perseguição para Comenius (NARODOWSKI, 2006). Com a crise instalada no império, os Morávios decidiram organizar um governo provisório em seu país, pois não concordaram em adotar a nomeação de Fernando II como imperador, sendo então, Frederico V nomeado imperador da Morávia, recebendo explicitamente o apoio de Comenius (LOPES, 2006).

O mesmo autor refere que, no ano de 1619, havia dois imperadores que receberam a coroa, sendo eles: Fernando II, Católico e Frederico V, protestante. Ocorrem muitas batalhas e em 1620 Frederico V foi derrotado na Batalha da Montanha Branca e Fernando II começou a recatolizar a Morávia. Comenius havia tornado público o seu apoio a Frederico V, o que reforçou a necessidade de abandonar a Morávia, pois havia um mandado de prisão lavrado contra ele.

Em razão dessa situação político-religiosa, após inúmeras mudanças, Comenius percebeu que estava sendo considerado membro de uma seita proibida e forçado a se esconder por um período de seis anos, entre 1621 a 1627 (NORODOWSKI, 2006). Comenius e os Irmãos Morávios, em 1628, conseguiram asilo na Polônia, preocupado com o rumo de sua vida e do povo checo, criou inúmeros textos referentes à educação, pois mesmo em uma situação desfavorável ele nunca abandonou os estudos e a educação (LOPES, 2015). Ele sonhava com um adequado sistema educacional e considerava que a educação seria um meio de alcançar a paz, pôr fim à guerra e salvar os humanos da corrupção (COVELLO, 1999). Eram ideais espirituais elevados e de uma consciência social digna de nota.

Aproximadamente um ano antes de ir para a Polônia, Comenius iniciou a escrita, do que posteriormente seria sua grande obra referente à educação, sendo que os anos que passou na Polônia serviram para grande proveito na produção do seu objetivo. Estando em uma situação de significativa pobreza, Comenius dedicou-se ao ensino e colocou em prática as suas ideias. Assim, entre os anos de 1630 e 1633, conhecemos as obras pedagógicas de Comenius, ao realizar duplo papel, de professor e pastor, ele apresenta seu olhar educativo, filosófico e seus princípios para a orientação de educadores no tratado pedagógico, que lhe renderia reconhecimento universal, a *Didática Magna* (NORODOWSKI, 2006). Comenius lutava por uma educação igualitária e sabia qual era a verdadeira necessidade da educação naquele momento, então preocupou-se em sistematizar seus conhecimentos publicando diversas obras que pensavam a educação e os direitos humanos, ele tinha como proposta uma transformação do indivíduo, por meio do ensino de valores éticos e morais (ISHII, 2016).

Seu trabalho tinha o seguinte entendimento: era necessário que o ensino estivesse próximo a realidade do aluno, conforme a sua faixa etária e de forma gradual

fossem sendo apresentadas as situações, indo das simples até chegar nas mais complexas, não “sufocando a mente do aluno”, como dizia Comenius, para ele muitos conhecimentos ao mesmo tempo poderiam causar confusões e não aprendizado (ISHII, 2016).

Comenius pensou a organização escolar conforme o avanço físico do indivíduo até os seus 24 anos de idade, divididos em quatro etapas, sendo que cada uma teria seis anos. A ordem seria assim:

Escola Materna – zero até seis anos

Nesta etapa o ensino iria acontecer através dos responsáveis pela criança, em seu lar, ele entendia que o processo de ensino deveria acontecer desde a mais nova idade, pois devido a disponibilidade mental da criança, que ainda não tinha “preocupações”, poderia facilitar no recebimento de novas informações (ISHII, 2016).

Escola Vernácula – sete a doze anos

Esta etapa poderia acontecer na comunidade, aldeias ou vilas. O foco neste momento seria o ensino das letras, calcular, contar, cantar; o ensino fica direcionado para as utilidades da vida (COMENIUS, 2006).

A escola Latina ou Ginásio – treze a dezoito anos

A base dessa etapa está na busca por conhecimentos das artes, com conhecimento de quatro línguas, tinha uma grade curricular com o ensino de língua, dialética, música, astronomia e retórica (ISHII, 2016).

A Academia – dezenove a vinte e cinco anos

Para Comenius, a Academia é “o ápice e o arremate de todas as ciências e de todas as faculdades superiores” (COMENIUS, 2006, p. 353). Nesta etapa só fariam parte os alunos que obtivessem alguma notoriedade na vida estudantil e que

apresentassem identificação para este mundo acadêmico, sendo que os demais poderiam buscar outras atividades como: comércio, trabalho mecânico ou agricultura, o que hoje conhecemos como saberes mais técnicos.

Segundo ele, o cuidado de inserir qualquer forma de aprendizado de maneira gradual será perfeita se estiver preparando os homens não somente para as ciências, mas inclusive para uma vida piedosa. Talvez atualmente os termos fossem outros, mas a visão de formação do ser como um todo já parecia presente no autor (COMENIUS, 2006, p. 227) que dizia que “nada se aprende apenas para a escolaridade, mas para a vida, de tal sorte que, deixada a escola, não seja tudo levado pelo vento”.

