

Viajar, conhecer e comparar: Ricardo Rosa y Alberty e o curso de Pedagogia Montessori (Barcelona, 1916)¹

Carlos Manique da Silva²
ORCID: 0000-0003-4210-0723
Carla Vilhena³
ORCID:0000-0002-5524-5174

Resumo

O presente trabalho tem como objetivo contribuir para a compreensão do discurso pedagógico sobre a infância que circulou em Portugal nas primeiras décadas do século XX, designadamente a receção de novas abordagens pedagógicas. Tendo em conta a importância dos materiais impressos para a circulação e estruturação do conhecimento pedagógico, partiu-se da análise de um relatório produzido por Ricardo Rosa y Alberty, professor do ensino primário que frequentou, em Barcelona, no ano de 1916, o Curso Internacional de Pedagogia Montessori. A análise do relatório foi complementada com a referência a outros textos produzidos pelo mesmo autor, que tinham em comum o facto de se centrarem no pensamento pedagógico de Maria Montessori. Neste estudo optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo-se procedido a uma análise de conteúdo dos textos. Os resultados obtidos permitiram compreender que o conhecimento pedagógico veiculado nos cursos montessorianos foi reinterpretado pelo autor, acabando por perder alguma “integridade”. Por um lado, há princípios do método que Alberty valoriza e abraça (o conhecimento transferido mantém-se, em boa medida, imutável); por outro lado, afasta-se de alguns dos processos de ensino adotados no ensino elementar, por considerar que estes não são coerentes com a proposta do método (dirigida, fundamentalmente, a crianças em idade pré-escolar). Destaca-se a relevância dos escritos de Alberty para a compreensão da difusão da pedagogia científica em Portugal, em geral, e da pedagogia montessoriana, em particular.

Palavras-chave

Maria Montessori – Viagens pedagógicas – Portugal – Ricardo Rosa y Alberty – Educação de infância.

1- Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) no âmbito dos Projetos UIDB/05739/2020 e UIDP/00460/2020.

2- Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. Contato: manique@net.sapo.pt

3- CEAD, Universidade do Algarve, Faro, Portugal. Contato: cvilhena@ualg.pt



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202450272474>
This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.

Travelling, knowing and comparing: Ricardo Rosa y Alberty and the pedagogical Montessori course (Barcelona, 1916)

Abstract

This paper aims to contribute to better understand the pedagogical discourse on childhood that circulated in Portugal in the first decades of the 20th century, namely the reception of new pedagogical approaches. Given the pivotal role of printed materials in disseminating and structuring pedagogical knowledge, our analysis focuses on a report produced by Ricardo Rosa y Alberty, a primary school teacher who attended the International Course of Montessori Pedagogy in Barcelona in 1916. The report's analysis was complemented with the reference to other texts produced by the same author, which had in common the pedagogical perspective of Maria Montessori. Employing a qualitative approach, a content analysis of the texts was conducted. Our findings reveal that the pedagogical knowledge conveyed in Montessori courses was reinterpreted by the author, ending up in losing some "integrity". There are principles of the method that Alberty appreciates and embraces (the transferred knowledge remains mostly immutable). However, it moves away from some of the teaching processes adopted in elementary education, considering that these are not coherent with the method's proposal (fundamentally aimed at children of pre-school age). Alberty's writings offer valuable insights into the diffusion of scientific pedagogy in Portugal, particularly regarding Montessori pedagogy.

Keywords

Maria Montessori – Pedagogical travels – Portugal – Ricardo Rosa y Alberty – Childhood education.

Introdução

As viagens pedagógicas têm despertado o interesse da comunidade científica (Fuchs, 2007; Mignot e Gondra, 2007; Pintassilgo, 2021; Silva, 2013a). Associadas à difusão de novas ideias e modelos de ensino, é no quadro de redes educativas internacionais ou de influência transnacional que devem ser compreendidas. Segundo Mignot e Gondra (2007, s.p.), a viagem pedagógica é “uma oportunidade de observar, experimentar, comparar e produzir conhecimento sobre o outro e sobre si”. Essa perspectiva, com especial ênfase no exercício de comparação, é notória no caso português, no qual as viagens pedagógicas ocorridas entre a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas da centúria seguinte são, amiúde, associadas ao tópico do atraso educacional e à vontade de criar

um sistema escolar comparável ao de alguns países europeus perçecionados, pelas elites portuguesas, como mais desenvolvidos (Silva, 2013a).

Em Portugal, nas primeiras três décadas do século XX – portanto, antes mesmo da implantação da República (5 de outubro de 1910), que vigorará até 1926 –, o Estado incentivou a realização de viagens a outros países europeus (Pintassilgo, 2007). Vários educadores portugueses receberam bolsas para conhecerem *in loco* as escolas, os métodos pedagógicos utilizados ou, ainda, para frequentarem cursos de formação de professores. Como afirma Pintassilgo (2007, p. 195): “a ideia, já antiga, era que esses educadores, contactando com as inovações aí introduzidas, contribuíssem depois para a sua difusão em Portugal e, conseqüentemente, para a modernização do sistema de ensino”.

Ricardo Rosa y Alberty (1882-1977) foi um dos professores portugueses que foi enviado pela Câmara Municipal de Lisboa e pela direção da Casa Pia da mesma cidade a Barcelona (Espanha), numa viagem pedagógica. Mais concretamente, no período compreendido entre fevereiro e maio de 1916, Alberty participou do III Curso Internacional de Pedagogia Montessori, tendo tido também a oportunidade de visitar algumas escolas espanholas. Regressado a Portugal, produziu (a isso estava obrigado) uma “memória explicativa sobre o sistema ali ensinado e (...) uma informação expositiva e um tanto ou quanto crítica da obra Montessoriana” (Alberty, 1918b, p. 3). Trata-se de um documento que constitui um testemunho do pensamento pedagógico que circulou em Portugal na primeira década do século XX e, mais particularmente, de que não obstante estar referenciado, não foi até à presente data objeto de análise histórica.

Note-se o interesse que então despertava, em Portugal, à semelhança do que aconteceu noutros países (Brehony, 2004; Rubí e García, 2012; Uceda, 2022; Whitescarver e Cossentino, 2008), o pensamento pedagógico de Maria Montessori, que se vai manter na primeira metade do século XX. Em 1915, Luísa Sérgio, esposa de António Sérgio – ambos estagiários no Instituto Jean-Jacques Rousseau, em Genève, entre 1914 e 1916 –, publica em português *O método Montessori* (Sérgio, 1915) e, em 1939, o filósofo Agostinho da Silva dá à estampa obra com idêntico título. Nas páginas das revistas pedagógicas em que o tema é a educação de infância são também abundantes as referências a essa médica-educadora e ao seu método pedagógico (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019a).

Não obstante a atração que alguns pedagogos exerceram (e exercem) sobre outros, não podemos falar, no contexto de receção ou de acolhimento, em “importação de modelos”. Com efeito, e aqui revemo-nos na interpretação de Mary S. Morgan (2011, p. 13), “à medida que o conhecimento transita de uma comunidade para outra, tem de ser traduzido, o que inevitavelmente implica uma alteração no seu significado original e, necessariamente, a perda, durante esse processo de transferência, de alguma da sua integridade”⁴ (tradução nossa); salienta-se, assim, a importância da análise dos processos de divulgação e apropriação do ideário e das práticas educativas de pedagogos concretos, ou seja, a sua integração no discurso pedagógico que circula num determinado contexto histórico e espacial.

