

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

CAROLLINA VEIGA DE MACEDO

**MÉTODO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A Perspectiva de
uma Professora Iniciante Sobre o Cotidiano Escolar**

**FLORIANÓPOLIS
2020.2**

CAROLLINA VEIGA DE MACEDO

**MÉTODO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A Perspectiva de
uma Professora Iniciante Sobre o Cotidiano Escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia pela
Universidade Federal de Santa
Catarina - UFSC

Orientadora: Ilana Laterman

**FLORIANÓPOLIS
2020.2**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do
Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Macedo, Carollina Veiga de
MÉTODO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A
Perspectiva de uma Professora Iniciante Sobre o Cotidiano Escolar
/ Carollina Veiga Macedo; orientador, Ilana Laterman, 2020.
51 p.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) -
Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da
Educação, Graduação em Pedagogia, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Pedagogia. 2. Método Montessoriano. 3. Educação

CAROLLINA VEIGA DE MACEDO

**MÉTODO MONTESSORIANO NA EDUCAÇÃO INFANTIL - A Perspectiva de
uma Professora Iniciante Sobre o Cotidiano Escolar**

Trabalho de Conclusão de Curso como
requisito para obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia pela
Universidade Federal de Santa Catarina -
UFSC

Aprovado em: 05/03/2021

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ilana Laterman

Orientadora

Universidade Federal de Santa Catarina

Profa. Dra. Monica Fantin

Membro titular

Universidade Federal de Santa Catarina

Msc. Maria Luiza de Souza e Souza

Membro titular

Universidade Federal de Santa Catarina

AGRADECIMENTOS

Gostaria de começar agradecendo todo o apoio que sempre tive por todos que me rodeiam.

Primeiramente agradeço minha mãe, Luciana, por sempre acreditar em todas as minhas escolhas e me ajudar a realizar todos os meus sonhos.

Agradeço às minhas irmãs Kamilla e Nicolle por estarem sempre presentes, mesmo de longe, e cuidar de mim como se fosse a mãe.

Agradeço ao meu companheiro, Gustavo, por toda a parceria, incentivo, paciência e por ajuda naquelas coisinhas tecnológicas que você sempre sabe, e, é claro, por formatar meu computador e fazer possível esta pesquisa.

Agradeço à família incrível que tenho, todos, mas principalmente as minhas primas que são mais como irmãs: Marina, Manu, Gabi, Fran, Ian e Nana. Obrigada por todas as vídeo-chamadas em período de quarentena.

Agradeço às minhas colegas de curso, Ingrid, Lari, Mari e Clara, sem esse grupo não sei como poderia ter chegado até aqui! Vocês foram primordiais em todos os sentidos!

Agradeço aos meus amigos que de alguma forma sempre estiveram presentes, seja para conversar, desabafar, rir ou jogar. Sem vocês esta graduação teria sido muito mais cansativa do que já é. Obrigada: Helo, Letícia, Fat, Moser, Brendon e Werton.

Agradeço a todos os professores e professoras incríveis que tive durante meus 5 anos de UFSC.

Agradeço às colegas de trabalho do CEMJ, Janna, Fabi, Gabi, Michele, Edi, Manu, Raíssa e tantas outras que sempre estiveram ali presentes e dispostas a ajudar.

E por último, mas não menos importante, agradeço à minha orientadora Ilana, que aceitou esse desafio, com o tempo escasso e em meio aos desafios

de uma pandemia, esteve presente e me ensinou muito e ajudou demais em tudo que precisei.

Obrigada a todos!

RESUMO

Este trabalho apresenta o resultado da pesquisa “Método Montessoriano na Educação Infantil - A Perspectiva de uma Professora Iniciante Sobre o Cotidiano Escolar” cujo objetivo geral é estabelecer um diálogo entre a prática de uma professora de educação infantil em Florianópolis dos dias atuais e a teoria que informa esta prática. Para tal, buscou-se traçar uma relação entre registros significativos do Diário de Campo da pesquisadora, auxiliar da professora em uma turma de educação infantil em uma prática pedagógica Montessoriana, com a teoria apresentada por Montessori em suas obras, no sentido de perceber as crianças frente às propostas e refletir a respeito da tradição e da inovação desta Pedagogia para o cotidiano atual. A metodologia pautou-se na pesquisa na Base de Dados da Capes de trabalhos da temática montessoriana nos últimos 5 anos; na revisão teórica da Pedagogia Montessoriana, e na análise documental de um Diário de Campo das experiências da autora. Ao final foi possível constatar que a pedagogia é movimento e é necessário sempre dialogar, problematizar e reorganizar as teorias e práticas para o contexto (local e temporal) existente.

Palavras-Chave: Método Montessoriano. Educação Infantil. Teoria e prática.

ABSTRACT

This paper presents the result of the research “Montessorian Method in Childhood Education - A Beginning Teacher's Perspective on School Daily Life” whose general objective is to establish a dialogue between the practice of a teacher of early childhood education in Florianópolis today and the theory that informs this practice. To this end, we sought to trace a relationship between significant records in the researcher's field diary, assisting the teacher in a child education class in a Montessori educational practice, with the theory presented by Montessori in his works, in the sense of perceiving children in view of the proposals and reflect on the tradition and innovation of this Pedagogy for the current daily life. The methodology was based on research in the Capes Database of works on Montessori themes in the last 5 years; in the theoretical review of Montessori Pedagogy, and in the documentary analysis of a Field Diary of the author's experiences. In the end, it was possible to verify that pedagogy is movement and it is always necessary to dialogue, problematize and reorganize theories and practices for the existing (local and temporal) context.

Key words: Montessori Method. Early Childhood Education. Theory and practice.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Pesquisa em banco de dados 1.....	15
Tabela 2 - Pesquisa em banco de dados 2.....	15

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

OMB - Organização Montessori do Brasil

SUMÁRIO

1.0 INTRODUÇÃO	11
2.0 REFERENCIAL TEÓRICO:	154
2.1 Pesquisa em Banco de Dados	154
2.2 Definindo Conceitos	176
2.3 História da Educação Infantil no Brasil	187
2.3.1 Método Montessoriano no Brasil	222
2.4 Maria Montessori - Vida e Obra	243
2.4.1 Princípios e Métodos da Pedagogia Montessoriana	254
2.4.2 O Método Montessori	29
3.0 O MÉTODO MONTESSORIANO - A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA INICIANTE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR	33
3.1 Análise das Experiências	355
3.1.1 Trabalho Pessoal	35
3.1.2 Vida Prática	398
3.1.3 Materiais vs. Brinquedos	40
3.1.4 Planejamento	432
3.1.5 A Professora	443
4.0 CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
5.0 REFERÊNCIAS	48

INTRODUÇÃO

Este trabalho refere-se à Pedagogia Montessoriana. Esta Pedagogia foi uma das manifestações no âmbito do movimento da Escola Nova. Tal movimento ocorreu com a intencionalidade de superar a educação tradicional ao colocar o aluno no centro do processo educativo, valorizar metodologias ativas, propor diferentes modelos de participação das crianças nas aulas e promover o ensino laico, democrático e inclusivo.

Maria Montessori, médica e educadora italiana teve seu método reconhecido em seu país e internacionalmente. Partindo da experiência tida em uma escola de um bairro pobre na Itália, Montessori desenvolveu sua própria metodologia com foco na autonomia da criança. Ao longo dos anos, muitas escolas estudaram e aplicaram os ensinamentos e teorias desenvolvidos por ela.

A partir da minha vivência como auxiliar de professora em uma turma de educação infantil em uma escola Montessoriana, dos estudos específicos da formação de professores da Pedagogia Montessoriana, dos estudos do curso de Pedagogia, elaborei esta monografia. Me interessa estabelecer um diálogo entre a teoria e a prática vivenciada, considerando que a Pedagogia Montessoriana surgiu há cerca de 100 anos e a vida das crianças, bem como a compreensão sobre a infância, costumes e conhecimento científico passaram por mudanças significativas.

Partindo da temática da metodologia montessoriana muitas questões são passíveis de pesquisa, mas decidimos como objetivo geral compreender, a partir dos registros da observação das crianças frente às propostas em sala de aula, problematizar e estabelecer um diálogo entre a prática de uma professora de educação infantil em Florianópolis dos dias atuais e a teoria que informa esta prática.

Questão central: Considerando os registros do cotidiano de uma sala de aula de educação infantil, com foco nas crianças, que reflexões se apresentam sobre a teoria e a prática atual da pedagogia montessoriana?

Objetivo Geral: Estabelecer um diálogo entre a prática de uma professora de educação infantil em Florianópolis dos dias atuais e a teoria que informa esta prática.

Objetivos Específicos:

- Entender a pedagogia científica definida por Maria Montessori;
- Compreender o método montessoriano;
- Discutir uma prática pedagógica atual a partir do envolvimento das crianças nas propostas, no cotidiano desta sala de aula, considerando a teoria da pedagogia montessoriana.
- Compreender, a partir dos registros da observação das crianças (Diário de Campo), como se dá a relação delas com as propostas no método montessoriano.

Esta monografia está organizada do seguinte modo: inicialmente apresento a metodologia, a pesquisa em base de dados e defino conceitos importantes para a compreensão deste trabalho.

No próximo capítulo apresento uma breve história da educação infantil pública no Brasil e uma contextualização da chegada e implementação das escolas montessorianas no Brasil. Apresento, então, a Pedagogia Montessoriana e aspectos sobre a vida e obra da autora Maria Montessori, seus princípios e métodos desenvolvidos e aplicados.

Em seguida, tratamos de explicar um pouco sobre o método montessoriano de acordo com a pesquisa feita e as obras de Maria Montessori. Um subcapítulo nos leva a discussão sobre a relação teoria e prática acerca do método. Posteriormente dividimos em cinco áreas onde tratamos das observações realizadas em aula: Trabalho Pessoal, Vida Prática, Materiais vs. Brinquedos, Planejamento e A Professora.