A forma de contribuição de Comenius com a Educação demonstra seu diferencial como educador, mostrando que sua busca foi além dos conhecimentos acadêmicos, ele vislumbrou um ser humano com necessidades mais profundas e, à frente de seu tempo, defendeu não somente uma evolução intelectual, mas principalmente o respeito ao indivíduo e suas peculiaridades.

4 JEAN- JACQUES ROUSSEAU

Assim como Comenius, Rousseau era protestante e militante contra os exageros e a rigidez do sistema em que foi formado (INCONTRI, 2010). Jean-Jacques Rosseau, nasceu na cidade de Genebra no ano de 1712. Sua criação ficou sob à responsabilidade de seu pai, pois sua mãe morreu logo após o parto. O pai, um relojoeiro de temperamento difícil, mas que preservava algumas características românticas, foi quem estimulou Rousseau o gosto pela natureza e livros, especialmente os clássicos e os de história (WOLKER, 2012). Alguns anos mais tarde, devido a um duelo, seu pai abandonou a casa e deixou Rosseau sob os cuidados de um tio (KIM, 2011); por volta dos seus doze anos, começou a circular por diversas casas, e nos anos seguintes viveu com alguns parentes, empregados, patrões e amantes (KLEINMAN, 2014). Rousseau não recebeu uma educação formal, mas, como sua mãe, herdou uma considerável biblioteca e o pai que tinha o hábito da leitura, serviu de incentivo e fascínio para o jovem (WOLKER, 2012).

Rousseau sentia grande falta de sua mãe e a dificuldade em elaborar esta perda fez com que ele levasse por toda sua vida amorosa rastros de carência e fragilidade. Quando tinha quinze anos foi apresentado a uma baronesa suíça, Madame de Warens, que morava em Annecy, no Ducado de Saboia, logo a oeste de Genebra. Madame Warens criou sua reputação muito nova, tinha apenas 29 anos e em virtude do seu trabalho em converter refugiados protestantes ao catolicismo, ela atraiu Rousseau a seu lar e ele foi seu amante pelos dez anos seguintes (WOLKER, 2012). O mesmo autor elucida que, Rousseau recebeu assistências e orientações de Madame de Warens e de seus patronos e confessores religiosos, o que lhe auxiliou para concluir os estudos, principalmente filosofia e literatura moderna, que pouco conhecia anteriormente, assim fazendo-lhe pensar na possibilidade de seguir a carreira de escritor.

Por volta de 1742, morando na cidade de Paris e trabalhando como professor e anotador de música, iniciou amizade com uma das maiores figuras do iluminismo, Denis Diderot. Mesmo se relacionando de forma complexa com as ideias e com as outras figuras do movimento, Rousseau tornou-se também conhecido como o pensador do iluminismo (KLEINMAN, 2014). Casou-se com Trérèse Levasseur, por volta do ano de 1745 com quem viveu até o fim da vida; apresentou grande dificuldade em formar uma família, pois abandonou os cinco filhos que teve com ela, em um orfanato público, alegando ser pobre demais para criá-los, sempre que falava no assunto referia sentir vergonha e remorso por suas decisões (WOLKER, 2012). Vale lembrar que naquele século não existiam praticamente recursos contraceptivos e o número de filhos dificilmente era controlado.

Foi no ano de 1750 que ocorreu o primeiro reconhecimento público do seu trabalho, com o Discurso sobre as ciências e as artes. Foi realizado um concurso, na academia de Dijon, de ensaios sobre a seguinte questão: A restauração da ciência e das artes tende, ou não, a purificar os costumes morais? Neste concurso, Rousseau expôs que a moral e a bondade estavam corrompidas pelo avanço da civilização. Esta ideia passou a constar em todos os textos filosóficos posteriormente publicados por ele, ao continuar produzindo admiráveis textos sua fama foi aumentando e ele recebendo notoriedade (KLEINMAN, 2014). Em torno de 1759, Rousseau elabora a primeira versão da sua obra intitulada “Emílio”, originando um programa pedagógico

mais ligado com a natureza do que com a arte, mencionando que existiam momentos adequados para que os impulsos infantis se desenvolvessem, sem que fosse necessário usar forças externas para conduzir um processo que poderia acontecer naturalmente (WOLKER, 2012).