4- “As knowledge travels from one community to another, it has to be translated and in the process changes to some degree its meaning and thus, necessarily loses some of its integrity in travelling.”



O presente trabalho visa contribuir para a compreensão do discurso pedagógico sobre a infância que circulou em Portugal nas primeiras décadas do século XX, a partir da análise da memória ou relatório produzido por Ricardo Rosa y Alberty, complementada com a análise de outros textos do autor (Alberty, 1918a; 1922) que têm como tema a pedagogia montessoriana. Os materiais impressos – nomeadamente, relatórios de viagens pedagógicas e periódicos de educação e ensino –, enquanto espaço social e cultural da receção do conhecimento pedagógico, fazem circular saberes ligados à educação e podem ser entendidos como veículos de mediatização do conhecimento educacional (Ô; Carvalho, 2009), sendo parte importante do processo de regulação de saberes e de formatação das práticas letivas. Dessa forma, é nosso objetivo compreender o processo de apropriação do método Montessori em Portugal, tomando como fonte os textos produzidos por Ricardo Rosa y Alberty, que, como anteriormente mencionado, frequentou o III Curso Internacional de Pedagogia Montessori, em Barcelona.

Tendo em conta o objetivo do estudo, optou-se por uma abordagem qualitativa, tendo sido utilizada a análise de conteúdo qualitativa como método de tratamento e análise de dados (Schreier, 2012), o que permitiu identificar as seguintes categorias: i) exercício da comparação entre países; ii) atraso educacional; iii) inovação pedagógica; iv) pedagogia científica; v) observação de alguns princípios pedagógicos – nomeadamente, o respeito pela individualidade infantil, a autoeducação, o *aprender agindo* –; vi) as didáticas.

Este texto encontra-se dividido em três partes. Começaremos por descrever o contexto em que foram produzidos os textos analisados, incidindo, sobretudo, na apresentação do ideário educativo dominante nas primeiras décadas do século XX em Portugal. Em seguida, para que se compreenda quem foi Ricardo Rosa y Alberty, designadamente o seu percurso profissional, traçaremos um breve apontamento biográfico. Por fim, será apresentada a análise dos textos sobre a pedagogia de Montessori produzidos por Alberty, numa perspetiva contextualizada e crítica, tendo em conta tanto o seu conteúdo, como a sua materialidade.

O contexto

As primeiras décadas do século XX correspondem a um momento histórico de renovação no campo da educação, cujas origens podemos situar no Iluminismo. Esse é o período em que surgem propostas pedagógicas inovadoras como a Educação Nova ou a Pedagogia Libertária, que têm em comum o facto de colocarem a criança no centro do processo educativo. Estava-se perante o que Claparède designou de revolução copérnica da educação, pela qual foram responsáveis pedagogos como Dewey, nos EUA; Montessori, Decroly e Ferrière, na Europa; e Faria de Vasconcelos e Adolfo Lima, particularmente em Portugal (Alves, 2010), e cuja origem podemos situar em autores como Montaigne, Rousseau ou Pestalozzi (Koops, 2004).

Portugal não é exceção e as primeiras décadas do século XX correspondem a um período de intensa discussão pedagógica. A tal não será alheia a crença do Partido Republicano Português na educação como fator de desenvolvimento, que conduziria a um processo de regeneração nacional (Ferreira, 2014). Trata-se de um período que se

carateriza, no campo educativo, pela existência de “inúmeras tentativas de mudança educativa e de renovação pedagógica” (Candeias, 2006, p. 189).

Nos primeiros meses de 1911, precisamente em 29 de março, é publicado um decreto dedicado ao ensino infantil, primário e normal, “porventura, a mais emblemática das reformas republicanas do ensino” (Adão; Pintassilgo; Silva, 2012, p. 59). A verdade é que os ideais e o voluntarismo político de algumas das medidas expressas nesse diploma – manifestamente ousadas e, mesmo, tendencialmente utópicas no sentido de criar um sistema escolar comparável ao de outros países da Europa – esbarram com “a herança estrutural resultante do analfabetismo, da debilidade económica, do arcaísmo das estruturas produtivas e de circulação de pessoas e bens” (Afonso, 2016, p. 9). Esse confronto raras vezes será favorável ao regime e aos ideólogos republicanos. A título de exemplo, e aceitando que, no setor de ensino primário, durante a I República, as intenções não superaram a existência de uma pedagogia minimalista, isto é, alicerçada na tríade ler escrever e contar (Magalhães, 2010), importa, ainda assim, enunciar algumas das medidas que procuram contrariar esse estado de coisas (e algumas das contradições a elas associadas).

Referenciemos, pelo simbolismo que encerram, as escolas móveis – um “dos ícones do imaginário republicano” (Nóvoa, 2005, p. 85). Nascidas em 1882, a instâncias da iniciativa particular de Casimiro Freire, que funda, então, a Associação de Escolas Móveis pelo Método de João de Deus, tiveram por escopo o combate ao analfabetismo.

É facto que através das escolas móveis foi criada uma importante dinâmica pedagógica. Para se compreender essa afirmação, interessa dizer que, entre 1882 e 1921, nas referidas escolas se inscreveram 28.941 alunos, tendo ficado aprovados em provas públicas 12.727 (Sampaio, 1969). Mas, ao mesmo tempo, são o exemplo acabado “do voluntarismo e limites da ação educativa republicana” (Afonso, 2016, p. 188). Com efeito, seria suficiente uma educação mínima (uma das críticas veiculadas a essas escolas) para cumprir o desiderato de republicanizar o país? Não era essa a ideia – a de perspetivar o combate ao analfabetismo como um fim e não um meio – de alguns pensadores republicanos, contando-se, entre eles, António Sérgio e Adolfo Coelho. A opção de, em 1913 (ano da instituição definitiva do Ministério da Instrução Pública), tornar oficiais as escolas móveis marca uma das dicotomias que caraterizaram a implementação dessas escolas. Uma delas, a que já aludimos, prende-se com a oposição entre o rural e o urbano. É notória, aliás, a clivagem existente entre a afirmação da escola e a cultura rural. E também é evidente a desvalorização da cultura do *povo analfabeto*, para utilizar uma expressão de Adolfo Coelho; um paradoxo, se pensarmos que não seria possível republicanizar o país sem que a instrução chegasse às mais recônditas aldeias – o propósito, justamente, das escolas móveis. A outra dicotomia, expressa na assunção de o Estado assumir a tutela das escolas móveis, consubstancia-se no par iniciativa privada/intervenção pública.