Metodologia: O seguinte trabalho trata de uma pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico, que, segundo Severino:

“A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos” (SEVERINO, 2007, p.122).

Para esta pesquisa, foi estabelecido como procedimento para realizar o levantamento bibliográfico a análise de trabalhos relacionados com a temática “pedagogia montessoriana”, destes, busquei aqueles que estivessem voltados para a educação infantil e relacionados com a discussão sobre teoria e prática pedagógica.

Este levantamento bibliográfico é de extrema importância para nossa pesquisa, visto que, é primordial para a fundamentação teórica e metodológica do trabalho. É importante estarmos cientes daquilo que já foi pesquisado e estudado, das teorias levantadas e defendidas, e é necessário sempre pesquisar pois nossas dúvidas podem ser as dúvidas de outros.

O processo de busca desta pesquisa se deu pela Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

2.0 REFERENCIAL TEÓRICO:

2.1 Pesquisa em Banco de Dados

Ao pesquisar no catálogo da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações¹ (BDTD) as palavras “pedagogia montessoriana” obtivemos o resultado de 10 documentos. Ao fazer um recorte temporal de trabalhos publicados entre os anos 2015 e 2020 obtivemos um total de 4 trabalhos, destes, 2 eram relevantes com a nossa pesquisa. Buscamos pesquisas relacionadas com teoria, prática e experiências, além disso, os demais traziam questões sobre educação especial, narrativas textuais e matemática avançada.

Tabela 1 - Pesquisa em banco de dados 1

Banco de Dados	Resultados para “Pedagogia Montessoriana”	Resultados após recorte temporal	Resultados após refinamento/seleção
BDTD	10	4	2

Fonte: Elaborada pelo autor

Uma segunda pesquisa foi realizada, no mesmo banco de dados, as palavras “Maria Montessori”, obtivemos 24 resultados. Após fazer o recorte temporal (2015 - 2020) obtivemos 11 trabalhos, destes 3 eram relevantes com a nossa pesquisa, utilizando os mesmos critérios de avaliação da pesquisa anterior. Entretanto, 1 destes já havia sido selecionado na primeira busca, totalizando então 4 trabalhos relevantes.

Tabela 2 - Pesquisa em banco de dados 2

Banco de Dados	Resultados para “Maria Montessori”	Resultados após recorte temporal	Resultados após refinamento/seleção
BDTD	24	11	3

Fonte: Elaborada pelo autor

¹ <https://bdtd.ibict.br/vufind/> Pesquisa feita em Novembro de 2020.

A partir desta pesquisa em banco de dados foram selecionados 4 trabalhos para serem analisados e utilizados para como referência para o desenvolvimento da presente pesquisa. Os trabalhos escolhidos são:

1. *Práticas Pedagógicas Montessorianas: Potencialidades e desafios*² - Produzido por Bárbara Hungria Dias Pires, em 2018, dissertação para a pós-graduação (mestrado) em educação na Universidade Federal de Juiz de Fora, sua pesquisa analisa estudos teóricos e empíricos relacionados à metodologia montessoriana e às práticas pedagógicas dela decorrentes. Além de pesquisa bibliográfica foi feita uma aplicação de questionário para participantes do IX Encontro de Educadores Montessorianos, em 2016. Algumas das referências teórico-metodológicas utilizadas foram: Maria Montessori, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Bernadete Gatti, Herman Röhrs, Maria de Assunção Calderano, Roy Bhaskar, entre outros.
2. *Uma Releitura dos Princípios Montessorianos para o Ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental*³ - Produzido por João Vicente Molon, em 2015, dissertação para a pós-graduação (mestrado) em matemática para a Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sua pesquisa tem o objetivo de fazer uma releitura da perspectiva montessoriana de modo a abordar alguns conteúdos que são trabalhados nos anos finais do ensino fundamental na disciplina de matemática. Além disso, aplicar e analisar uma proposta de atividades fazendo uso dos princípios montessorianos em uma turma dos anos finais do ensino fundamental utilizando conteúdos matemáticos. Para contextualizar a vida e as obras de Maria Montessori, foram feitas leituras de suas obras e de obras a seu respeito, além de leituras que traçam um panorama da Itália na época em que viveu.

² https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_434f87c4b83941c557b294399fb107ef

³ https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_e477d7797758cd43bca65e2a63fa0cd7

3. *A Institucionalização do Método Montessori no Campo Educacional Brasileiro*⁴ (1914-1952) - Produzido por Simone Ballman de Campos, em 2017, tese para a pós-graduação (doutorado) em educação para a Universidade Federal de Santa Catarina, sua pesquisa busca reconhecer as formulações teóricas e historicizar o processo de institucionalização da Pedagogia montessoriana no Brasil entre 1914 e 1952. A narrativa historiográfica foi respaldada em Certeau (2014), Chartier (2010) e Magalhães (2004).
4. *Construção da Identidade de Educadoras: Uma Perspectiva Montessoriana*⁵ - Produzido por Carla Toscano Carneiro, em 2019, dissertação para a pós-graduação (mestrado) em educação para a Universidade Federal de Juiz de Fora, sua pesquisa busca compreender a identidade de educadoras que atuam numa perspectiva montessoriana. A fundamentação teórica está alinhada com as ideias de Paulo Freire, Antonio Nova, Stuart Hall, Mylene Santiago, Abdeljalil Akkari, Luciana Marques, Jorge Larrosa, Marli Andre, Paula Lillard e Maria Montessori.

Esses autores embasam a pesquisa no que tange a compreensão de como se dá o método montessoriano no cotidiano escolar, ajudando na relação entre teoria e prática, que será desenvolvida no capítulo 3.0 deste trabalho.

Além de analisar estas pesquisas, surge o questionamento: qual o motivo de tão poucos trabalhos terem sido encontrados sobre a temática montessoriana? Por que a grande maioria não é da área da educação? Será que existe um pré-conceito dentro da área da educação para a temática montessoriana?

2.2 Definindo Conceitos

Para esta pesquisa é necessário estabelecer alguns conceitos que nortearão o presente trabalho. Visto que o objetivo geral é compreender como

⁴ https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_bd7f38b68efad41670706121c38d5b6c

⁵ https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_0eb5acbf9b1a49c1239ef3c17f8f1699

se dá a teoria do método montessoriano na prática de uma professora de educação infantil em Florianópolis dos dias atuais, precisamos definir o que entendemos como “teoria” e “prática”. Para subsidiar o conceito de “prática pedagógica”, assume-se a concepção de Caldeira & Zaidan (2010, p. 2 e 3) como:

“A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais” (CALDEIRA; ZAIDAN, 2010, p. 2 e 3).

E para definir o conceito de “teoria”, utilizamos Dicionário de Filosofia (JAPIASSU, 2016, p.183), deste modo, o termo é conceituado como:

“Modelo explicativo de um fenômeno ou conjunto de fenômenos que pretende estabelecer a verdade sobre esses fenômenos, determinar sua natureza. Conjunto de hipóteses sistematicamente organizadas que pretende, através de sua verificação, confirmação, ou correção, explicar uma realidade determinada” (JAPIASSU, 2016, p. 183).

2.3 História da Educação Infantil no Brasil

A educação infantil como a conhecemos hoje nem sempre foi assim, os sujeitos envolvidos conquistaram direitos e visibilidade a partir de muita luta relacionada aos processos histórico, político e social pelo qual o país passou. Embasando-se nos textos “Histórias da educação infantil brasileira” de Moysés Kuhlmann Junior (2000) e “‘Criança(s) e infância(s)’: perspectivas da história da educação” de Eliana Maria Ferreira e Magda Sarat (2013), fizemos uma retrospectiva histórica do que passamos para que o direito educacional das crianças fosse estabelecido.

No Brasil, um ideal de modernizar o país nos moldes europeus surgiu e as ideias pedagógicas modernas destes países ditos de primeiro mundo tomaram foco durante o final do século XIX e início do século XX, fazendo os olhares da comunidade educacional se voltar para a infância brasileira, principalmente para a infância pobre. Segundo Kuhlmann “Creches, escolas maternas e jardins-de-infância fizeram parte do conjunto de instituições modelares de uma sociedade *civilizada*, propagada a partir dos países europeus centrais [...]” (2000, p.8).

Em alguns estados do Brasil, desde os anos 1920, a legislação previa a instalação de escolas maternas para prestar cuidados aos filhos de operários, estas, preferencialmente deveriam estar junto às fábricas e ofertar cuidados e alimentos para estas crianças (KUHLMANN, 2000, p.8). Além disso:

“[...] já previa que o atendimento da pobreza não devia ser feito com grandes investimentos. A educação assistencialista promovia a *pedagogia da submissão*, que pretendia preparar os pobres para aceitar a exploração social” (KUHLMANN, 2000, p.8).

Outro embate ganhou força durante a luta pela educação, enquanto o Movimento de Luta por Creches batalhava por uma educação gratuita e de qualidade para as classes mais pobres, a luta feminista entra em foco:

“As instituições de educação infantil tanto eram propostas como meio agregador da família para apaziguar os conflitos sociais, quanto eram vistas como meio de educação para uma sociedade igualitária, como instrumento para a libertação da mulher do jugo das obrigações domésticas, como superação dos limites da estrutura familiar. As ideias socialistas e feministas, nesse caso, redirecionavam a questão do atendimento à pobreza para se pensar a educação da criança em equipamentos coletivos, como uma forma de se garantir às mães o direito ao trabalho. A luta pela pré-escola pública, democrática e popular se confundia com a luta pela transformação política e social mais ampla” (KUHLMANN, 2000, p.11).

As mulheres da classe popular não eram as únicas que queriam trabalhar e com a ampliação do trabalho feminino as mulheres de classe média também passaram a procurar instituições de educação infantil para seus filhos. Sendo assim, "O atendimento educacional de crianças em creches a partir do seu

nascimento passa a ganhar uma legitimidade social para além da sua destinação exclusiva aos filhos dos pobres” (KUHLMANN, 2000, p. 11).