“Costumava-se dizer que Rousseau provocou uma revolução copernicana na pedagogia: assim como Copérnico inverteu o módulo astronômico, retirando a terra do centro, Rousseau centraliza os interesses pedagógicos no aluno, não mais no professor” (ARANHA, 1996, p. 121). Até este momento, existia grande movimento para uma educação com a finalidade de formar o homem para Deus ou para uma vida em sociedade, porém para Rousseau o homem integral poderia ser educado para si mesmo: “Viver é o que eu desejo ensinar-lhe. Quando sair das minhas mãos, ele não será magistrado, soldado, ou sacerdote, ele será, antes de tudo, um homem” (ARANHA, 1996). A mesma autora elucida que, Rousseau acreditava em uma educação afastada da forma artificial que por vezes a sociedade nos envolve, priorizando uma educação natural que recusa o intelectualismo e o ensino formal e que provenha unicamente dos livros. Seus interesses e abordagens soam bastante atuais se observamos os rumos que a educação tomou nas últimas décadas.

Rousseau não prioriza o conhecimento que pode ser transmitido, pois desejava que a criança desenvolvesse o pensar não como um movimento externo para o interno, mas ele acreditava no contrário, o pensar como um desenvolvimento interno e natural (ARANHA, 1996). Observa-se que, Rousseau estaria fechando um processo que havia começado com Comenius em *Didática Magna*; aprender e ensinar não mais tinham explicações apenas na vontade e ou intervenções divinas, mas sim acontecem de forma natural, quando existe desejo do indivíduo (STRECK, 2008).

O Olhar que Rousseau direciona para os alunos, transpassa a matéria, busca a condição humana como desejante e potente em seu pensar, mesmo em uma época que as crianças eram vistas como “vazias” ou como uma folha em branco que será escrita pela socialização. Ele consegue perceber a totalidade da criança e resgata a possibilidade de distribuir autonomia aos alunos sobre seus processos de aprendizagem.

Essa fé na capacidade humana implica uma nova postura diante do processo educativo (STRECK, 2008, p. 23) e uma visão diferenciada do que é o ser humano,

de seus potenciais e sobre qual o papel da educação. Para Rousseau, a importância estava em estudar as crianças e não as matérias a serem apresentadas a elas. Para ele, os tipos de choros, a linguagem, as fases do crescimento e como acontecia o raciocínio em cada fase eram de extrema importância. As brincadeiras por elas escolhidas eram observadas de forma sistemática por Rousseau que iniciou os estudos e pesquisas sobre a infância e posteriormente auxiliou as correntes psicológicas e sociológicas, sendo um precursor desta visão de estudo sobre o homem (STRECK, 2008).

Rousseau apresenta sua contribuição de maneira sólida, embora permeada de questionamentos pela sociedade, ele redireciona os interesses em sala de aula e apresenta como ponto central o aluno e a possibilidade de crescimento integral, o avanço interno, que poderia ser produzido individualmente com o pensar sobre os desejos e aspirações do indivíduo.

5 JOHANN HEINRICH PESTALOZZI

Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 na cidade de Zurique na Suíça e morreu em 1827, reconhecido como um dos maiores representantes do pensamento pedagógico do século XIX, no qual desenvolveu o principal de seu trabalho como educador. Assim como Comenius que passou por guerras e Rosseau que não pode cuidar dos cinco filhos, também Pestalozzi passou por dificuldades tendo ficado órfão aos cinco anos de idade, o que sugere ter influência na sua tendência por cuidar de crianças em situação de abandono ou problemas sociais (LIMA, 2010).

Ao longo do seu desenvolvimento, Pestalozzi não realizou uma formação acadêmica, tendo abandonado a universidade e realizando seus estudos, autodidaticamente, conforme os livros que amigos indicavam. Este fato, em alguns momentos, foi usado para desvalorizar as colocações feitas por Pestalozzi, em que era mencionado que ele não teria produzido obra filosófica. Contudo, as ideias e reflexões por ele realizadas, eram extremamente profundas e originais (INCONTRI, 1997), provavelmente fruto do seu autodidatismo e independência das formalidades sociais, às quais era extremamente crítico. Encontrava-se, dessa forma, numa posição peculiar por não precisar submeter-se ao que a maioria das pessoas da sua

época e sociedade consideravam como importante. Quando adulto se envolveu em movimentos ligados a reforma política e social, destacando-se mundialmente por suas ações como mestre, diretor e fundador de escolas. As obras de sua autoria que receberam destaque foram escritas em forma de romance como “Leonardo e Gertrudes” (1781) em que o tema é como Gertrudes instrui seus filhos (1801) (ZANATTA, 2012). Zanatta (2012) elucida que Pestalozzi elaborou sua proposta pedagógica a partir do olhar iniciado por Rousseau, pelo qual foi amplamente influenciado e que falou sobre a personalidade individual de cada criança e natureza e princípios como bondade inata do ser e liberdade no processo educacional. Assim como Rosseau, Pestalozzi confiava na natureza humana rumo ao crescimento e desenvolvimento de potenciais positivos.