Por outro lado, a ideia de promover uma educação popular mais alargada (extensão do ensino primário a oito anos, abrangendo crianças até aos 15 anos), contrastando com a filosofia das escolas móveis (pressupostos pedagógicos mínimos), também esteve presente no espírito do legislador da Reforma de março de 1911, ao consagrar as escolas primárias superiores; as quais, no entanto, só funcionariam entre 1919 e 1926. Na sua génese estava



a tentativa de democratização do ensino e a orientação e aconselhamento de carreira (sem esquecer, de modo óbvio, a dinamização concelhia). João de Barros, político e educador republicano, acreditava que era nessas escolas que os “alunos poderiam realmente dizer que tinham o curso completo de cidadãos” (Barros, 1920, p. 21). À semelhança das escolas móveis, também esta última intenção ficou, em boa parte, por cumprir. Com efeito, o ensino primário superior alicerçou a sua ação mais no campo geral do que no técnico; distanciou-se, assim, das necessidades e públicos locais – o seu escopo inicial –, não contribuindo, decisivamente, para a dinamização da vida concelhia (Silva, 2012). Uma vez mais, subestimaram-se os contextos e os modos de socialização e de formação de jovens e adultos; nomeadamente, em meio rural. Não obstante o referido, trata-se, em bom rigor, de uma das experiências mais interessantes da República, mas das menos estudadas e conhecidas (Silva, 2012).

Numa visão mais abrangente, aquilo que nos interessa sublinhar, e já nos reportaremos em particular ao ensino infantil, é que o regime republicano, para além de ter atribuído especial importância aos professores e à escola primária, se focou num conjunto de medidas muito diversificadas. Podemos, é certo, afirmar que foram medidas temporárias e pouco estruturantes, mas a verdade é que muitas delas continuam ainda hoje a inspirar pensamentos sobre educação. Para chegarmos a essa conclusão, basta-nos-ia centrar nos projetos editoriais que se afirmam durante a I República Portuguesa, em particular na imprensa de educação e ensino (Nóvoa, 1993; Silva, 2013b). Com efeito, recebem especial solicitude as questões ligadas à inovação pedagógica, à proteção de crianças e jovens desvalidos (modalidades de integração socioeducativa) – um universo, diga-se, ignorado até ao início do século XX –, à educação da mulher, às dimensões sociais da ação educativa, ao movimento associativo de docentes, às estratégias educativas de tipo informal, à receção e difusão de modelos de modernização pedagógica, pensando, sublinhe-se, “as coisas nacionais, no caso as educativas, mediante a mobilização das experiências pedagógicas do mundo culto, movente, moderno” (Carvalho; Cordeiro, 2002, p. 30).

Mesmo sendo clara, nesse período, a dificuldade em consolidar a escola como norma, não deixa de ser interessante que se entendesse que a “republicanização da criança [devesse] começar na escola infantil” (Magalhães, 2010, p. 352). A explicação encontra-se, aliás, nos Programas Escolares publicados em 23 de agosto de 1911, poucos meses depois da publicação da mencionada Reforma de 29 de março do dito ano, que estabelece, pela primeira vez, a existência do ensino infantil para os dois sexos (gratuito e facultativo). Lê-se expressamente nos mencionados Programas Escolares que “as escolas infantis têm por missão tomar o filho à mãe, apresentando-o mais tarde ao professor primário, forte, robusto, alegre, equilibrado em suas faculdades, apto para receber a semente da verdadeira instrução” (Decreto de 23 de agosto de 1911).

A essa atenção à educação formal das crianças mais pequenas não terá sido alheio o desenvolvimento da pedagogia científica, com origem no racionalismo positivista, que contribuiu para a difusão da ideia da necessidade de adequar a ação educativa à fase de desenvolvimento da criança (Boto, 2003; Ferreira, 2010). Nesse sentido, invoca-se a necessidade de construção de ambientes próprios para a educação das crianças em idade pré-escolar, recusando-se a adoção dos métodos pedagógicos utilizados nas escolas primárias

(Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b). É nesse contexto que se assiste à divulgação, em Portugal, de modelos pedagógicos criados especificamente para essas idades, de que os mais são conhecidos são os métodos Froebel e o Montessori (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b).

Não obstante as medidas legislativas e toda a retórica associada à condição da infância, a verdade é que, durante a I República Portuguesa, foram escassas as iniciativas em prol da criação de jardins de infância. Não surpreende se pensarmos na instabilidade política vivida: 46 governos em 16 anos! Apesar de ter sido criado um número reduzido de jardins de infância, nesse processo merece especial nota a criação dos jardins-escola João de Deus. Segundo as orientações pedagógicas de João de Deus Ramos (1878-1953), o arquiteto Raul Lino, muito sensível às questões educativas, em particular à causa da Educação Infantil, desenhou o projeto-tipo de jardim-escola que viria a ser materializado a partir de 1911, sob tutela da Associação de Escolas João de Deus. Até ao final da I República são inaugurados quatro jardins-escolas (Coimbra, Figueira da Foz, Alcobaça e Lisboa). Nesse caso, tem especial relevância o facto de o arquiteto, com formação extrafronteiras, ter tido interlocução privilegiada com João de Barros (Silva, 2021). O seu conhecimento pedagógico foi, certamente, enriquecido com a mobilização das experiências pedagógicas do mundo culto, uma vez que João de Barros, em 1907, participou numa missão oficial com fins pedagógicos, visitando várias instituições escolares em quatro países da Europa (Espanha, França, Inglaterra e Bélgica) (Barros, 1908).

Ora, é justamente a referência ao mundo culto que, na segunda década do século XX, de redescoberta da criança, para utilizar uma expressão de António Nóvoa, mobiliza a ação educativa republicana. A participação dos professores portugueses Ricardo Rosa y Alberty e Pulsena Estrela da Costa (sua esposa) no Curso Internacional de Barcelona deve ser entendida à luz do interesse que a Educação Infantil desperta em Portugal no período da I República (1910-1926), interesse muito marcado pelo ideário da Escola Nova (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b).

Mais concretamente, tratava-se de substituir a pedagogia tradicional por uma pedagogia científica, o que se traduziu, no campo da educação de infância, na erosão da hegemonia do pensamento de Froebel, com a divulgação do pensamento de outros pedagogos como, por exemplo, Decroly e Montessori (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019b), à semelhança do que aconteceu noutros países (Baldock, 2011; Brehony, 2004).

Ricardo Rosa y Alberty: apontamento biográfico

Seguindo a nota biográfica publicada no *Dicionário de educadores portugueses* (Nóvoa, 2003), interessa dizer que Ricardo Rosa y Alberty exerceu o magistério primário na região de Lisboa, depois de ter sido habilitado pela Escola de Ensino Normal de Évora. Na capital lecionou, também, na Casa Pia – foi nessa condição, aliás, que frequentou o Curso Internacional de Pedagogia Científica de Maria Montessori, em Barcelona. No início da década de 1920 passa a exercer funções de inspetor em vários círculos do país, vindo a aposentar-se como inspetor-chefe, em 1936, por razões de natureza política. Participou, de forma muito ativa, em congressos pedagógicos; nomeadamente, no 3º e 4º Congressos Pedagógicos da Liga Nacional de Instrução (1912 e 1914) e no Congresso Pedagógico



dinamizado pelo Sindicato dos Professores Primários de Portugal (1914). Foi ainda coautor de manuais escolares e marcou presença em numerosas conferências; por exemplo, na Sociedade de Geografia, no Centro Republicano de Belém, assim como na Sociedade de Estudos Pedagógicos. A sua ação pedagógica pautou-se pela defesa dos trabalhos manuais na escola primária, pela criação de escolas infantis, pela valorização social e moral do professor primário, sem esquecer a reflexão que fez sobre a situação educativa do país, em particular nos anos de 1920; escreve então, muito ancorado na experiência de inspetor escolar, vários artigos na *Revista Escolar*, uma revista especializada, dirigida aos professores e na qual “o discurso sobre a renovação pedagógica era uma constante” (Boto, 2012, p. 386). É toda essa sua atividade que leva Boto (2001) a considerá-lo um porta-voz da pedagogia científica em Portugal.