Enquanto uma perspectiva da educação do Brasil se preocupava com as crianças pobres, considerando-as pequenos delinquentes, fundando uma visão assistencialista e compensatória, outra perspectiva surge com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932) que “[...] regula o desenvolvimento das instituições de educação e assistência física e psíquica às crianças na idade pré-escolar (creches, escolas maternais e jardins de infância) e de todas as instituições peri-escolares e pós-escolares” (FERREIRA e SARAT, 2013, p. 247). A partir de então,

“[...] as ações direcionadas em defesa da criança foram discutidas na Conferência Nacional de Proteção à Infância, ocorrida em 1933, no Rio de Janeiro. Anísio Teixeira defendia que a criança pré-escolar deveria ser vista sob o âmbito pedagógico, mental, social e também menciona a importância dos brinquedos, criando uma relação com o brincar” (FERREIRA e SARAT, 2013, p 247).

Desde então, inicia-se um embate entre as concepções de *educação* e de *assistência*, começa-se a entender o jardim-de-infância como uma *educação pré-escolar*. A partir de então, o movimento de luta por creches e os profissionais destas instituições levantam a bandeira em defesa do caráter educacional das creches (KUHLMANN, 2000, p. 12). Com isso, a perspectiva de educação da época transita entre o direito da família ou da mãe para o direito da criança à educação.

Aos poucos a forma de ver a educação infantil muda bem como as nomenclaturas utilizadas: *escola maternal* deixa de ser aquela consideradas para os pobres enquanto *jardim-de-infância* para os ricos, sendo assim, *maternal* seria destinado às crianças de 2 aos 4 anos e o *jardim* para as 5 e 6 anos. Mais tarde estas nomenclaturas sofrem novas mudanças nas quais a especificação etária incorpora o nome às turmas em instituições para crianças de 0 a 6 anos (berçário, maternal, jardim e pré).

Durante as três últimas décadas dos anos 1900, a educação infantil viveu intensos avanços e modificações. Primeiramente com a Constituição de 1988 que define a criança como sujeito de direitos:

“É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (BRASIL, 1988).

Temos, em 1990, uma lei que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente, o ECA (Lei 8.069, de 13 de julho de 1990), que em seu Art. 3º garante que:

“A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade” (BRASIL, 1990, Art. 3).

A partir desta lei a criança passa a ter sua identidade e autonomia valorizadas. “Considerar a criança nesta perspectiva é possibilitar-lhe o papel de protagonista” (FERREIRA e SARAT, 2013, p. 249).

Logo após, temos a tardia Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996. Com isto, “A legislação nacional passa a reconhecer que as creches e pré-escolas, para crianças de 0 a 6 anos, são parte do sistema educacional, primeira etapa da educação básica” (KUHLMANN, 2000, p. 6). De acordo com a LDBEN, as instituições de educação infantil “têm como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (LDBEN, art.29).

Muito posteriormente outro documento em defesa das crianças que ajuda a organizar as instituições de educação infantil é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, e, conforme definido pela LDBEN, a Base deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil (LDBEN, Lei nº 9.394/1996). Sendo assim, temos dois eixos estruturantes

para a prática pedagógica na Educação Infantil definidos pela BNCC: interações e brincadeiras.

Atualmente, as instituições de educação infantil no Brasil se organizam para trabalhar utilizando a BNCC como documento norteador, sendo assim, o educar e o cuidar são de caráter indissociáveis, e com os eixos norteadores (brincadeiras e interações) a criança tem seu direito ao brincar garantido.

2.3.1 Método Montessoriano no Brasil

Seria ousado tentar comparar as condições políticas que levaram a educação infantil a se colocar no debate da educação básica no Brasil e a educação infantil na época de Maria Montessori na Itália, afinal, o país vivia de fato um período complexo, no qual havia sido instaurado por Mussolini um regime totalitário, o fascismo.

Para entendermos um pouco de como foi o processo de inserção da pedagogia montessoriana no Brasil, iremos usar de referência a pesquisa “A Institucionalização do Método Montessori no Campo Educacional Brasileiro (1914-1952)” de Simone Ballmann de Campos (2017). A tese em questão discorre em detalhes todo o processo do método montessoriano no Brasil. Utilizaremos também o artigo “Ideias Pedagógicas de Montessori no Brasil: Contributos à Educação Matemática” de Circe Mary Silva Silva e Waléria de Jesus Barbosa Soares (2020) que apesar de estar ligado à área matemática fez uma profunda pesquisa sobre a chegada da metodologia no Brasil. Tentaremos, a partir das pesquisas, resumir como se deu este processo.

De acordo com Silva e Soares (2020) são escassas as informações históricas sobre a chegada da metodologia montessoriana no Brasil. Muitos autores citam que o Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida foi quem teria divulgado Montessori no Brasil, em 1915, na Bahia:

“[...] de acordo com Goulart (1994) e com o site da OMB (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2015), as ideias de Montessori foram divulgadas no Brasil inicialmente na Bahia, em 1915, pelo Dr. Miguel Calmon Du Pin e Almeida, por meio da palestra intitulada ‘As promessas e os resultados da Pedagogia Moderna’. Além disso, foi Calmon quem haveria

pedido à Montessori a autorização para publicar, em 1924, o Livro *Pedagogia Científica* [...]” (CAMPOS, 2017, p.112).

Entretanto, a pesquisa feita por Silva e Soares (2020) nos traz novas informações:

“A fim de buscar os possíveis registros do nome de Montessori no Brasil, recorremos aos jornais periódicos da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Não foi localizada nenhuma ocorrência anterior à década de 1910. De 1911 até 1919, ocorrências do nome Montessori apareceram em 15 jornais de 5 estados brasileiros, sendo que a maioria delas está em jornais periódicos do Rio de Janeiro. Mas houve também citações em jornais de estados do norte e sul do país como Pará, Maranhão e Rio Grande do Sul” (SILVA; SOARES, 2020, p. 198).

O primeiro indício da temática no Brasil foi encontrado na *Revista Marítima Brasileira*, de um artigo traduzido do italiano que tratava sobre o analfabetismo de marinheiros, sugerindo, assim, a utilização do Método Montessori para alfabetizar os marinheiros em pouco tempo. Porém, era desconhecido se a revista em questão tinha ampla circulação no país e se era lida por professores e pedagogos. (SILVA; SOARES, 2020, p. 198).

A partir de 1912 outras manchetes começam a apresentar referências ao Método Montessori, e assim começa a se difundir pelo país. Em 1915, no Rio de Janeiro foi apresentado um projeto de lei que propunha a criação de jardins de infância diferentes dos que existiam na época, um destes seguiu a proposta montessoriana. Em seguida, "Em 1917, cria-se na Escola Lafayette, Rio de Janeiro, um jardim da infância sob os moldes existentes na Europa e EUA, pela fusão dos sistemas Froebel e Montessori” (SILVA; SOARES, 2020, p. 199).

“Assim, novas nuances desse tempo histórico-educacional da primeira República, que direta ou indiretamente se relacionam com o método Montessori, são explicitadas ao se apresentar facetas do contexto de brasileiros(as) que quiseram e idealizaram um país diferente, numa época em que a educação das massas começava a ser considerada necessária ao desenvolvimento da nação verde-amarela e dos outros países americanos” (CAMPOS, 2017, p.112).

Vale ressaltar que no início “A adesão a essas ideias montessorianas aconteceu não apenas no ensino privado, mas também no público” (SILVA; SOARES, 2020, p. 199), sabemos então que a metodologia conseguiu atender à ambas as classes sociais, e, com o passar dos anos a quantidade de escolas montessorianas foi expandindo pelo país:

“A partir de 1920, nota-se uma expansão das ideias montessorianas em outras unidades da federação, além das já mencionadas, como Amazonas, Bahia, Paraná, Pernambuco e Alagoas. [...] Proliferaram, em vários estados do país, jardins da infância públicos e privados, que adotavam o método Montessori” (SILVA; SOARES, 2020, p. 200).

Apesar de haver indícios de escolas públicas que adotaram a metodologia, fica evidente que não foi a grande maioria:

“[...] sob a perspectiva histórica, desde que o método Montessori adentrou a educação brasileira teve-se conhecimento de poucas escolas públicas que o utilizaram” (CAMPOS, 2017, p. 30).

Como apresentado por Rohrs (2010), o que pode ter influenciado a adoção da metodologia em predominância pelas escolas privadas, é o alto custo, seja para a formação dos professores especializados, os materiais com preço elevado de importação e até mesmo o espaço necessário:

“[...] o requinte do método montessoriano, que demanda material especializado, formação de professores para sua aplicação, espaço amplo e adequado para as atividades propostas, encontrou condições de inserção, quase somente nas escolas privadas destinadas às classes mais favorecidas da sociedade brasileira” (ROHRS, 2010, p.41).

Diante dos fatos apresentados, sabemos que a teoria se expandiu rapidamente no Brasil, e, apesar de ter estado presente nas escolas públicas, assim como teorizado por Montessori, não foi predominante, ou seja, a grande maioria das escolas que tiveram condições de aderir ao método montessoriano foram as instituições privadas e este contexto se mantém até os dias atuais.

2.4 Maria Montessori - Vida e Obra

Maria Montessori (1870-1952) nasceu em Chiaravalle, na província de Ancona, Itália. Em Roma, diplomou-se em medicina, dedicando-se ao trabalho com crianças com deficiência. Posteriormente frequentou também o curso de psicologia experimental e o ensino livre de antropologia pedagógica na Universidade de Roma. Sua pesquisa teve grande inspiração nos trabalhos pedagógicos de Itard e Édouard Séguin. Montessori iniciou carreira na medicina e a partir da pediatria se encantou pela educação e pela infância, buscando então, formação pedagógica. Séguin, autor por quem se inspirou, fez o caminho

contrário, pedagogia e posteriormente medicina. “[...] o mérito de ter completado um verdadeiro sistema educativo para crianças deficientes pertence a Édouard Séguin, que foi professor e só mais tarde médico. Partindo das experiências de Itard” (MONTESSORI, 1965. p.29).