A pedagogia proposta nos trabalhos de Pestalozzi serviram para verter uma pedagogia intuitiva, tendo como base a possibilidade de perceber e observar os dados sensíveis dos alunos, esta forma de trabalho se fundamentou na psicologia sensualista (baseada no estímulo aos sentidos), onde os representantes entendiam que a vida mental se baseia no desenvolvimento sensório-motor para estruturar-se (ZANATTA, 2012). Ele era um professor que defendia a educação não repressiva, o ensino como meio de desenvolvimento das capacidades humanas e o cultivo do sentimento, da mente e do caráter (ZANATTA, 2012, p. 123) bem como das habilidades manuais e do aprender a conviver.

Pestalozzi apresenta em seu trabalho uma forma de se relacionar com a criança com respeito e cuidado. Sua pedagogia pensava a formação moral dentro de uma visão de ser humano inteiro, não separado entre corpo e mente ou entre eu e grupo. Ele investiu em um grupo de crianças abandonadas pela sociedade e que não eram vistas como seres capazes de produzir algo além da mão de obra braçal para atividades simples (situação similar ocorrerá com Montessori que descreveremos a seguir). Ele focou seu trabalho na prática educacional e não em teorias e usava de sua intuição para guiar seu fazer, adotando o modelo familiar para seu trabalho com as crianças. Muitas experiências educativas de Pestalozzi sofreram muitas dificuldades (como aparece no filme “*Para Sempre Pestalozzi*” de 1989, dirigido por Peter Von Gunter, nem todas tiveram êxito; a falta de gerenciamento e a sua grande

vontade de ajudar, pareciam criar conflitos na prática, deixando para a sociedade marcas de inadequação em seu trabalho.

Pela falta de diretrizes claras, a sua pedagogia muitas vezes foi confundida com um trabalho social sem rumo e seu ensino não era validado, pois não era visto como uma educação formal. A estreita ligação que Pestalozzi faz com a educação como possibilidade de transformar a humanidade e conseqüentemente obtermos uma sociedade mais empática faz com que ele seja considerado neste trabalho um dos pedagogos percursores da espiritualidade na educação. Seu olhar para a possibilidade de um ajuste social por uma educação diferenciada fez com que ele recebesse muitos admiradores e respeito por uma parte da sociedade na época.

Pestalozzi sonhava com a possibilidade de uma educação capaz de tocar o lado “humano” de seus alunos, a dimensão do ser, bem como despertar a possibilidade de uma sociedade menos racional, mais espiritualizada, produzindo uma prática diferenciada, prezando por questões morais importantes para a produção e manutenção do respeito ao outro, a diminuição da ganância, da vaidade e do egoísmo. Na proposta formadora de Pestalozzi, o trabalho não prioriza o desenvolvimento intelectual somente, seu ensino girava em torno de orientar as crianças sobre questões práticas diárias que influenciavam diretamente na construção moral dos sujeitos como saber conviver com o grupo, tratarem-se como irmãos e serem solidários.

A motivação de Pestalozzi em seu trabalho era melhorar a situação do seu povo, especialmente dos menos favorecidos. E por esta razão, a necessidade de uma educação social e não individual. Questionar a sociedade era uma grande característica de Pestalozzi que entendia claramente a importância de cuidá-la e valorizá-la.

6 HIPPOLYTE- LÉON-DE-NIZARD RIVAIL - ALLAN KARDEC

Foi em Lyon, na França, no dia 03 de outubro do ano de 1804 que nasceu Allan Kardec, nome adotado por Hippolyte- Léon-De-nizard Rivail, filho de Jean-Baptiste-Antoine Rivail e Jeanne Duhamel. Seu pai era juiz, senhor de grande respeito e parte

de sua família também seguiu a advocacia, magistratura e atividades educacionais (AUDI, 1999).

O menino Rivail era um aluno dedicado, reconhecido por sua inteligência e capacidade de observação, por vezes visto como se fora um adulto devido a sua postura responsável. Ele realizou seus primeiros anos de estudo na cidade de Lyon. Acredita-se que os modelos paterno e materno que tinha em casa geraram grande reflexo em sua retidão moral. Rivail sempre demonstrou forte interesse em ciências e línguas (DARÉ, 2016). No ano de 1814, com dez anos de idade, foi encaminhado para o Instituto Pestalozzi de Yverdon na Suíça para completar seus estudos e conforme Ackermann, aluno de Pestalozzi, “o ensino ali era essencialmente heurístico, isto é, o aluno é conduzido a descobrir por si mesmo, tanto quanto possível por seu esforço pessoal, as coisas que estão ao alcance de sua inteligência, em vez de elas lhe serem ministradas dogmaticamente pelo método catequético” (AUDI, 1999, p.11).

Seguindo caminhos da filosofia, da educação, da religião e da ciência, aos 19 anos publicou obras didáticas para aplicar o método pestalozziano na França e aos 24 anos escreveu seu Plano de Melhoria do Ensino Público, sendo que por 30 anos se dedicou à educação (REZENDE, 2016). Dirigiu institutos e foi um professor que escrevia propostas de vanguarda para a época. O percurso desse educador recebeu influência de grandes mestres da tradicional pedagogia ocidental, como Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827), de quem foi discípulo, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), Jan Amos Comenius (1592-1670), Sócrates e Platão. Conhecedor do francês, alemão, inglês, holandês, latim, grego e gaulês, logo se pôs a exercer o magistério, aproveitando as horas vagas para traduzir obras inglesas e alemãs (REZENDE, 2016).