Enfatize-se ainda o papel que desempenhou na difusão das ideias de Maria Montessori em Portugal, algo que estará relacionado com a frequência do Curso Internacional de Pedagogia Científica de Maria Montessori, em Barcelona, da qual resultou o relatório que será analisado no ponto que se segue.

O relatório – a sua importância para a interpretação e difusão do conhecimento educacional

O relatório elaborado por Ricardo Rosa y Alberty foi publicado numa separata do *Anuário da Casa Pia de Lisboa*, em 1918. Não surpreende a responsabilidade da edição, uma vez que Alberty lecionava nessa instituição educativa. Sublinhe-se que a Casa Pia de Lisboa foi um laboratório da modernidade escolar (Silva, 2008), tendo, juntamente com a Câmara Municipal de Lisboa, tutelado a missão pedagógica de Alberty e de Pulsena Estrela da Costa a Barcelona. Importa referir que, em 1917, a edilidade havia impresso os relatórios dos dois professores e mandado distribuí-los gratuitamente pelas escolas da capital (Medeiros, 2017).

A única versão do Relatório de Alberty que conhecemos é a que foi publicada em 1918. Porventura, não deferirá dos impressos que foram distribuídos nas escolas de Lisboa no ano anterior. Trata-se de um texto extenso, de 151 páginas. Procuraremos analisá-lo nas suas linhas de maior força, acompanhando, para o efeito, a estrutura da obra, que se divide nas seguintes duas partes: I – O ensino infantil (p. 3-111), capítulos I ao IX; II – A instrução primária em Espanha (p. 113-151), capítulos X ao XII. Ressalve-se, desde logo, que há apenas uma secção dedicada ao *curso de Barcelona*, que se resume a quatro páginas (p. 108-111).

Na primeira parte do relatório, de natureza mais teórica, Ricardo Rosa y Alberty começa por explicar os motivos subjacentes à frequência do III Curso Internacional de Pedagogia Montessori. À semelhança de outros bolseiros portugueses (Pintassilgo, 2007), o autor dedica-se ao exercício de comparação, surgindo o tópico do atraso educacional com evidência: “A importância que outros países mais avançados do que o nosso têm ligado à obra pedagógica da ilustre médica italiana obriga-nos a fixar sobre ela, também, a nossa atenção” (Alberty, 1918b, p. 3). Na verdade, Alberty faz não só menção a maior desenvolvimento quantitativo da educação noutros países, ou seja, referente às escolas e à população escolar, mas também ao atraso pedagógico que, na sua opinião, caracterizava

a educação portuguesa, fruto da insistência na utilização, nas salas de aula das nossas escolas, de métodos pedagógicos antiquados.

Alberty (1918b) acreditava no poder transformador da educação e considerava a escola como um importante veículo de regeneração social: “como se sabe, chega [a escola] até a modificar, criar e fixar qualidades da raça” (p. 7), valorizando, tal como Montessori, a função social da educação de infância:

A função social das escolas infantis é assaz transparente e nem é preciso pensar muito para reconhecer a importância da sua missão civilizadora, principalmente no seio dos povos como o nosso onde a maioria das mães está, infelizmente, bem longe de saber desempenhar, como lhe compete, a tarefa educativa. (p. 75).

Tratava-se, por um lado, de proteger as crianças de uma guarda considerada incapaz e, por outro, de assegurar que estas eram educadas num ambiente propício ao seu desenvolvimento, argumento amplamente utilizado na defesa da criação de instituições de Educação Infantil (Ferreira; Mota; Vilhena, 2019a). Esta é uma causa que Alberty vai abraçar; por exemplo, em 1922, na *Revista Escolar*, escreve um artigo intitulado “Problema instantâneo”, em que apela à criação de instituições de Educação Infantil em Portugal, utilizando como argumento central um tema caro ao ideário político e educativo da época, a questão da regeneração da sociedade:

Se deixarmos que a criança continue a crescer e a desenvolver-se na rua, em meio da imundice, da crápula, da desabusada linguagem e da arrepiante miséria, não esperemos que a sociedade de amanhã seja, por um milagre de autoformação e de autoeducação, limpa de corpo, apurada de sentimentos e elevada de espírito.

Como continuadoras das maternais e como vestibulo da escola primária geral, é de imperiosa necessidade que se criem escolas infantis em todas as freguesias do país. (Alberty, 1922, p. 35).

Não podemos, também, esquecer o momento em que esse relatório foi escrito, em plena Primeira Guerra Mundial. Nesse período assistiu-se a um debate em torno dos valores sociais e morais, debate que, no que diz respeito ao campo educativo, se caracterizou pela responsabilização do velho sistema educativo por esse trágico evento e pela procura de novas formas de educar (Hofstetter, 2012; Howlett, 2017), posição também assumida por Alberty:

Esta tremenda conflagração a que estamos assistindo com o coração oprimido veio demonstrar-nos que a ciência pedagógica não tem vindo a perseguir um ideal universal superior de bondade, equidade e justiça, tendo fracassado estrondosamente perante ela as práticas pedagógicas até hoje seguidas. (Alberty, 1918b, p. 9).

Como anteriormente referido, esse é um tempo de inovação pedagógica (Boto, 2001; Howlett, 2017), de que o mais paradigmático exemplo é a formação da Liga da Educação Nova, e em que, a par de Montessori, surgem pedagogos como Claparède, Decroly, Ferrière ou Faria de Vasconcelos, pedagogo português que Alberty (1918b) refere no texto

do relatório, salientando, precisamente, o seu protagonismo no âmbito do movimento da Escola Nova. Trata-se de transformar a educação, como refere Alberty (1918a) na conferência que profere em Barcelona sobre *A instrução primária e a sua função nacional*, razão aliás que, segundo o próprio, o leva a frequentar o curso de Montessori:

De há muito tempo me convenci de que a escola primária carece de uma transformação radical em toda a sua estrutura, de uma modificação profunda em toda a sua intrínseca maneira de ser e, portanto, de há muito também que acaricio o desejo de ver criada uma escola melhor, capaz de modificar completamente o estado social assaz defeituoso em que os povos ainda vivem. Esse desejo não foi estranho à minha ida para Barcelona, já que pela frequência do curso de Pedagogia da Dr.^a Maria Montessori, de quem lera as obras e de quem ouvira falar com entusiasmo e admiração, e que anunciava a aplicação do seu sistema educativo à escola primária elementar. (Alberty, 1918a, p. 391).

Findas as *reflexões preliminares*, o autor, no capítulo I, aborda os seguintes temas: *o ideal na educação; princípios pedagógicos; correntes diversas*. Cita, entre outros, Tolstoi, Rousseau, Pestalozzi e Froebel, e enuncia alguns princípios pedagógicos como sejam: respeito pela individualidade infantil, aprender agindo e respeito pela liberdade no ensino. Note-se que na apresentação desses princípios é utilizada a comparação como estratégia discursiva; mais concretamente, compara-se a pedagogia tradicional com a pedagogia moderna, representada no texto pela pedagogia montessoriana, aquela que pelo seu caráter científico permitirá a resolução dos problemas da educação da infância:

É a Maria Montessori que nós devemos a solução do problema da educação de amanhã, e os seus trabalhos lançaram uma luz tão considerável sobre a psicologia infantil que o seu nome há de ocupar, um dia, um lugar eminente ao lado dos grandes educadores da história. O seu mérito consiste em ter estabelecido os seus princípios sobre as leis fisiológicas e de ter posto nos seus estudos pedagógicos um espírito científico sem igual. (Alberty, 1918b, p. 15).