Em 1906, organizou abrigos populares em Roma, e no ano seguinte, inaugurou a primeira “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças), segundo Montessori “A primeira escola foi fundada em janeiro de 1907, numa casa popular do quarteirão San Lorenzo onde se alojavam cerca de mil pessoas.” (1965, p. 38). Em seguida dedicou-se ao estudo e difusão de seu método pelo mundo, e, de acordo com Cambi, “[...] tiveram mais influência no exterior do que na Itália, onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica” (CAMBI, 1999, p. 531).

Maria Montessori foi uma figura ilustre para o movimento escolanovista, foi a primeira mulher a se formar na área das ciências médicas em seu país, teve seu filho, Mario Montessori, e foi mãe solteira, algo não muito aceito na época e engajada no movimento feminista, com isto, podemos dizer: uma mulher à frente de seu tempo. Em 1911, abandona sua carreira como médica e passa a se dedicar totalmente à pedagogia. Já em 1931, recusa-se a apoiar o regime fascista de Mussolini e as escolas montessorianas são fechadas no país, Montessori, então, é exilada e vai para a Espanha, depois para Inglaterra e Índia, e dissemina seu método pelo mundo. Maria Montessori faleceu em em Amsterdam em 1952.

2.4.1 Princípios e Métodos da Pedagogia Montessoriana

O movimento da Escola Nova buscava colocar a criança como personagem central no trabalho escolar, Maria Montessori compactuava com esta opinião. Em uma época em que o professor era o centro do processo e as crianças estavam em uma escola que mais parecia uma fábrica, Montessori se inquietava com a concepção de educação existente, não só ela, mas muitos outros educadores também, e o escolanovismo atendia a uma perspectiva nova e humanizadora, indo contra a escola tradicional.

“A característica comum e dominante dessas ‘escolas novas’, que tiveram difusão predominantemente na Europa ocidental e nos Estados Unidos, deve ser identificada no recurso à atividade da criança. A infância, segundo esses educadores, deve ser vista como uma idade pré-intelectual e pré-moral, na qual os processos cognitivos se entrelaçam estreitamente com a ação e o dinamismo, não só motor, como psíquico da criança. A criança é espontaneamente ativa e necessita, portanto, ser libertada dos vínculos da educação familiar e escolar, permitindo-lhe uma livre manifestação de suas inclinações primárias. Em consequência desse pressuposto essencial a vida da escola deve sofrer profundas mudanças: deve ser, se possível, afastada do ambiente artificial e constritivo da cidade; a aprendizagem deve ocorrer em contato com o ambiente externo, em cuja descoberta a criança está espontaneamente interessada, e mediante atividades não exclusivamente intelectuais, mas também de manipulação, respeitando desse modo a natureza ‘global’ da criança, que não tende jamais a separar conhecimento e ação, atividade intelectual e atividade prática” (CAMBI, 1999: p. 514-515).

Seguindo os princípios da Educação Nova e tendo como referência outros teóricos da área da educação e da medicina, Montessori constrói uma metodologia de ensino. Entretanto, precisamos entender como uma médica saiu de sua área para virar pedagoga e se tornar uma grande referência na educação até hoje. Montessori, como médica, começou fazendo observações e suas primeiras experiências foram em institutos de recuperação:

“Há alguns decênios, sendo Assistente de Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma, tive oportunidade de freqüentar o hospital de alienados com a finalidade de estudar os doentes que seriam selecionados para as clínicas de recuperação, e, dêsse modo, interessei-me pelas crianças idiotas recuperadas no próprio estabelecimento hospitalar” (MONTESSORI, 1965, p. 27).

Montessori conta que “Foi assim que, interessando-me pelas crianças mentalmente deficientes, vim a conhecer o método especial de educação idealizado por Édouard Séguin [...]” (1965, p. 27). A partir de então, trabalhou com crianças com deficiência, e, nesta época, estas crianças eram tratadas como inferiores e muitas viviam em manicômios sem nenhum tratamento ou cuidado necessário.

[...] persistia a convicção de que as crianças deficientes, por serem inferiores, deveriam ser educadas com métodos

empregados para as crianças normais. A idéia de que uma "nova educação" surgia no mundo pedagógico ainda não havia conseguido impor-se, nem tampouco se admitia que uma nova educação pudesse elevar as crianças deficientes a um nível superior" (MONTESSORI, 1965, p.31).

Com este contexto da época, Montessori acreditava que as crianças com deficiências poderiam ser educadas e ensinadas assim como as crianças consideradas "normais" e com seu método ela conseguiu provar isto. Sendo assim, partindo da educação especial e se tornando referência na área pelos seus feitos, foi convidada para usar seus métodos em uma nova instituição para crianças pobres. Segundo ela, "[...] foi o acaso que me sugeriu a grande oportunidade de aplicar à educação de crianças normais, de asilos, minhas experiências pedagógicas passadas" (MONTESSORI, 1965, p.38).

Montessori conta também que:

"Foi uma genial idéia a de recolher os filhos, de 3 a 7 anos, dos moradores de um conjunto residencial e reuni-los numa sala sob a direção de uma professora domiciliada no mesmo local. [...] A primeira escola foi fundada em janeiro de 1907, numa casa popular do quarteirão San Lorenzo onde se alojavam cerca de mil pessoas. [...] Esta primeira escola a domicílio, batizada com um nome auspicioso: 'Casa dei Bambini' (Casa das Crianças), ficou sob minha responsabilidade. Percebi logo a importância social e pedagógica de tal instituição [...]" (MONTESSORI, 1965, p 38)

Foi a partir da "Casa dei Bambini", uma instituição de ensino para as crianças pobres da região, que Montessori teve liberdade para testar e colocar em prática seu método e ali ele foi se desenvolvendo junto às crianças. É interessante destacar que, por iniciar sua carreira na medicina, as teorias científicas influenciaram muito nas suas concepções pedagógicas, sendo assim, uma de suas obras mais conhecidas se chama "Pedagogia Científica" com sua primeira edição de 1909. Montessori explica que:

"[...] é de grande importância definir o método, a técnica; da sua aplicação deve-se aguardar o resultado, que surgirá da experiência. Assim, uma das características das ciências experimentais é a de realizar a experiência sem idéia preconcebida quanto ao seu resultado" (MONTESSORI, 1965, p. 25).

Um de seus princípios, com base na ciência, era a observação:

“O método de observação há de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalçadas num ambiente infenso à atividade espontânea” (MONTESSORI, 1965, p.42).

Para ela, “[...] um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança” (MONTESSORI, 1965, p. 25). Além disso, como médica e pedagoga, Montessori acredita na ciência e personifica o professor como pesquisador e cientista:

“Cientista é aquele que, à luz da experiência, descobriu a via que conduz às verdades profundas da vida e que, de qualquer forma, desvela-lhe os segredos fascinantes. É um apaixonado que, sentindo nascer-lhe um amor profundo pelos mistérios da natureza, chega a esquecer de si próprio, mesmo correndo riscos... Eis o espírito do homem de ciência, a quem a natureza, revelando-lhe os segredos, coroa com a glória da descoberta. O cientista deve se tornar intérprete da natureza” (MONTESSORI, 1965, p.12).

A obra em questão foi seu primeiro livro publicado, posteriormente Montessori reescreveu e atualizou até chegar a uma versão final publicada poucos anos antes de seu falecimento, ganhando o título de “Pedagogia Científica: a descoberta da criança”. Nesta obra ela define seus antecedentes e demonstra como foi sua pesquisa e descobertas acerca do método, com exemplos claros de sua metodologia, da ação do professor, do ambiente de trabalho e dos materiais produzidos.

Quanto se trata da formação do professor muitos aspectos mudaram comparando com a educação tradicional da época que Montessori ansiava transformar. Dado que as crianças eram vistas como o centro do processo, a relação do adulto com as mesmas também muda: há respeito, há carinho e há uma preocupação em promover a paz e o bem. “O amor, o respeito, a ação de encorajar, de reconfortar são forças que movem a alma humana; quem se prodigaliza nesse sentido vê, em torno de si, transformar-se e revigorar-se a vida” (MONTESSORI, 1965, p. 32).

Para Montessori o professor necessita de uma formação moral, suas atitudes importam, seu modo de agir é importante. Ela nos traz um exemplo

prático de quando apenas o material didático não foi suficiente e a ação do adulto fez a diferença: “[...] creio que não foi o material didático, mas a minha voz chamando-as que as fez despertar, levando-as a usar aquele material e, conseqüentemente, a educarem-se” (MONTESSORI, 1965, p. 32).

É importante ressaltar que o professor montessoriano tem um papel de mediador no processo, e entra “em ação” quando percebe a necessidade, visto que, os materiais montessorianos tem uma função que se encaixa perfeitamente neste método. Os materiais foram criados para que a criança conseguisse usá-los sozinha, por tentativa e erro, aprendendo a usar com a prática. Além disso, todo o ambiente também foi pensado para que a criança pudesse ser livre naquele espaço: todos os objetos ao seu alcance, móveis pequenos e planejados.

“Comecei, pois, a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente. Mandeí construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sôbre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores” (MONTESSORI, 1965, p. 42-43).

Outro aspecto que observamos na metodologia se dá na relação das crianças com o espaço e com as demais crianças: elas se acostumam a manter certa “ordem e disciplina”, entretanto é muito diferente da que ocorre numa educação tradicional:

“Inicialmente, convém dizer que é bem outra a nossa concepção de disciplina. A disciplina deve, também ela, ser ativa. Não é um disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um parálfico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida” (MONTESSORI, 1965, p. 45).