Aos 20 anos, fundou a “Escola de Primeiro Grau” seu primeiro estabelecimento de ensino laico e no próximo ano fundou um instituto técnico de ensino secundário denominado “Instituição Rivail”. Recebeu o auxílio Profa. Amélie Gabrielle Boudet, e no ano de 1832 vieram a se casar. A instituição apresentou um respeitável tempo de duração para a época, sobreviveu até o ano de 1834, mas enfrentou significativas dificuldades financeiras; recebeu apoio financeiro de um tio para manter o instituto, porém não resistiu e veio a fechar (DARÉ, 2016).

Na ocasião do fechamento do seu instituto, Rivail apresentou sua última fala que dizia “a educação é a obra de minha vida e eu preencho meu tempo meditando sobre tal coisa, sou feliz encontrando um novo recurso, ou descobrindo uma nova verdade” (...) (GRZYBOWSKI, 2016, p.22). Para Rivail, a educação das crianças perpassa a transmissão de conhecimentos, mas trata-se de uma ampliação geral de sua razão e são com as ideias adquiridas que a razão irá se desenvolver e quanto mais realizamos este movimento, mais ele se fortalece e passa a acontecer de forma natural, ele entendia que a educação deveria acontecer de forma natural e não mecânica e pedante (GRZYBOWSKI, 2016).

Longe de desanimar, iniciou suas atividades no ramo da contabilidade durante o dia e a noite prosseguia com suas escritas sobre gramática, aritmética, livros para estudos pedagógicos superiores; traduzia livros e preparava todos os cursos de Levy-Alvarés, a famosa escola de Faubourg Saint-Germain (AUDI, 1999, p. 36). O mesmo autor elucida que, Rivail organizou em sua casa cursos gratuitos de física, química, anatomia comparada e astronomia, para alunos pobres, sendo que todos os cursos recebiam um número significativos de alunos, pois apresentavam ótima qualidade educativa. Nas instituições que Rivail coordenava, os ambientes eram organizados para representar um lar, típica inspiração de Pestalozzi. Ele dirigia as lições para que seus alunos apresentassem o melhor desenvolvimento possível no contato com a vida social, desenvolvendo simultaneamente as faculdades morais, físicas e intelectuais (AUDI, 1999).

No ano de 1849, Rivail estava lecionando no Liceu polimático e ministrava as cadeiras de Fisiologia, Astronomia, Química e Física. Após resume seus cursos e publica uma obra que ganhou grande apreciação: “Ditados normais dos exames na Municipalidade” e na Sorbonne, “Ditados especiais sobre as dificuldades ortográficas”. Suas condições financeiras estabilizaram-se e aumentaram devido a seus materiais serem adotados pela Universidade de França, quando então, seus trabalhos passam a ser reconhecidos, respeitados e apreciados (REZENDE, 2016).

Rivail tinha profundo respeito pelo direito de liberdade de consciência e pensava que para desenvolver as convicções seria necessário ampliar os conhecimentos e recorrer as mais diversas opiniões. Não apresentava aos seus alunos imposições, respostas fechadas, sempre trabalhando para desenvolver o juízo

crítico dos seus alunos, pois entendia ser necessário que todos chegassem as suas próprias conclusões por si mesmos. Defendeu a “independência do pensar”, confiando no potencial humano, revelou de forma clara e direta sua maneira de entender o indivíduo e sua crença na possibilidade de desenvolvimento natural do ser humano era evidenciada em seu trabalho como professor.

7 MARIA MONTESSORI

Maria Montessori, filha de Alessandro Montessori e Renilde Stoppani, nasceu em Chiaravalle, cidade italiana em 31 de agosto de 1870 e morreu em 1952 em Nordwijk, na Holanda. Os seus primeiros estudos foram realizados em escola pública, na cidade de Ancona, onde viveu toda sua infância (LAGÔA, 1981). Lagôa (1981) refere que, em virtude do não oferecimento de estudos mais completos na cidade em que viviam, os pais de Maria Montessori decidiram mudar-se de cidade passando a residir, após os 12 anos de idade da filha, em Roma. Eles estavam buscando o que entendiam ser o melhor para sua única filha.

Montessori era vista como otimista, autoconfiante e muito empenhada em mudanças. Argumentativa, algo que para sua época não era usual para uma mulher, questionava e defendia suas ideias junto aos seus pais. Sempre empenhada nos estudos, obtinha bons resultados nos exames, sendo que em 1886 graduou-se em escola técnica com altos scores e estudou também línguas modernas e ciências naturais tendo matemática como sua área favorita (NICOLAU, 2005).