O caráter racional e científico do método Montessori é enfatizado ao longo do texto do relatório, sendo este o argumento utilizado para justificar a sua crença de que este será o método mais adequado para a educação das crianças em idade pré-escolar. Cite-se, a título de exemplo, o que escreve acerca da metodologia utilizada na introdução à escrita: “Não havendo, pois, dúvidas que a escrita precede a leitura [na história da humanidade], devemos ter como científico e racional todo o sistema em que a escrita é ensinada antes da leitura. Tal é o sistema Montessori” (Alberty, 1918b, p. 67).

Consentâneo com o pensamento pedagógico da época, Alberty (1918b) defende que a Pedagogia deve ser entendida como uma ciência da educação, salientando o seu caráter dinâmico: “A Pedagogia é uma ciência em formação” (p. 13). Note-se que o documento em análise é escrito num período em que, como afirma Ferreira (2014), se acreditava que uma transformação na forma como as crianças eram educadas teria que seguir uma lógica positivista, isto é, científica, o que explica a ênfase, em vários momentos do relatório, na necessidade de que em Portugal se assista a uma cientificação da pedagogia:

Era manifesta, na verdade, a necessidade de arrancarmos a pedagogia das incertezas em que se tem vindo a debater, fazendo uma selecção rigorosa dos princípios em que ha de assentar toda a obra dos educadores, lançando mão dos materiais que ciência põe ao nosso alcance, e aproveitando todos os seus bons subsídios para com tudo isso alcançarmos uma finalidade altruísta e digna do século em que vivemos.

É essa obra eminentemente grande e valiosa que começa a ser executada e palpabilizada pela ilustre médica italiana Dr.^a Maria Montessori, apresentando o seu “Método de Pedagogia Científica” que veio marcar uma nova era no campo da educação. (Alberty, 1918b, p. 16).

Alberty procede a uma descrição bastante completa do método Montessori, que pode ser interpretada como uma tentativa de resposta para a questão com que se debatiam, à época, os educadores e que se tornou central para o Movimento da Educação Nova: *Como ensinar?* (Hofstetter; Schneuwly, 2009).

Como afirmam Whitescarver e Cossentino (2008), o interesse pelo método Montessori surge de uma insatisfação com os métodos até aí utilizados na educação das crianças pequenas, insatisfação evidente no texto produzido por Alberty e que se estende a outros níveis de ensino. Trata-se de um tema recorrente no texto em análise, patente, por exemplo, na descrição que faz das *escuelas de párvulos* espanholas que visitou e na crítica ao método utilizado, à época, nos jardins de infância portugueses, o método Froebel, que a seguir se transcreve:

Entre nós... tivemos como oficial a escola Froebel do Jardim da Estrela, que já morreu; temos uma ou outra, aqui ou acolá, devidas à iniciativa particular, mas todas (as que conheço) incompletas na sua organização, antiquadas no seu sistema, deficientemente orientadas e dirigidas.

Há agora as recentemente criadas no Porto por louvável e patriótica iniciativa do Município daquela cidade, cujo funcionamento ainda não conheço, mas cujo sistema (Froebel) é antiquado e tendo já feito a sua época, está sendo batido em toda a parte e substituído com vantagem pelo sistema Montessori. (Alberty, 1918b, p. 75-76).

Para Alberty, o problema com o método de Froebel reside no facto de este, ao contrário do método Montessori, não permitir a autoeducação da criança:

O desenvolvimento espontâneo e harmónico da mente do aluno, isto é, a autoeducação pela autoatividade que ele preconiza nas suas teorias não pode ser praticado a rigor, porquanto, naquele sistema, as crianças otram ainda dirigidas pelo mestre que as ensina. (Alberty, 1918b, p. 14).

Saliente-se que a autoeducação é uma das preocupações centrais de Alberty, como é visível nas palavras que profere numa das conferências que realiza em Barcelona, em que, como anteriormente referido, explicita os motivos que o levaram a frequentar o Curso Montessori: “Querida ver se a autoeducação pela autoatividade que ela punha em prática na escola infantil era possível e proveitosamente aplicada na escola elementar” (Alberty, 1918a, p. 391). A sua crença nessa ideia é, também, expressa no relatório que temos vindo a analisar:



Com o novo conceito da psicologia infantil o professor tem apenas que preparar o ambiente ao aluno apresentando-lhe os estímulos próprios e deixando-o reacionar livremente, de modo natural, para que todo o trabalho interno da inteligência, todo o desenvolvimento sucessivo das ideias, tenha lugar com perfeita normalidade. (Alberty, 1918b, p. 46).

Até ao final da primeira parte, o autor dedica-se a abordar o método de Montessori sob vários pontos de vista. Em primeiro lugar, divulga a sua origem e a das *Casa dei Bambini*. Depois, explica a sua disseminação internacional, dedicando, ainda, algumas linhas à bibliografia montessoriana, referenciando, entre outras, a já citada obra de Luísa Sérgio. Por outro lado, valoriza os princípios em que assenta o método Montessori, designadamente: liberdade individual; autoeducação; criação de um ambiente escolar belo; papel do professor como observador. Mas é, sobretudo, o conhecimento científico da criança que desperta a sua atenção, publicando, de resto, o modelo de cartilha biográfica utilizada nas escolas montessorianas, que inclui os inquéritos biológico e social e o diário psicológico; os quais, aliás, recomenda que sejam utilizados nas escolas portuguesas: “Introduzir na escola infantil e primária o exame médico-pedagógico e a caderneta biográfica” (Alberty, 1918a, p. 399).

Não nos podemos esquecer de que na ótica daqueles que defendiam uma pedagogia científica, entre os quais Alberty se inclui, conhecer a criança e o seu meio envolvente seria a base do processo educativo, uma vez que, como afirma Ferreira (2014), era com base nesse conhecimento que se delinearía o programa educativo.

Os pontos que se seguem são dedicados à apresentação do conceito de liberdade pedagógica, em que opõe o conceito de liberdade de Montessori, uma liberdade regulada, ao conceito daqueles que apelida de negativistas, referindo-se, por exemplo, a Tolstoi. Acrescenta a descrição do espaço e dos materiais das *Casa dei Bambini*, onde volta não só a mencionar a questão da liberdade pedagógica, mas também outro elemento central da teoria montessoriana, a importância do ambiente na educação:

A importância que nos deve merecer o ambiente na educação; contudo, até aqui, ninguém ou quase ninguém se tem ocupado desse problema essencialíssimo.

A criança carece, como todos os outros seres da criação, de um ambiente que seja favorável ao seu desenvolvimento e no qual possa crescer e mover-se livremente, tendo por única limitação os direitos intangíveis dos outros. (Alberty, 1918b, p. 42).