Sendo assim, as crianças são ativas e disciplinadas, mantendo o ambiente organizado e confortável para todos que usufruem dele. Uma questão notável é a liberdade e autonomia das crianças: elas escolhem qual material querem usar, elas conseguem utilizá-los sozinhas e caso necessário pedem ajuda ao professor, quando não querem mais aquele material elas o guardam e podem pegar outro de sua vontade. A maioria dos materiais são utilizados individualmente e o silêncio se faz presente pela concentração das crianças ao utilizá-los e pelo respeito aos colegas que também estão concentrados em seus próprios afazeres. Montessori destaca que a liberdade da criança tem como limite o interesse coletivo, ou seja, o professor deve intervir sempre que algo ofenda ou prejudique o próximo (MONTESSORI, 1965, p. 45).

2.4.2 O Método Montessori

Atualmente, no Brasil, existem sessenta e sete escolas montessorianas filiadas à Organização Montessori do Brasil (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL [OMB], 2020), estes dados, comparados com a pesquisa feita por Pires (2017) mostra como o método tem cada vez mais se difundido em nosso país. De acordo com Pires, em 2017 haviam quarenta e sete escolas filiadas à OMB, ou seja, em três anos vinte novas escolas se filiaram à esta metodologia.

Inicialmente, o método montessoriano foi pensado para as crianças da educação infantil (na época estes espaços eram chamados de asilos) e as turmas deveriam ser agrupadas, com crianças de 3 a 6 anos. Montessori acreditava na eficácia de ter idades mistas no grupo: as mais velhas poderiam (caso fosse da vontade delas) ajudar as menores, e as menores, ao observar, aprenderiam com as maiores. (MONTESSORI, 1965)

Outra característica muito marcante está no ambiente, que, em qualquer metodologia, é imprescindível ser um ambiente preparado, entretanto, o montessoriano é diferenciado: todos os móveis são acessíveis e do tamanho das crianças, elas possuem uma liberdade no espaço que permite a utilização de tudo o que está disposto na sala. Ao invés de *brinquedos*, há *materiais* (termo utilizado) e estes são feitos com material resistente, geralmente madeira, mas também precisam ser leves para a criança conseguir manusear sozinha. Cada

detalhe é muito bem pensado: tamanho, material, cor, forma. E o espaço também possui uma organização específica e se divide em 5 áreas: Sensorial; Matemática; Linguagem; Educação Cósmica e Vida Prática.

Na área Sensorial há materiais de encaixes, de diferentes formas geométricas e também de pareamento e diferenciação de cores/tonalidades que desenvolvem tanto a coordenação motora fina como os processos cognitivos.

A área da Matemática é ampla e muito conhecida fora do método montessoriano: um exemplo é o “material dourado”, um conjunto de pequenos cubos de madeiras que dependendo da composição formam as unidades, dezenas, centenas e milhares. Mas a área da matemática não se restringe apenas ao material dourado, há diversos outros materiais que desenvolvem o conhecimento dos números, quantidades, somas, subtrações, entre outros.

A área de Linguagem engloba o desenvolvimento da escrita, aprendizado das letras e fonemas, reconhecimento e pareamento de imagens e palavras. As artes plásticas também fazem parte desta área, sendo assim a criatividade se desenvolve em atividades artísticas de desenho, pintura, recorte, colagem, entre outros.

Educação Cósmica ou Conhecimento de Mundo (como também podemos chamar) trata da geografia, história e ciências humanas e da natureza, ou seja, outra área extremamente ampla e riquíssima de materiais, sendo mapas, miniaturas de animais, cartelas de pareamento e conhecimento histórico. Um fator interessante é a presença de plantas e até mesmo de animais (peixe por exemplo) no espaço da sala para que a criança tenha contato direto com outros organismos vivos.

E por último, mas não menos importante, a área da Vida Prática: este espaço contempla atividades do dia-a-dia, como preparar o lanche, servir, organizar sempre o nosso espaço e limpar aquilo que sujamos (louça, panos, roupa, mesa, chão, etc.). É interessante destacar que os exercícios de vida prática desenvolvem a autonomia das crianças, fator importante nesta etapa da vida.

Além destas áreas de conhecimento que dividem a organização do ambiente escolar, o método atende à alguns princípios norteadores, e, assim como elencado por Pires (2018, p. 39 e 40) trouxemos aqui uma breve explicação dos principais pontos que julgamos pertinentes:

- a) Os materiais cientificamente desenvolvidos, são materiais concretos que despertam e estimulam a criança a utilizá-los e, conseqüentemente, aprender durante o uso pois são auto corrigíveis;
- b) O ambiente preparado é um espaço planejado em todos os seus detalhes: móveis na altura das crianças e leves para serem carregados por elas, materiais unitários para não gerar competição ou disputas, incentivando assim a paciência e a ordem, todo o ambiente seguro e desenvolvido pensando no olhar infantil;
- c) Agrupamento por idades serve para que as crianças não sofram com a troca e mudança que ocorre anualmente, sendo assim, a turma composta por 3 faixas etárias terá os que irão aprender, os que estão aprendendo e os que estão ensinando. Assim a mudança de turma não se torna uma brusca ruptura para a criança;
- d) A livre escolha é um fator que influencia em todo o trabalho desenvolvido nesta metodologia: as crianças estão cientes que possuem escolhas e liberdade para definir o que melhor lhes agrada. Elas podem escolher o que fazer, quando comer, quando dormir, que brinquedo usar, entre outras escolhas que podem ser tomadas e o limite é o bem estar coletivo;
- e) A formação do professor montessoriano é complexa e bem detalhada por Maria Montessori. O professor tem o papel fundamental de observar e mediar. O professor ensina a criança a utilizar o material e a partir deste a criança aprende, apenas quando necessário o professor interfere no processo.

Estes princípios norteadores podem ser encontrados nas próprias obras de Maria Montessori (1965) e também nas pesquisas que estamos utilizando

como referência (PIRES, 2018; MOLON, 2015; CAMPOS, 2017; CARNEIRO, 2019).

3.0 O MÉTODO MONTESSORIANO - A PERSPECTIVA DE UMA PROFESSORA INICIANTE SOBRE O COTIDIANO ESCOLAR

Quando analisamos a teoria e a prática estamos analisando as ideias desenvolvidas por Maria Montessori no início de século XX, na Itália, testadas e aprovadas na “Casa dei Bambini”, para crianças pobres do bairro de San Lorenzo, com aquilo que hoje temos como referência na prática do método montessoriano no Brasil, que majoritariamente ocorre em instituições privadas.

Assim como foi analisado pelos pesquisadores que estão sendo usados como referência nesta pesquisa, as escolas montessorianas no Brasil divergem da proposta inicial pensada por Maria Montessori no âmbito de ser voltada para as classes populares. No Brasil, em sua grande maioria, não foi economicamente possível instalar a metodologia montessoriana em uma escola pública, visto que, o material especializado, a formação de profissionais qualificados e até mesmo o espaço necessário era de alto custo (ROHRS, 2010, p.41). Ainda assim, foram encontradas algumas escolas públicas que obtiveram condições para adotar a metodologia, entretanto, foram poucas e o predomínio se deu nas instituições de caráter privado e voltado para as classes mais abastadas (PIRES, 2018; MOLON, 2015; CAMPOS, 2017; CARNEIRO, 2019; SILVA; SOARES, 2020).

O método montessoriano é explicado por Maria Montessori em suas obras com muitos detalhes e exemplos. Seu método foi sendo desenvolvido através de experiências, a “Casa dei Bambini” foi o primeiro espaço em que as atividades, materiais e teorias foram testados, aprovados ou descartados. As ideias foram surgindo no decorrer do processo, materiais eram pensados de acordo com a necessidade das crianças, a própria Montessori construiu diversos deles utilizando papel, tesoura, cola, lixa, etc. Outras ideias após testadas foram descartadas por não exibirem os resultados esperados (MONTESSORI, 1965). Esta forma de conceber sua pedagogia é coerente com a base científica que a autora preconiza.

Em sua obra “Pedagogia Científica”, Montessori explica detalhadamente como se dava a construção e execução de diversos materiais, sendo eles de matemática, linguagens, sensorial e vida prática. As escolas montessorianas nos

dias atuais, de grande maioria privadas, necessitam promover para seus educadores uma formação especializada, estas se embasam nas obras da autora que detalham desde a utilização dos materiais até como deve se dar o trabalho pedagógico (MONTESSORI, 1965). Mas será possível que o trabalho desenvolvido seja igual ao que era feito no século passado? Mesmo o método sendo conhecido por ser revolucionário e estar à frente de seu tempo, parece difícil acreditar que o contexto da época não influencie no exercício pedagógico ali desenvolvido.

A educação passou por muitas mudanças nas últimas décadas, se pensarmos em educação infantil temos mudanças drásticas na concepção de educação para os pequenos de 0 a 5 anos. O contexto em que Maria Montessori desenvolveu seu método é caracterizado em uma época de revolução e mudança visto que o objetivo era modificar a escola tradicional, tendo a ciência e a tecnologia centralidade nestes novos tempos pós revolução industrial e consequentemente mudanças sociais e de costumes. Montessori tinha compromisso com as classes populares, sendo que a “Casa de Bambini” estava em um bairro pobre e atendia crianças economicamente carentes.

Hoje, as escolas montessorianas no Brasil ainda são, em sua grande maioria, privadas. Não foram encontrados dados de quantas escolas públicas montessorianas há no Brasil nos dias atuais. Dito isto é visível as mudanças, mas então, o que permanece como identidade da Pedagogia Montessoriana? O que se atualiza ou a prática indica a possibilidade de atualização? Através da minha experiência em uma instituição de educação infantil montessoriano trago aqui características, atividades, materiais e práticas que observei e fiz uma análise com teoria descrita por Montessori em suas obras. Utilizarei também as análises feitas pelos pesquisadores que estamos utilizando como referência nesta pesquisa (PIRES, 2018; MOLON, 2015; CAMPOS, 2017; CARNEIRO, 2019).