Devido a sua aptidão para Matemática, Montessori matriculou-se aos 14 anos em um curso de Engenharia, mas depois veio a desistir do curso, decidindo-se em prosseguir nos estudos de ciências biológicas, o que não era aprovado por seu pai devido a impossibilidade de uma mulher ser aceita na escola de medicina (LAGÔA, 1981). Montessori vivenciou fortes barreiras, mas permaneceu firme em seu propósito, na época chegou a procurar o Dr. Guido Bacelli, Ministro da Educação, na ocasião foi recebida amistosamente, porém seu pedido rejeitado (MARAN, 1977). Em 1892, passou nos exames que autorizavam sua entrada na Faculdade de Medicina e agora o desafio era enfrentar os colegas profundamente irritados com a entrada de uma jovem em uma carreira que, até o momento, era exclusiva do sexo masculino. No

decorrer do tempo, Montessori foi lentamente conquistando seu lugar no grupo, porém passou por um período penoso em que sofria perseguições por parte dos colegas e professores chegando a ser excluída do grupo em alguns momentos de estudo, como ao permanecer em sala separada dos demais colegas, quando era para realizar a dissecação de cadáveres, obrigando-a a proceder a tarefa sozinha, em horários que muitas vezes invadiam a noite (LAGÔA, 1981).

Em função de sua persistência, Montessori passa a conquistar o respeito dos colegas e professores após perceberem a qualidade de seus trabalhos e sua dedicação nos estudos. Quando explanou, por exigência do curso, a sua primeira conferência como estudante, um grande respeito lhe foi atribuído (MARAN, 1977). Graduada pela Universidade de Roma, em 1896, Montessori passa a ser a primeira mulher na Itália a receber o título de Doutora em Medicina, com um estudo em neuropatologia. Após um ano de diplomada passa a trabalhar como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, onde passa a estudar o comportamento de um grupo de crianças e jovens com retardo mental (ROHRS, 2010).

Conforme Lagôa (1981), Montessori observou, ao trabalhar na clínica, que as crianças *retardadas* permaneciam com seus desejos de brincar intactos, o que a fez buscar formas para começar a educá-los, descobrindo nessa época as obras dos médicos franceses Bourneville, Itard, Séguin e a de Pereira, espanhol que morou em Paris e conheceu Rousseau e Diderot. Montessori buscou então todo material direcionado ao tratamento de crianças mentalmente retardadas, entre os poucos que encontrou, nenhum foi produzido por educadores. Os estudos apresentados por Itard chamaram atenção de Montessori, em especial o que tentou civilizar a criança selvagem encontrada nas florestas de Aveyron, estimulando o desenvolvimento dos sentidos e também os de Séguin, aluno de Itard (ROHRS, 2010).

Montessori decidiu seguir os pioneiros, mas partiu para suas próprias experiências. Em 1899 ocorreu o Congresso Pedagógico em Turim e ela participou apresentando o tema “Educação Moral” e reforçando sua crença de que as crianças com deficiência poderiam ser socializadas e sensíveis à educação, podendo adquirir aprendizagens. Suas ideias foram consideradas pelo Dr. Guido Bacelli, Ministro da Educação da Itália na época, o mesmo que havia recusado sua participação no curso

de Medicina, e ele passou a convidar Montessori para inúmeras conferências que aconteceram em Roma, sobre a educação dos Anormais (LAGÔA, 1981).

Montessori decide dedicar-se aos problemas educativos e pedagógicos em 1900 quando trabalhou na Escuela Magistrale Ortofrenica, local direcionado a formação dos educadores das escolas para crianças deficientes (ROHRS, 2010). A experiência com crianças anormais chama a atenção de Montessori para o tipo de educação oferecida para as crianças normais, pois as crianças retiradas do manicômio conseguiam atingir o grau de aprendizado atingido pelos alunos das escolas comuns, quando treinados (LAGÔA, 1981). Em 1907, Montessori começa a trabalhar com suas ideias direcionadas para as crianças normais, na “Casa dei Bambini” (Casa da Criança). Seu método recebeu críticas, pois não era aceito que aprendizes normais recebessem os princípios retirados de condutas feitas com crianças anormais, porém Montessori prosseguia em seu trabalho (MARAN, 1977). Conforme elucidado pelo mesmo autor, a Doutora treinou um grupo de professores e sua exigência era: respeito à criança, partindo de um princípio básico: “a criança é capaz de aprender naturalmente”, somente seria necessário oferecer um ambiente adequado, sem a interferência inadequada de algum adulto, ela buscaria suas descobertas pessoais. Em 1913 Montessori vai dizer: “Deixe a criança livre, e ela se revelará”!