Note-se que a expressão em itálico é retirada de um livro de outra autora, a pedagoga sueca Ellen Key, mais especificamente da obra *O século das crianças*. Esta não é a única referência de Alberty a Ellen Key, também ela defensora de uma pedagogia centrada na criança, cujas ideias foram amplamente divulgadas nas primeiras décadas do século XX (Dekker, 2009).

No ponto que se segue, Alberty apresenta-nos uma descrição das *Casa dei Bambini*, a partir das visitas que fez a escolas montessorianas em Barcelona. Servindo-se novamente da comparação com as escolas tradicionais, o autor destaca a beleza, a ordem, a dimensão do mobiliário, adequada ao tamanho da criança, condição essencial para que

esta possa ser livre e, conseqüentemente, feliz: “Compare-se uma Case dei Bambini a uma das outras escolas, e que distância as separa! Na primeira, toda fragância e alegria, a criança procedendo livremente. Na segunda, toda inquisição e cárcere, a criança é como réu obrigado à passividade, ao silêncio e à quietação” (Alberty, 1918b, p. 44). É essa organização do meio que permite cumprir os princípios pedagógicos referidos por Alberty no início do seu relatório, designadamente o respeito pela individualidade infantil e a aprendizagem ativa: “as crianças devem *aprender agindo*” (p. 13).

O capítulo V é dedicado a um elemento essencial da pedagogia Montessoriana, a educação sensorial:

Maria Montessori concede, como nenhum outro autor, de sistemas educativos, uma importância extraordinária à educação de todos os sentidos, aumentando por essa forma o poder perceptivo e observador da criança.

Para uma mais metódica e completa educação dos sentidos desdobra o auditivo, visual, e tátil em vários sentidos parciais, desenvolvendo-os separadamente uns dos outros e cada um por sua vez. [...]

Para a educação de cada um dos sentidos organizou uma série de exercícios curiosos, racionais e cientificamente selecionados e sistematizados, servidos por um material engenhoso e graduado, partindo dos contrastes para as semelhanças, dando com eles ao aluno um extraordinário poder de observação, seriação e discernimento. (p. 48-49).

A educação dos sentidos era entendida como um elemento essencial para o desenvolvimento intelectual da criança – “os exercícios sensoriais estão para a educação psíquica como a ginástica está para a educação física” (p. 53) – e, conseqüentemente, para que estivesse mais apta a receber os ensinamentos que lhe seriam transmitidos na escola primária. Este é, a par com a invocação da função social das instituições de Educação de Infância, outro argumento utilizado por Alberty na sua campanha em prol do desenvolvimento da Educação de Infância em Portugal:

[...] necessário se torna difundir, pelos quatro ângulos de Portugal, jardins-escolas e aulas maternas em abundância, a fim de nelas prepararmos convenientemente a matéria prima que ha de ser trabalhada, ao depois, na escola primária. (p. 73).

A partir do capítulo VI, surgem referências a uma abordagem associada às “didáticas” (escrita, aritmética, gramática...), sem esquecer o papel da música na pedagogia montessoriana. Nessas páginas, para além da descrição dos exercícios propostos por Montessori para o ensino de cada uma das disciplinas, Alberty enfatiza, mais uma vez, os aspetos que lhe são caros na pedagogia montessoriana: a educação da vontade, “uma série de exercícios vigorosos [exercícios de aritmética] para a educação da vontade e para o domínio do seu *eu*” (p. 71); a liberdade: “Nestas lições e nestes exercícios tomam parte as crianças que querem, podendo ser as restantes simples espectadores”; (p. 71) e a autoeducação:



Com este sistema e este material a criança chega à leitura e à escrita graças a um trabalho mental completo e unicamente seu. Conhecidas as letras, peça-lhes a formação da palavra *caneta*, por exemplo, e deixe-se depois só, entregue a si mesma.

Ela coordenará pouco a pouco os sons, as letras, as sílabas e só terminará o seu trabalho com a formação da palavra. (p. 69).

Ricardo y Alberty (1918b) não deixa, porém, de ser crítico em relação a algumas omissões relacionadas, justamente, com as *didáticas*. Por exemplo, refere que Maria Montessori não apresentou *processo algum* para o ensino de História e Corografia, razão pela qual lhe perguntou “como julgava dever fazer-se o ensino dessas matérias” (p. 106). E o mesmo inquiriu relativamente ao ensino da educação cívica e moral, obtendo a seguinte resposta: “eu não ensino em especial a educação cívica, como não ensino a leitura, a escrita, a moral, etc., no entretanto, com a prática do meu sistema pedagógico tudo isso aparece espontaneamente” (p. 107). Mas discordâncias mais explícitas são manifestadas quando o autor do relatório encontra alguma incoerência:

Sobre este processo de análise de sintaxe [ensino da gramática] abstenho-me de fazer largos comentários. Não o elogio nem o condeno.

Apenas manifesto a minha dúvida sobre a sua viabilidade e eficácia, reservando-me para me pronunciar sobre ele depois de um dia o praticar com os meus alunos.

Para já direi apenas que, encontrando-o demasiado *mecânico*, me parece que foge às regras seguidas no resto do Método. (p. 89; grifo nosso).

Percebe-se que a primeira parte do relatório é elaborada com base no conhecimento prévio que o autor tinha do método, o que não é surpreendente se tivermos em conta que, à data da frequência por Ricardo y Alberty do curso em Barcelona, este já tinha sido alvo de divulgação em Portugal, mas também nas aprendizagens resultantes da frequência do curso. Aliás, há várias notas de pé de página em que Ricardo y Alberty indica, expressamente, Dr.^a *Montessori – Conferência do Curso*.

A segunda parte do relatório é, fundamentalmente, escrita com base nas impressões colhidas pelo autor nas visitas a diferentes instituições de ensino, em Barcelona e Madrid. Afirma Ricardo y Alberty:

Em Barcelona dei-me ao trabalho de visitar as escolas espanholas (infantis e elementares) francesas, italiana, inglesa, escolas primárias, Instituto de anormais, Universidade industrial e as afamadas Escolas de Bosque, (ao ar livre) de Montjuich.

Na minha passagem por Madrid visitei uma escola unitária (paroquial), um grupo escolar (escola central), a normal masculina, o Museu pedagógico, o laboratório de psicologia experimental e os tão falados Jardins de Infância. (p. 115).

No geral, a crítica que faz à escola espanhola é *severa*, para usar a sua própria palavra, e, no que diz respeito à escola infantil, semelhante à que faz à realidade portuguesa:

O material que vi, porém, (e o espírito do método Froebel é esse) me diz que ali o mestre é ainda o maior agente ativo da escola. Não há nele, como no sistema Montessori, a autoeducação pela autoatividade, com a autocorreção. (p. 145).

Excetua, no entanto, alguns casos, como sucede com as Escolas de Bosque de Barcelona, que enaltece: “Lições em pela Natureza! Que tranquilidade tão suave, que paz tão bendita, que vida de família tão sublime!” (p. 131). A tal não será estranho o facto de nessas escolas se seguirem princípios consentâneos com o programa da Escola Nova e com aqueles defendidos por Alberty nos textos analisados, tais como os que, a título de exemplo, a seguir se transcrevem:

Primeiro princípio - O conhecimento da criança e o respeito da sua personalidade e dos seus direitos hão de ser os eixos sobre que há de girar toda a sua educação.