Para identificar a prática pedagógica e buscar compreender suas bases, organizei o texto a seguir apresentando a experiência de sala de aula e buscando as referências da prática.

3.1 Análise das Experiências

As experiências que obtive são referentes à prática como estagiária (auxiliar de sala) na educação infantil de uma instituição privada e católica que é adepta ao método montessoriano desde 1973. Estagiei na instituição em questão por dois anos (de julho de 2018 até julho de 2020), e durante este tempo tive experiência com duas turmas: *Infantil II* (com crianças que completariam 2 anos) e no *Infantil 3-6* (classe agrupada com idades mistas de 3, 4, 5 e 6 anos). Ambas as turmas seguiam a metodologia, entretanto, a turma *Infantil 3-6* nos deixava mais próximo do “ideal”, visto que uma característica importante da metodologia são as classes agrupadas, e a primeira turma ainda não seguia este modelo⁶.

Por se tratar de uma grande escola privada o público alvo é uma classe social mais abastada, entretanto, a instituição tem um compromisso de responsabilidade social mantendo projetos como:

“[...] uma Classe pedagógica no Lar Recanto do Carinho; Projeto ACAM no Morro do Mocotó, em Florianópolis; Mãos Solidárias, como voluntariado; Projeto Esperança, em Itaboraí/RJ; Apoio Sócio Educativo em meio aberto, em Nova Alvorada/MS; CEMJ-Santa Inês/MA, que se estabeleceu, em 2010, como uma filial da escola” (CEMJ, 2020).

A formação dos professores é uma questão muito importante. Sendo assim, a instituição em questão oferece um dos cinco cursos que são credenciados pela OMB no Brasil.

Sendo assim, foi a partir das experiências que obtive nestes dois anos de estágio na instituição e do *Diário de Campo* produzido durante estas vivências que analisamos algumas áreas de referência dentro da metodologia montessoriana, traçando observações entre a teoria descrita por Maria Montessori em suas obras e a experiência documentada por mim.

3.1.1 Trabalho Pessoal

Na instituição as professoras são instruídas a usar o termo “trabalho” para as atividades que as crianças realizam. Todos os dias é reservado cerca de 1h para o “trabalho pessoal”, neste momento as crianças são livres para escolher

⁶ Em 2020 houve uma mudança na organização das turmas e as classes *Infantil I* e *Infantil II* se uniram.

um material da sala de referência e “trabalhar” com ele. Quando é a primeira vez que a criança utiliza o material a professora ensina e demonstra como funciona, nas próximas vezes a criança conseguirá trabalhar sozinha. As professoras também organizam para que as crianças trabalhem individualmente neste momento, cada uma com um material diferente. Uma maneira de individualizar e delimitar o espaço é o uso de pequenos tapetes que as crianças estendem pelo chão e realizam a atividade naquele espaço determinado.

Metodologia proposta: Na obra Montessori descreve que as crianças trabalham em silêncio, concentradas e não sentem a vontade de se juntar ao colega, todas ficam absortas em seus afazeres, a disciplina reina sobre o espaço:

“Observa essas quarenta crianças de três a seis anos, atentas e aplicadas à sua tarefa: uma realiza exercícios sensoriais; outra aplica-se aos números; uma terceira toca as letras; esta desenha, aquela trabalha com um quadro, ou espana os móveis; umas sentadas em cadeiras, outras no chão, sobre um tapete. Ouve-se tão somente um discreto ruído de objetos levemente deslocados, ou de crianças que andam na ponta dos pés. De tempos a tempos, uma exclamação de incontida alegria, uma chamada: ‘Professora! Professora! Veja o que eu fiz’” (MONTESSORI, 1965, p. 283).

Esta disciplina percebida é explicada pelo uso do “trabalho”:

“Os primeiros albos da disciplina nascem com o “trabalho”. Quando uma criança toma interesse pelo trabalho, a expressão de seu semblante, a atenção, a constância de seu exercício, comprovam sua aplicação. Esta criança acha-se no caminho da disciplina” (MONTESSORI, 1965, p. 285).

As crianças têm uma relação de amizade muito grande e sempre percebemos a vontade das crianças de trabalhar em conjunto, entretanto, o momento do trabalho pessoal é individual, então as crianças são convidadas a trabalharem sozinhas. Percebo que algumas realmente gostam de ficar sozinhas, concentradas em seus afazeres, mas com certeza não é a maioria.

Algumas situações foram observadas e registradas no Diário de Campo (Diário de Campo: Educação Montessoriana, 2019) produzido pela autora enquanto estagiava na instituição, a partir destes registros trazemos alguns relatos que ilustram a discussão. Um exemplo de situação: “H. “fugiu” de seu

tapete para ficar junto da A. no tapete dela” (MACEDO, 2019). Neste caso observamos crianças que preferiam fazer atividades acompanhadas.

Neste outro exemplo temos uma criança que preferia estar sozinha e não ser “incomodada” pelas demais:

“L. gosta de trabalhar sozinha, fica por muito tempo concentrada em um material, um de seus favoritos é a “miniatura de fazenda” que contém muitas réplicas de animais. Quando está no seu tapete ela não gosta que outras crianças fiquem perto demais dela, às vezes até se incomoda se ficam olhando para ela.” (MACEDO, 2019).

Há de fato vantagens educativas na premissa do silêncio e da concentração individual? De acordo com Montessori, sim! Em sua metodologia ela explica a importância do silêncio:

“Houve tempos em que, nas escolas, esperava-se obter silêncio mediante ordens categóricas. [...] O “silêncio” nas escolas comuns significa “cessação de ruído”; a pausa de uma reação, a negação da desordem e da algazarra. Ao passo que o silêncio deve ser entendido de um modo positivo, como um “estado superior” à ordem normal das coisas, como uma inibição instantânea que exige um esforço, uma tensão da vontade, que elimina os ruídos da vida quotidiana, como que isolando a alma das vozes exteriores” (MONTESSORI, 1965, p.138).

Para a autora o silêncio não é um castigo ou algo que deve ser conquistado através de uma ordem. O silêncio é algo bom para todos, é positivo, se conquista em conjunto e exige esforço, mas, ao mesmo tempo, é um esforço que gera encantamento nas crianças. “Não há dúvida de que a procura do silêncio provoca um vivo Interesse, como se verifica entre as crianças; elas sentem-se satisfeitas com esta ‘procura por si mesma’” (MONTESSORI, 1965, p. 135)

Um exemplo de crianças que gostam e pedem pelo silêncio nos relatos do Diário de Campo: “T. e L. são crianças que gostam de trabalhar sozinhas, concentradas e reclamam do barulho, é comum eles pedirem silêncio para os colegas e para as professoras ajudarem a conseguir silêncio para eles.” (MACEDO, 2019). É importante compreender que a turma é diversa e ao mesmo tempo que alguns gostam do silêncio, outros não se incomodam com o barulho.

Será que no contexto atual o silêncio ainda gera a mesma satisfação que gerava na época das “Casas dei Bambini”? Sabemos que existem diferentes tipos de infâncias e pensando que a infância atual já não é mais a mesma que a de 100 anos atrás (no contexto atual as crianças têm acesso a diversos estímulos visuais e sonoros através das mídias), será que isto pode influenciar a sensação de satisfação que o silêncio pode gerar em alguém?

3.1.2 Vida Prática

As instituições de ensino montessorianas inicialmente foram projetadas/destinadas para a fase da pré-escola, ou seja, para crianças até 6 anos, com um modelo diferenciado, o qual permitia crianças de diferentes idades no mesmo ambiente trabalhando juntas. O objetivo principal destas instituições era garantir um espaço para as crianças da região, neste espaço as crianças poderiam se desenvolver integralmente além de receber um olhar atento e cuidadoso. Um dos princípios era desenvolver a autonomia das crianças e através do método planejado por Montessori as crianças tinham liberdade no ambiente, eram encorajadas a agir por si só, por exemplo: escolhiam o material que queriam, tinham liberdade para dormir caso estivessem com sono ou comer caso estivessem com fome, eram instruídas a guardar os materiais que pegaram, limpar aquilo que sujaram e manter o espaço organizado. A partir de então surgiram as atividades de vida prática.

Ao perceber que as crianças desenvolviam autonomia ao organizar seu espaço, ou até mesmo preparando seu lanche, Montessori ampliou as atividades relacionadas à vida prática. É importante frisar que estas atividades sempre ocorriam de modo lógico: limpar o espaço por que estava sujo, preparar um alimento por que estava com fome, organizar por que estava bagunçado. De modo geral, a vida prática representa atividades do nosso cotidiano como: lavar a louça, lavar roupas/panos, lavar as mãos, varrer o chão, preparar alimentos (descascar frutas por exemplo), servir alimentos aos colegas, entre outras. De acordo com Montessori: “Todos esses exercícios são "exercícios de vida prática". É uma vida real a que se verifica na “Casa dei Bambini”, em que as crianças são incumbidas das tarefas domésticas e as realizam com ardor e dignidade” (MONTESSORI, 1965, p. 59).

As atividades de vida prática ocorrem de maneira “natural” no dia a dia, de início as professoras instruem as crianças e as ajudam e com o tempo elas se acostumam e acabam fazendo sozinhas sem ser solicitado. Algumas habilidades importantes são desenvolvidas como graça, cortesia, coordenação motora e principalmente a autonomia das crianças, fator importante a ser desenvolvido de acordo com a metodologia montessoriana (MONTESSORI, 1965).