O trabalho iniciado por Montessori em San Lorenzo obteve grandes reflexos positivos, e novas casas surgiram após, com a mesma proposta de trabalho. Maria Montessori, foi uma personagem única para uma nova educação internacional. Muitos de seus escritos obtinham menções variadas sobre os temas discutidos por Rousseau e a irrelevância que os adultos atribuíam às crianças lembrava diretamente as atitudes de Rousseau (ROHRS, 2010). Especialmente o posicionamento de que a socialização pode retirar a liberdade e o espaço de crescimento natural da criança que se dirige para o bem, pois a criança possui curiosidade natural para ampliar o conhecimento sobre o mundo que a cerca. Essa visão do que seria o natural, certamente tinha uma crença profunda na positividade da essência humana que segue em direção ao crescimento e ao aprendizado.

Segundo Rohrs (2010), ainda influenciada por Rousseau, Montessori era contrária às amas de leite, as armações, as correias, as cintas protetoras e também

aos andadores que serviam para ensinar as crianças a andar mais cedo, interrompendo o curso natural de aprendizagem. O conceito fundamental que sustenta a obra pedagógica de Montessori é o de que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender conforme seus interesses e propensões individuais. Considerava que a característica fundamental do crescimento é a do desenvolvimento interno e externo integrados, organizados de forma a se complementarem (ROHRS, 2010, p.17).

Ao pensar o ambiente das crianças, tudo era adaptado para que elas desenvolvessem, da melhor forma possível, sua autonomia. O ambiente era cuidadosamente pensado para oferecer acolhimento e materiais variados. O método Montessori é reconhecido por não possuir carteiras enfileiradas e por ter móveis à altura da criança. Cadeiras pequenas e vasos sanitários pequenos são típicos dos espaços por ela preconizados. Liberdade e disciplina eram trabalhadas juntas para que houvesse um equilíbrio entre elas, pois Montessori não acreditava que uma acontecia sem a outra: “Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (MARAN, 1977, p.12). Existiam exercícios que deveriam ser praticados não como jogos ou brincadeiras, mas ligados às tarefas diárias objetivando praticar a paciência, a exatidão e repetições destinados a desenvolver e reforçar as concentrações das crianças; existia também um momento de imobilidade e meditação que sinalizavam a educação externa para a interna (ROHRS, 2010).

Quanto ao educador, Montessori defendia que ele deveria apresentar: respeito às necessidades das crianças, conduta que favorecesse a liberdade biológica e psicológica da criança, seu crescimento e progresso, respeito às diferenças individuais. Ela diz “Não impus restrições às mestras, não dei a elas deveres especiais; meramente ensinei-lhes a usar o material de forma a poderem apresentá-lo eficientemente às crianças” (MARAN, 1977, pg. 25).

Aurea Goulart, em *O projeto pedagógico de Maria Montessori*, expressa nas considerações finais que centrou-se na criança o eixo educativo do professor, ela afirma que a educadora apresenta propostas inovadoras que reproduzem o que Comenius no século XVII havia valorizado (NICOLAU, 2005). Posteriormente essas propostas foram ampliadas por outros teóricos, como a consideração pelas diferentes

características apresentada pelas crianças, a percepção de que os interesses e as necessidades das crianças são diferentes dos apresentados pelos adultos e que devem ser valorizados, que é essencial para a aprendizagem a liberdade dos movimentos, que os sentidos podem auxiliar no início da educação e que as ciências naturais devem ser valorizadas e inseridas na vida diária dos homens (NICOLAU, 2005).

Montessori, assim como os demais autores aqui apresentados, viveu adiante de seu tempo, rompeu com papéis tradicionais e dedicou-se por mais de 50 anos à formação do ser humano. Sabe-se que ainda existem alguns entendimentos equivocados quanto a sua proposta de trabalho, mas ao aprofundar o conhecimento nas obras desta educadora, observa-se que sua proposta estava voltada para a liberdade, a criatividade, a imaginação, a resolução de problemas, o amor à arte, à literatura e à música, objetivando o desenvolvimento integral nas múltiplas dimensões. A liberdade, em especial, era uma liberdade ao Ser do outro numa postura de profundo respeito e espaço para o crescimento. Montessori apresentou à sociedade uma nova forma de educar baseada no respeito às diferenças e na grandeza do potencial humano desde o momento do seu nascimento. Ela viveu até o ano de 1952, e quando faleceu morava em Noordwijk aan Zee, Holanda.

8 CONCLUSÃO

Os autores aqui apresentados possuem uma história de grande valor para o desenvolvimento da educação, todos demonstram seu trabalho quebrando muitas regras impostas pela sociedade, sendo pioneiros, trabalharam arduamente para instalar movimentos diferenciados em uma época de pouca flexibilidade. Acreditavam e defendiam suas ideias e concepções sobre as possibilidades de crescimento da humanidade. Ao analisar as suas histórias de vida, assim como a suas trajetórias docentes na história da educação, observa-se o quanto todos acreditavam no potencial do indivíduo. Possuíam convicção no potencial natural do ser humano e apostavam numa educação que fosse fiel ao desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos, livrando-os das más influências externas que por vezes são avassaladoras dos potenciais humanos, transformando uma sociedade em

reprodutores e não criadores. É possível que vários deles concordassem com a visão rousseauiana de que o ser humano é digno de confiança e precisa apenas de um bom ambiente para poder crescer e se desenvolver naturalmente. Em alguma medida esse potencial era visto como divino, mas nem sempre dito claramente.