Segundo princípio - A criança deve ser considerada como o centro do processo educativo. (Alberty, p. 130).

Considerações finais

Através deste estudo pretendeu-se contribuir para a compreensão do processo de apropriação do pensamento pedagógico de Maria Montessori em Portugal, analisando textos produzidos por Ricardo Rosa y Alberty, professor português que, em 1916, participou no Curso Internacional de Pedagogia Montessori, em Barcelona, para além de ter visitado algumas instituições de Educação Infantil em Espanha. Durante essa visita realiza uma conferência sobre Portugal e, uma vez regressado ao nosso país, produz um relatório em que procede a uma descrição crítica do curso que frequentou. Num momento em que existia, em Portugal, uma preocupação social e política com a modernização da educação, na qual a inovação educativa – entendida, nesse contexto, como a adoção de novos métodos pedagógicos – assumia um papel central, os documentos analisados constituem um testemunho direto de um pedagogo português defensor, ele próprio, desse processo de renovação educativa, em relação a um método pedagógico específico, a pedagogia Montessori.

Os resultados obtidos permitiram a identificação de um conjunto de pistas sobre a disseminação internacional da pedagogia montessoriana. Apesar do controlo exercido por Montessori sobre a formação de professores, que se prendeu com a tentativa de manter a *integridade* do método (De Stefano, 2020), os resultados por nós obtidos permitem verificar que, apesar de existirem aspectos, como, por exemplo, o da autoeducação pela autoatividade da criança, em relação ao qual Ricardo y Alberty mantém grande *integridade*, outros existem em relação aos quais assume uma postura mais crítica, particularmente evidente no caso das didáticas.

Note-se que a perspectiva do autor do texto é de alguém com sólidos conhecimentos pedagógicos, estando, igualmente, a par dos avanços da psicologia experimental (cita Simon, Binet, Vaney etc.), o que poderá ter contribuído para o seu interesse pelas dimensões relacionadas com o estudo científico da criança.

A imagem que Ricardo y Alberty transmite das instituições educativas do país vizinho constitui, também, interessante testemunho histórico, designadamente por nos dar conta da coexistência de diferentes modelos pedagógicos, Froebel e Montessori.

A atestar a importância da presença de Ricardo y Alberty e de Pulsena Estrela no Curso de Barcelona está o facto de, em 1917, terem sido louvados pela Câmara Municipal de Lisboa. Recorde-se que os seus relatórios foram impressos e gratuitamente distribuídos pelas escolas da capital (Medeiros, 2017), o que indicia algum interesse pela difusão do método Montessori, bem como a importância que esse tipo de documento pode assumir nesse processo. Aliás, numa portaria publicada em 1924 (Portaria nº 3.891, de 2 de fevereiro), sendo António Sérgio titular da pasta do Ministério da Instrução Pública, prevê-se que:

Sendo da maior conveniência pedagógica orientar o professorado do grau infantil e primário geral em processos modernos de iniciação da leitura e da escrita, que aproveitem principalmente dos ensinamentos que trouxeram a este campo didático as experiências da Doutora Montessori e do Doutor Decroly [...].

Manda o Governo da República Portuguesa, pelo Ministro da Instrução Pública, que ao professorado do grau infantil e primário geral sejam transmitidas algumas instruções relativas a jogos de iniciação da leitura e da escrita, a fim de começar a tentar-se entre nós, no ensino oficial, uma experiência de que muito há a esperar". (PORTUGAL, 1924, P. 207).

Também da edilidade partiu a ideia de fundar duas escolas montessorianas, a serem confiadas aos ditos professores (Medeiros, 2017) – ilustração do esforço republicano no sentido de criar um sistema educativo comparável ao dos outros países da Europa. Mas a realidade era esta: no mesmo mês e ano em que António Sérgio assina a citada Portaria nº 3.891, J. Pires Marques (1924), dir-se-ia de forma não surpreendente, publicava na *Revista Escolar* o artigo "Método Montessori", traduzido do *Jornal Esperanto*, fazendo ao mesmo tempo a apologia do trabalho da pedagoga italiana e propondo a criação de escolas infantis em cidades como Lisboa, Porto e Coimbra.

Apesar dos limites da sua ação pedagógica, Ricardo y Alberty desempenhou um papel importante na divulgação da pedagogia científica em Portugal e, mais concretamente, do método Montessori, que considerava o mais adequado para a educação das crianças em idade pré-escolar. Espírito inconformado, pugnou, numa dimensão comparada, por uma escola diferente.

Referências

ADÃO, Áurea; PINTASSILGO; Joaquim; SILVA, Carlos Manique da (org.). **O homem vale, sobretudo, pela educação que possui**: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012.

AFONSO, José António. **Escolas rurais na 1ª República portuguesa 1910-1926**. Discursos e Representações sobre a Periferia. Santo Tirso: Whitebooks, 2016.

ALBERTY, Ricardo Rosa y. Conferências sobre Portugal, realizadas em Barcelona em 18 e em 27 de março de 1916, pelo professor da Casa Pia de Lisboa, Ricardo Rosa y Alberty. **Anuário da Casa Pia de Lisboa**, Lisboa, v. 40, p. 348-424, 1918a.

ALBERTY, Ricardo Rosa y. Problema instantâneo. **Revista Escolar**, Lisboa, v. 2, n. 2, p. 33-45, 1922.

ALBERTY, Ricardo Rosa y. Relatório sobre o curso internacional de pedagogia científica da Dr.^a Maria Montessori Realizado em Barcelona na Primavera de 1916. **Separata do Anuário da Casa Pia de Lisboa de 1916-1917**, Lisboa, p. 1-151, 1918b.

ALVES, Luís. República e educação: dos princípios da Escola Nova ao Manifesto dos Pioneiros da Educação. **Revista da Faculdade de Letras, História**, Porto, v. 3, n. 11, p. 165-180, 2010.

BALDOCK, Peter. **Developing early childhood services**: past, present and future. Berkshire: Open University Press, 2011.

BARROS, João. **A escola e o futuro**. Porto: Livraria Portuense de Lopes & Sucessor, 1908.

BARROS, João. **A República e a escola**. Lisboa: Aillaud Bertrand, 1920.

BOTO, Carlota. A civilização escolar como projeto político e pedagógico da modernidade: Cultura em classes, por escrito. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 378-397, 2003.

BOTO, Carlota. Crianças à prova de escola: impasses da hereditariedade e a nova pedagogia em Portugal da fronteira entre os séculos XIX e XX. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 21, n. 40, p. 237-264, 2001.

BOTO, Carlota. Métodos de ensino na escola portuguesa: a Revista Escolar (1923-1926). **Educação**, Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 385-401, set./dez. 2012.

BREHONY, Kevin J. A new education for a new era: the contribution of the conferences of the New Education Fellowship to the disciplinary field of education 1921-1938. **Paedagogica Historica**, v. 40, n. 5/6, p. 733-755, 2004.

CANDEIAS, António. Inovação, rutura e continuidade na 1^a República: um balanço crítico sobre a educação. **Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas**, Lisboa, n. 18, p. 211-231, 2006.

CARVALHO, Luís Miguel; CORDEIRO, Jaime. **Brasil - Portugal nos circuitos do discurso pedagógico especializado (1920-1935)**: um estudo histórico-comparado de publicações de educação. Lisboa: Educa, 2002.