Teoria: As crianças se habitua rapidamente com estas atividades que servem também para deixar o ambiente sempre organizado. Um ponto importante é a intencionalidade das atividades de vida prática - não são “forçadas”, são naturais, ou seja, tudo tem um sentido, a criança não lava a louça ou varre o chão se já estiverem limpos.

“[...] os exercícios da vida prática têm, todos eles, um objetivo atraente, um certo quê de novidade, numa idade em que os músculos se estão formando e coordenando em seus movimentos. Esta particularidade não somente explica o sucesso desses exercícios entre crianças, como também vem revelar do muito seu valor formativo. Graças a eles, as crianças vão, aos poucos, obtendo uma coordenação dos músculos entre si, ao mesmo tempo que são auxiliadas a criar, por sua vez, essa mesma coordenação, sob a orientação e o império da inteligência. Enrolar um tapete, escovar sapatos, lavar uma pequena bacia ou o chão, pôr a mesa, abrir e fechar gavetas, portas e janelas, pôr um quarto em ordem, arrumar as cadeiras, puxar uma cortina, transportar um móvel, etc., são exercícios que põem o corpo todo em movimento, movimentos que se exercitam e aperfeiçoam sempre mais. A criança aprende assim a mover os braços e as mãos, e fortalece seus músculos bem mais que nos rotineiros exercícios de ginástica. Todavia, os exercícios da vida prática não devem ser considerados apenas uma simples ginástica muscular: eles constituem um “trabalho”. É o trabalho dos músculos que se ativam sem cansar-se, porque o interesse e a variedade reanimam-nos a cada movimento. É o exercício natural do homem que, quando se move, deveria ter sempre um objetivo a atingir: os músculos deveriam servir à inteligência e integrar-se, assim, na unidade funcional da personalidade humana” (MONTESSORI, 1965, p. 81 e 82).

Um exemplo de organização que faz parte das atividades de vida prática ocorre durante a hora do lanche e podemos observar através de um registro do Diário de Campo (2019):

“Durante o lanche as crianças têm liberdade para ir pegar a lancheira quando estiver com fome, achar um lugar na mesa para sentar, organizar seu lanche, comer e por fim guardar e limpar o espaço que sujou. Isto faz parte da vida prática, com esta atividade cotidiana eles aprendem a ter autonomia” (MACEDO, 2019).

Assim como na teoria a vida prática está sempre presente com o mesmo objetivo de manter o espaço organizado e desenvolver determinadas habilidades, entretanto há a adequação da “tarefa” para a idade. Às vezes vejo uma criança lavando algo que já está limpo apenas para brincar com a água. Seria uma oportunidade de brincar que pode, ou não, ser compreendida como “bagunça”. Outras vezes a criança não organiza seu espaço por ser uma tarefa “complicada” para a idade dela e o professor acaba fazendo por ela. Outro ponto está no anacronismo, um exemplo está na atividade de engraxar sapato, atualmente isto não é mais algo recorrente e na época da “casa dei Bambini” era.

Então, quais seriam as atividades de vida prática hoje? As que não são mais cotidianas, como engraxar sapatos, devem ser retiradas do uso? O que conta é brincar com objetos da vida prática ou é o ensino da atividade que a criança deverá fazer quando crescer?

3.1.3 Materiais vs. Brinquedos

Na teoria montessoriana as crianças desenvolvem-se através do trabalho pessoal, ou seja, utilizando os materiais desenvolvidos por Maria Montessori. Entretanto podemos constatar que nem sempre foi assim: “As primeiras “Casa dei Bambini” foram ricas em brinquedos; aos poucos, porém, foram sendo deixados porque as crianças não os procuravam.” (MONTESSORI, 1965, p. 215)

No decorrer do percurso os brinquedos foram sendo substituídos por materiais, sendo estes de diversas áreas: matemática, linguagens, sensoriais, vida prática e educação cósmica. Os materiais para alguns podem servir para entreter e divertir, mas o objetivo principal é ensinar e instruir.

Metodologia proposta: A obra nos apresenta uma gama de materiais e a descrição detalhada de cada um deles. Os materiais são auto corrigíveis, ou seja, a criança quando o usa e não realizada o movimento ou objetivo planejado logo percebe seu erro. Ela precisa tentar mais vezes pois só haverá uma possibilidade correta na execução, assim ela irá aprender através do próprio esforço.

Atualmente utilizamos os mesmos materiais descritos por Montessori em suas obras, apresentamos para as crianças da mesma maneira como a autora indica. Entretanto, as crianças não se sentem satisfeitas em passar o dia apenas com estes materiais. Elas pedem para trazer brinquedos de casa, gostam de brincar com os brinquedos dos colegas e o maior prazer do dia está na hora do parque. É perceptível que quando estão em sala trabalhando com os materiais, e a imaginação toma conta, determinado material acaba se tornando uma pista de corrida ou algo que a criança gosta muito.

Podemos observar um exemplo de mudança na intencionalidade dos materiais feito pelas próprias crianças no relato a seguir:

“H., L., P. e B. gostam de pegar materiais como o material dourado, peças de encaixe geométrico e sensoriais para fazer construções. Usam a criatividade e fazem casas, pistas, estacionamentos, robôs, etc. Gostam de usar carrinhos junto com as peças e acabam dando uma intencionalidade diferente para o material, criando uma brincadeira, transformando, ao meu ver, o material em brinquedo” (MACEDO, 2019).

Como sabemos, a interação e a brincadeira são os eixos estruturantes da educação infantil hoje, conforme autores da área sobre a relevância do brincar para o desenvolvimento e o brincar como modo de ser da criança no mundo, temos Borba (2007) que afirma que a brincadeira “[...] ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal, assumindo freqüentemente a significação de oposição ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar.” (BORBA, 2007, p.34)

Neste sentido é importante estarmos cientes que, apesar da teoria montessoriana não “incluir o brincar”, este deve estar presente nas adaptações para os tempos atuais, visto que “Os estudos da psicologia baseados em uma visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil apontam que

o brincar é um importante processo psicológico, fonte de desenvolvimento e aprendizagem.” (BORBA, 2007, p. 35).

3.1.4 Planejamento

Metodologia proposta: Ao ler a obra de Maria Montessori não há uma amostra de seu planejamento diário ou semanal, entretanto, ela nos enriquece com detalhes uma explicação para utilizar seus materiais, nos traz exemplos de acontecimentos da “Casa dei Bambini” e explica de como se dava a rotina de organização do ambiente (MONTESSORI, 1965). A imagem que passa é de o planejamento ter uma organização fluida e que se norteia no interesse apresentado pelas crianças. Na obra há diversos exemplos de atividades que surgiram e se desenvolveram a partir experiências que aconteciam pelo acaso, como por exemplo: encontrar uma borboleta ou uma flor diferenciada e este se tornar o assunto do dia.

Assim como na teoria, muitas atividades surgem do acaso e do interesse das crianças, às vezes no mesmo dia fazemos uma conversa sobre uma descoberta feita no parque, ou algum assunto recorrente de interesse comum, então a professora aproveita para planejar algo maior e trazer para a sala no dia/semana seguinte. Segue um exemplo registrado no Diário de Campo:

“Haviam muitas lagartas na árvore do parque e as crianças começaram a perguntar sobre o assunto. Quando voltamos do parque fizemos uma grande roda de perguntas e curiosidades sobre as lagartas” (MACEDO, 2019).

Na instituição em questão, há planejamento semanal realizado coletivamente pelas educadoras no contraturno das atividades escolares. Toda semana há um planejamento diferenciado e as temáticas variam durante o ano. Diversos assuntos são abordados: cultura, diversidade, natureza, cores, sons, formas, entre outros. O planejamento é executado durante algum horário do dia, entretanto não há um cronograma engessado, as atividades fluem de acordo com o ritmo da turma, e até mesmo a previsão do tempo influencia nas atividades desenvolvidas. Além disso, as crianças têm muita liberdade e autonomia, inclusive não há um horário marcado para o lanche, por exemplo.

A partir de um registro do *Diário de Campo* sobre a autonomia e liberdade das crianças podemos observar como se dá a “hora do lanche”. Não é correto forçar a criança comer quando não tem fome ou oposto, fazendo ela esperar quando ela já está com vontade de comer, sendo assim as crianças eram livres para comer quando sentiam vontade: “H. assim que chega na sala pergunta se já pode lanche pois está com fome, sempre deixamos e ele acaba lanchando sozinho pois as demais crianças ainda não têm vontade de comer” (MACEDO, 2019).

3.1.5 A Professora

A formação dos professores montessorianos é bem descritiva nas obras. Montessori se refere à professora como a mestra e detalha como deve se dar sua preparação e atuação no ambiente escolar. Ela destaca as mudanças que ocorrem da antiga mestra da educação tradicional para como deve ser a nova mestra em sua metodologia.

“A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional, deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. Nem mesmo é nosso objetivo ensinar as crianças a servir-se, “sem erros”, do material que lhes é apresentado nos diversos métodos de exercícios. [...] Numa palavra, queremos dizer que o material não constitui um novo meio posto entre as mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora [...] o que vimos é uma radical transferência da atividade que antes existia na mestra, e que agora é confiada, em sua maior parte, à memória da criança. A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra “instrutora” é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo, isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança” (MONTESSORI, 1965, p.143).

Além disso, a mestra recebe uma instrução moral de como agir com as crianças: sempre encorajar e deixar claro o que as crianças conseguem fazer sozinha, sendo assim, reforçando a autonomia das crianças.

“A mestra deve sempre abrir os caminhos; jamais desencorajar, recusando confiança às crianças. Por menorzinhos que sejam, os petizes desejarão sempre ajudar e, não raro, com maior entusiasmo ainda que os mais velhos. A mestra autêntica há de ver que contribuição poderá ser dada pelo menor de todos” (MONTESSORI, 1065, p. 84).

A mestra montessoriana tem um papel diferenciado: não mais irá transmitir suas ideias para as crianças, nessa teoria ela deve estar presente para instruir e explicar o material, após a explicação a criança conseguirá realizar sozinha a atividade e a mestra deverá apenas observar e intervir em caso de extrema necessidade.