Aproximar da essência e deixar acontecer o processo de aprendizagem individualmente, mesmo estando em grupo, foi uma luta subjetiva desses autores. Não apenas se dedicavam a seus ideais como viviam em conformidade com eles e muitas vezes foram desacreditados e experimentaram as dores das repressões, dos medos e das represálias sociais por emitirem ideias contrárias dos movimentos educacionais e sociais apresentados em suas épocas. Talvez eles sigam sendo incompreendidos em alguma medida, pois socialmente pode ser muito perturbadora a presença de liberdade, autonomia e criticidade.

O desejo por um mundo com respeito às diferenças moveu Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Rivail e Montessori a continuarem suas buscas nas mais diversas situações pedagógicas. A certeza na possibilidade de mudança os manteve até o final de suas vidas nas tarefas escolhidas e a eles confiadas por uma educação mais humanizada, mesmo pagando um alto preço individual de sacrifício na vida pessoal e familiar. E eles seguem inspirando educadores que não se conformam com a educação instrumental voltada apenas para o trabalho. Pode-se dizer que a espiritualidade, nesses autores, era um pano de fundo relacionado a valores do ser, do conviver e do transcender (como tão bem revela a história de Pestalozzi) que se mostrava em métodos educativos que primavam pelo desenvolvimento humano em toda a sua complexidade e amorosidade.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

AUDI, Edson. **Vida e Obra de Allan Kardec**. Rio de Janeiro: Lachâtre, 1999.

COMENIUS, Jan Amos. **A escola da Infância**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

COMENIUS, Jan Amos. **Didática Magna**. Trad. Ivone Castilho Benedetti. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COVELLO, Sergio Carlos. **Comenius e a construção da pedagogia**. São Paulo: Comenius, 1999.

GRZYBOWSKI, Przemyslaw P. **Allan Kardec** – da Teoria Social à Pedagogia Espirita. Disponível em:

<http://repozytorium.ukw.edu.pl/bitstream/handle/item/238/Grzybowski%20-%20Allan%20Kardec%20-%20da%20teoria%20social%20a%20pedagogia%20espirita.pdf?sequence=1>. Acesso em 11/11/2016.

INCONTRI, Dora. **Pestalozzi: Educação e Ética**. São Paulo: Scipione, 1997.

INCONTRI, Dora. Educação, Saúde e Espiritualidade – um diálogo mediado pelos clássicos. **Notandum**, Maringá, v. 22, p. 21-30, jan./abr. 2010.

ISHII, Liliana. **Contribuições de Comenius para a Educação Cristã**. Disponível em http://www.mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/EST/Revistas_EST/III_Congresso_Et_Cid/Comunicacao/Gt05/Liliana_Ishii.pdf. Acesso em: 06 nov. 2016.

KIM, Douglas. **O Livro da Filosofia**. São Paulo: Globo, 2011.

KLEINMANLEINMAN, Paul. **Tudo que você precisa saber sobre filosofia: de Platão e Sócrates até a ética e metafísica**, o livro essencial sobre o pensamento humano. São Paulo: Gente, 2014.

LAGÔA, Vera. **Estudo do Sistema Montessori: Fundamentado na análise experimental do comportamento**. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LIMA, João Francisco Lopes de. **Pestalozzi: o Romantismo e o nascimento da Pedagogia Social**. Porto Alegre, n. 47, p. 123-135, jan./jun. 2010.

LOPES, Edson Pereira. Educação como cura para a Corrupção do gênero humano no pensamento de Comenius. **Revista Educere et Educare**, Cascavel, v. 4, p. 70-82, 2009.

LOPES, Edson Pereira. **A educação da primeira infância na perspectiva de Comenius**. São Paulo: Atlas, 2015.

MARAN, Júlio. **Montessori: Uma Educação para a vida**. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

MARTINELLI, Marilu. **Conversando sobre educação em valores humanos**. São Paulo: Editora Peirópolis, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. **Comenius & a educação**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. 2. ed., 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

NICOLAU, Marieta Lucia Machado. **A formação de Maria Montessori**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

PÁNEK, Jaroslav. **Comenio**: maestro de las naciones. Praga: Východoslovenské vydavatelstvo, 1991.

REZENDE, Eliane Garcia. A Educação: saber e sabor na relação entre sujeitos. **Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 10, p. 282-285, 2011.

ROHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Recife: Massangana, 2010.

STRECK, Danilo R. **Rousseau & a educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. O legado de Pestalozzi, Herbart e Dewey para as práticas pedagógicas escolares. **Teoria e Prática da Educação**, Maringá, v. 15, n. 1, pp. 105-112, jan./abr. 2012.

WOLKER, Robert. **Rousseau**. Porto Alegre: L&PM, 2012.