DEKKER, Jeroen J. H. Children at risk in history: A story of expansion. **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 1/2, p. 17-36, 2009.

DE STEFANO, Cristina. **The child is the teacher**: a life of Maria Montessori. New York: Other Press, 2020.

FERREIRA, António Gomes. A criança e a pedagogia no contexto da Primeira República em Portugal. In: MOURÃO, Alda; GOMES, Ângela de Castro. **A experiência da Primeira República no Brasil e em Portugal**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p. 299-316.



FERREIRA, António Gomes. A criança e o seu desenvolvimento em discursos médicos e pedagógicos que circularam no contexto português (séculos XVIII a XX). **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 215-234, 2010.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; VILHENA, Carla. Compreensão da discussão pedagógica sobre a emergência da educação de infância em Portugal. *In*: FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís (ed.), **Caminhos da educação de infância em Portugal**: políticas e perspetivas contemporâneas. Santo Tirso: De Facto, 2019b. p. 75-102.

FERREIRA, António Gomes; MOTA, Luís; VILHENA, Carla. Discursos sobre a emergência da educação de infância formal em Portugal (1880-1950). **Revista História da Educação (online)**, Porto Alegre, v. 23, p. 1-33, 2019a.

FUCHS, Eckhardt. Networks and the history of education. **Paedagogica Historica**, v. 43, n. 2, p. 185-197, 2007.

HOFSTETTER, Rita; SCHNEUWLY, Bernard. Contrasted views of New Education on knowledge and its transformation. Anticipation of a new mode or ambivalence? **Paedagogica Historica**, v. 45, n. 4, p. 453-467, 2009.

HOFSTETTER, Rita. La transformation de l'enfant en écolier (du 19 e au milieu du 20 e siècle): les "eurêkas" des sciences de l'homme naissantes, entre scientisme et romantisme: un "naturalisme" de l'enfance. **Paedagogica Historica**, v. 48, n. 1, p. 31-50, 2012.

HOWLETT, John. The formation, development and contribution of the New Ideals in Education conferences, 1914-1937. **History of Education**, v. 46, n. 4, p. 459-479, 2017.

KOOPS, Willem. Imaging childhood in European history and developmental psychology. **European Journal of Developmental Psychology**, v. 1, n. 1, p. 1-18, 2004.

MAGALHÃES, Justino. **Da cadeira ao banco**: escola e modernização (séculos XVIII-XX). Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2010.

MARQUES, J. Pires. Método Montessori. **Revista Escolar**, Vila Franca de Xira, n. 2, p. 64-66, 1924.

MEDEIROS, Isolina de. **O ensino primário nas Ilhas de S. Miguel e Terceira**: dos ideais às práticas educativas nas primeiras décadas do século XX. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade dos Açores, S. Miguel, 2017.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; Gondra, José (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007.

MORGAN, Mary S. "Travelling facts". *In*: MORGAN, Mary S.; HOWLETT, Peter (ed.). **How well do facts travel?** The dissemination of Reliable Knowledge. New York: Cambridge University Press, 2011. p. 3-39.

NÓVOA, António (dir.). **A imprensa de educação e ensino**: repertório analítico (séculos XIX-XX). Lisboa: IIE, 1993.

NÓVOA, António (dir.). **Dicionário de educadores portugueses**. Porto: ASA, 2003.

NÓVOA, António. **Evidentemente**: histórias da educação. Porto: ASA, 2005.

Ó, Jorge Ramos do; CARVALHO, Luís Miguel. **Emergência e circulação do conhecimento pedagógico moderno (1860-1960)**: estudos comparados Portugal-Brasil. Lisboa: Educa e Unidade de I&D de Ciências da Educação, 2009.

PINTASSILGO, Joaquim. Imagens e leituras da educação nova em Portugal: os relatórios de bolsiros portugueses em visita a instituições educativas europeias (1907-1909). *In*: MIGNOT, Ana Chrystina Venancio; GONDRA, José Gonçalves (org.). **Viagens pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 195-216.

PINTASSILGO, Joaquim. Unha mirada crítica sobre a Maison des Petits: o relatório da viagem de estudo da bolsista Irene Lisboa (1933). **Sarmiento**, Vigo e Corunha, v. 25, p. 311-323, 2021.

PORTUGAL. **Decreto de 23 de agosto de 1911**, programa das escolas infantis.

PORTUGAL. **Portaria nº 3891**, de 2 de fevereiro de 1924.

RUBÍ, Francesca Comas; GARCÍA, Bernat Sureda. The photography and propaganda of the Maria Montessori method in Spain. **Paedagogica Historica**, v. 48, n. 4, p. 571-587, 2012.

SAMPAIO, José Salvado. Escolas móveis (contribuição monográfica). **Boletim Bibliográfico e Informativo**, Lisboa, n. 9, p. 9-28, 1969.

SCHREIER, Margrit. **Qualitative content analysis in practice**. London: Sage, 2012.

SÉRGIO, Luísa. **O Método Montessori**. Porto: Renascença Portuguesa, 1915.

SILVA, Carlos Manique da. **Do modo de aprender e de ensinar**: renovação pedagógica e cenários de experimentação da escola graduada (1834-1892). 2008. Tese (Doutorado) – Universidade de Lisboa, Lisboa, 2008.

SILVA, Carlos Manique da. Educação e ensino: publicações. *In*: ROLLO, Maria Fernanda (coord.). **Dicionário histórico da I República e do Republicanismo**. v. 1. Lisboa: Assembleia da República, 2013b. p. 1088-1092.

SILVA, Carlos Manique da. Notícia sumária sobre as instituições escolares da Suíça (1911). **Revista História da Educação**, Porto Alegre, v. 17, n. 41, p. 235-249, 2013a.

SILVA, Carlos Manique da. O ensino primário superior em Sintra. *In*: ADÃO, Áurea; PINTASSILGO, Joaquim; SILVA, Carlos Manique da (org.). **O homem vale, sobretudo, pela educação que possui**: revisitando a primeira reforma republicana do ensino infantil, primário e normal. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, 2012. p. 63-78.

SILVA, Carlos Manique da. Raul Lino e o Programa Decorativo da Escola Primária de Alcântara – Lisboa (1917). **Historia y Memoria de la Educación**, Madrid, p. 217-248, 2021.

UCEDA, Patricia Quiroga. Re-contextualizando la temprana recepción de Montessori en España (1906-1936). **Encounters in Theory and History of Education**, Ontário, v. 23, p. 167-183, 2022.



WHITESCARVER, Keith; COSSENTINO, Jacqueline. Montessori and the mainstream: A century of reform on the margins. **The Teachers College Record**, New York, v. 110, n. 12, p. 2571-2600, 2008.

Enviado em: 28.02.2023

Revisado em: 20.02.2024

Aprovado em: 26.03.2024

Editor responsável: Profa. Dra. Mônica Caldas Ehrenberg

Carlos Manique da Silva é doutor em história da educação pela Universidade de Lisboa. É colaborador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação, do Instituto de Educação da referida universidade.

Carla Vilhena é doutorada em ciências da educação pela Universidade Nova de Lisboa. É professora auxiliar na Faculdade de Ciências Humanas e Sociais e investigadora no Centro de Investigação em Educação de Adultos e Intervenção Comunitária (Universidade do Algarve).