“Se quiséssemos resumir seu dever principal, na prática, deveríamos dizer que a mestra deve explicar o uso do material. Ela representa, antes de tudo, um traço de união entre este material e a criança. É um dever simples, modesto, e, entretanto, bem mais delicado que nos sistemas antigos em que o material não passava de um traço de união destinado a facilitar a correspondência intelectual entre "a mestra", que transmite suas idéias, e a criança que as recebe” (MONTESSORI, 1965, p. 144).

Outra característica está na formação que a mestra recebe. Não basta ler um livro e conhecer a teoria dos materiais. Para Montessori é necessário que as professoras experimentem repetidas vezes o material, conheçam-no profundamente para poder ensinar às crianças o mesmo.

“Para conhecer o material, a mestra não deve contentar-se com ver, estudar pelos livros ou aprender-lhe o uso seguindo uma exposição teórica. É preciso que ela o manipule durante longo tempo; que procure constatar, experimentalmente, as dificuldades ou o interesse que cada objeto possa apresentar; esforce-se por interpretar, embora imperfeitamente, as impressões que a criança poderá receber dèles. Se, depois, ela tiver paciência bastante a ponto de “repetir o exercício” tantas quantas vèzes a criança o repete, então poderá calcular, por si mesma, a energia e resistência de que é capaz uma criança numa determinada idade” (MONTESSORI, 1965, p. 145 e 146).

Metodologia proposta: Como dito anteriormente, a teoria é extremamente descritiva e metódica. Na primeira “Casa dei Bambini”, Montessori estava presente no ambiente observando a prática pedagógica das mestras, fazia apontamentos e assim ia desenvolvendo sua metodologia.

Atualmente muito se é aproveitado, entretanto, a formação do professor nos dias atuais é assunto muito discutido e trabalhado dentro das instituições de ensino. O professor nunca para de aprender e de se aperfeiçoar, é importante que este conheça os direitos das crianças, por exemplo, que possa garantir seu cuidado e segurança, e proporcionar interações e brincadeiras.

A formação de professores é bastante valorizada na Pedagogia Montessoriana e tem desde então esta característica de avanço teórico e prático em relação à época. Levou décadas de luta política e pesquisas acadêmicas para que o 'jardim de infância', hoje parte da educação infantil, fosse compreendido em uma perspectiva profissional.

“[...] o professor não pode começar a deixar a criança fazer tudo o que ela quiser. É necessário que o mestre saiba quando e como deverá intervir para erradicar todos os gestos indesejáveis, a fim de que a criança possa ter um discernimento esclarecido entre o bem e o mal, entre o movimento útil e o movimento inútil. Quando o professor começa a discernir entre as ações a proibir e as ações a observar, percebe a importância de sua participação e as responsabilidades dessa sua nova missão” (MOLON, 2015, p. 41).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para esta discussão é necessário estarmos cientes das diferenças históricas e geográficas. É sabido que as informações históricas sobre a inserção do método montessoriano no Brasil são escassas. Uma característica fica evidente: na Itália o método foi pensado para as crianças pobres do bairro de San Lorenzo, já no Brasil, devido aos materiais e profissionais especializados, o método encontrou condições para ser inserido quase somente nas escolas privadas e se manteve assim por longos anos.

“[...] as propostas da Escola Nova só atingiram significativamente a rede privada de ensino. Divergindo de seu propósito inicial, a disseminação do método montessoriano no Brasil se fez, efetivamente, na rede privada e para as classes mais abastadas” (ROHRS, 2010, p.41 e 42),

Sendo assim, as escolas privadas no Brasil adaptaram a metodologia desenvolvida na Itália para ser introduzida nas escolas destinadas às classes mais abastadas. Por ser uma adaptação é notável que determinadas práticas foram modificadas, havendo assim, uma mesclagem entre as propostas de Montessori e as atuais.

“Quando se visita as escolas ou quando se frequenta os cursos oferecidos pelas mesmas, pode-se constatar que elas mantêm, irrepreensivelmente, muitas das práticas desenvolvidas pela educadora italiana. Notamos, também, que a metodologia montessoriana tem se mesclado, em algumas de suas escolas, com propostas atuais, como por exemplo, as inspiradas na psicogênese da língua escrita, desenvolvidas por Emilia Ferreiro e Ana Teberoski, para orientar a inserção das crianças no mundo da escrita” (ROHRS, 2010, p.43),

A pesquisa e metodologia desenvolvida por Maria Montessori possuem fundamentos pedagógicos riquíssimos e que contribuíram e continuam a contribuir com a história da Pedagogia, esta foi desenvolvida no século passado e o contexto sócio histórico e as perspectivas educacionais transformaram-se em boa medida neste tempo. É possível utilizar o método, porém este precisa ser discutido, problematizado e reorganizado pelos professores contemporâneos. A compreensão contemporânea, por exemplo à luz da psicologia sócio histórica, nos permite novas leituras da pedagogia montessoriana.

“As questões acima discutidas merecem ser problematizadas mais profundamente, visto que temos que levar em conta os limites impostos pelo contexto científico-cultural de mais de um século à produção pedagógica de Maria Montessori,” (ROHRS, 2010, p. 45).

Durante o decorrer desta pesquisa fiz análises e deixei alguns questionamentos para serem pensados, entretanto, acho importante deixar aqui um pouco da minha opinião sobre o assunto como uma professora iniciante que vivenciou esses momentos.

Sobre o *trabalho pessoal* trago aqui minha reflexão que vai ao encontro da análise feita sobre *materiais vs. brinquedos*, que é: a importância do brincar na infância e dentro das instituições educacionais, sendo assim, podemos compreender que Maria Montessori, uma médica e pedagoga, que levava em consideração as pesquisas científicas sobre o desenvolvimento infantil, muito provavelmente seria conivente com o brincar como parte importante do desenvolvimento da criança e este estaria presente na escola. Por este motivo, acredito que o brincar, apesar de não estar descrito por Montessori em suas obras, deve estar presente nas instituições montessorianas nos dias atuais.

Sobre a *vida prática* e sua objetividade dentro da metodologia: entendo e concordo com a importância das atividades propostas que desenvolvem aspectos como autonomia, organização, moralidade e coordenação motora, porém é preciso discutir a finalidade dessas atividades, visto que, a criança não deve ser vista como um sujeito que está apenas sendo formado para seu futuro como cidadão, mas sim como um sujeito por inteiro, e principalmente um sujeito de direitos, no qual o “preparar para o vir a ser” é o brincar nos dias atuais.

Este trabalho me permitiu refletir sobre minha prática e compreender que Pedagogia é movimento, e o diálogo entre nossos autores de referência é fundamental para a constante constituição do campo educacional, além disso, é necessário sempre dialogar, problematizar e reorganizar as teorias e práticas para o contexto (local e temporal) existente.

REFERÊNCIAS

BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: **Brasil MEC/ SEB. Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade/ organização** Jeanete Beauchamp, Sandra Denise pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. _ Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/ensifund9anobasefinal.pdf>

Acesso em: 28/11/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº. 9394/1996. Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266.

Acesso em: 10/08/2020.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

Disponível em: <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/328-1.pdf>

Acesso em: 11/11/2020.

CAMBI, Franco. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: UNESP, 1999 - (Encyclopaideia).

CAMPOS, Simone Ballmann de. **A Institucionalização Do Método Montessori No Campo Educacional Brasileiro (1914-1952)**. Tese (Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSC_bd7f38b68efad41670706121c38d5b6c

Acesso em: 11/11/2020.

CARNEIRO, Carla Toscano. **Construção Das Identidades De Educadoras: Uma Perspectiva Montessoriana**. Dissertação (Pós-graduação em Educação), - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2019.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_0eb5acbf9b1a49c1239ef3c17f8f1699

Acesso em: 11/11/2020

CEMJ. **A Escola**. 2020.

Disponível em: <http://www.aifsj.org.br/educacao/cemj/a-escola/ensino/quem-somos/>

Acesso em: 18/10/2020.

FERREIRA, Eliane MARIA; SARAT, Magda. **“Criança (s) e infância (s)”**: perspectivas da história da educação. Revista Linhas, Florianópolis, v. 14, n.27, jul./dez. 2013. p. 234 - 252.

JAPIASSU, Hilton et al. **Dicionário de filosofia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2016.

KUHLMANN JR. Moysés. **Infância e Educação Infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 2000.

MACEDO, CAROLLINA VEIGA. **Diário de Campo: Educação Montessoriana**. Florianópolis, 2019. 1 diário de bordo.

MEC. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a Base. Brasília, 2017.

MOLON, João Vicente. **Uma Releitura Dos Princípios Montessorianos Para O Ensino De Matemática Nos Anos Finais Do Ensino Fundamental**.

Dissertação (Mestrado em Matemática) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2015.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/URGS_e477d7797758cd43bca65e2a63fa0cd7

Acesso em: 11/11/2020

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança.

Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. Maria. **Mente Absorvente**. 2ª edição. Rio de Janeiro. Editora Portugália, 1987.

PIRES, Bárbara Hungria Dias. **Práticas Pedagógicas Montessorianas: Potencialidades E Desafios**. Dissertação (Pós-graduação em Educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora, 2018.

Disponível em:

https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_434f87c4b83941c557b294399fb107ef

Acesso em: 11/11/2020

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Fundação Joaquim Nabuco. Recife: Editora Massangana, 2010. (Coleção educadores).

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA , C. M. S.; SOARES, W. DE J. B. Ideias Pedagógicas de Montessori no Brasil: Contributos à Educação Matemática. **REMATEC**, v. 15, p. 195-211, 22 jul. 2020.

Disponível em: <http://www.rematec.net.br/index.php/rematec/article/view/250>

Acesso em: 28/11/2020.