

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

MÔNICA DA SILVA PEREIRA

MÉTODO MONTESSORI E A PERSPECTIVA DE UMA NOVA EDUCAÇÃO.

**FLORIANÓPOLIS
2014**

MÔNICA DA SILVA PEREIRA

MÉTODO MONTESSORI E A PERSPECTIVA DE UMA NOVA EDUCAÇÃO.

Monografia apresentada ao curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina como parte dos requisitos para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Prof. Dra. Patricia Laura Torriglia
Co-orientadora: Ma. Márcia Pereira da Silva

FLORIANÓPOLIS
2014

AGRADECIMENTOS

À Deus pela benção da vida, pela força e sabedoria concedidas para elaboração deste trabalho.

Ao meu esposo Alexandre Felipe Machado, com quem tenho compartilhado os desafios, as lutas e as vitórias da vida, especialmente a realização deste trabalho.

Aos meus pais, minha gratidão especial, por estarem sempre presentes em todos os momentos da minha vida, mesmo estando em outro plano espiritual, como meu querido pai.

À minha mãe Vanda da Silva, pelo exemplo de determinação e garra, e pelo incentivo e confiança aos meus projetos de vida pessoal e profissional.

Aos meus queridos irmãos Roberto Malagoli e Maria Izabel Malagoli, pelo carinho, força e incentivo para continuar nas batalhas da vida e servir de exemplo a eles.

À minha querida amiga e companheira acadêmica Luciana Yamamoto Souza, por compartilhar tantas experiências, alegrias, frustrações, e que mesmo longe, estará sempre em meu coração.

Às minhas orientadoras, Profa. Dra. Patricia Laura Torriglia e especialmente a Ma. Márcia Pereira da Silva, pelas orientações sempre cuidadosas, pela confiança e estímulos necessários à realização deste trabalho.

Às amigas da Casa Escola Maria Montessori pelas vivências, experiências e incentivos.

Às pessoas que contribuíram, direta e indiretamente nesta pesquisa.

Aos amigos e familiares presentes em minha história de vida.

*"O nascimento do pensamento é igual ao nascimento de uma criança: tudo começa com um ato de amor. Uma semente há de ser depositada no ventre vazio. E a semente do pensamento é o sonho. Por isso os educadores, antes de serem especialistas em ferramentas do saber, deveriam ser especialistas em amor: intérpretes de sonhos."
(Rubem Alves)*

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo lançar um olhar sobre a pedagogia montessoriana como possibilidade de repensarmos a educação do nosso tempo. Sendo assim, revisitamos as ideias de educadores que pensaram uma escola nova, especialmente Maria Montessori, relendo sua proposta, seus materiais e escolhas pedagógicas e suas contribuições dentro do contexto atual da educação. Para sustentar este estudo, buscou-se compreender algumas questões relacionadas ao método montessoriano, como a concepção de criança, de professor e as relações de ensino-aprendizagem que norteiam a prática pedagógica. Para tanto, realizou-se a pesquisa qualitativa e levantamentos bibliográficos, com a finalidade de conhecer e aprofundar os conhecimentos em questão.

Palavras-chave: Maria Montessori, educação, criança, professor.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	9
BIOGRAFIA E CONTEXTO HISTÓRICO DE MARIA MONTESSORI.....	10
A CRIANÇA E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL	14
EDUCAÇÃO CÓSMICA PARA MONTESSORI	22
O AMBIENTE PREPARADO	25
O EDUCADOR NO OLHAR DE MONTESSORI.....	29
MATERIAIS MONTESSORIANOS	31
CONSIDERAÇÕES FINAIS	39
REFERÊNCIAS	41

INTRODUÇÃO

Atualmente, a estrutura social da qual vivemos é marcada por grandes e rápidas mudanças em todos os níveis da sociedade – político, econômico, tecnológico. Estas inovações, que chegam como uma avalanche de informações requer que todos busquem se adaptar para que consigam sobreviver, principalmente no mercado de trabalho, a esse processo rápido de desenvolvimento.

A velocidade espantosa das conquistas tecnológicas pode surpreender o indivíduo que não esteja preparado para essa grande carga de informações e novos conceitos, exigindo dele uma gama maior de conhecimentos.

Essas questões levantam algumas preocupações. A primeira é como nos preparar as para assumir esse mundo novo? Quais caminhos devemos seguir? E como preparar as futuras gerações para viver essas mudanças? E as escolas, estão preparadas para atender as novas e rápidas mudanças?

A outra preocupação é em relação às questões ambientais, pois a possibilidade de esgotamento de nossos recursos naturais está nos levando a refletir sobre como utilizar esses recursos, e principalmente, de buscar novas maneiras para usufruir deles sem prejudicar o meio ambiente e a sobrevivência das gerações futuras.

Acreditamos que através da educação, é possível encontrar novas possibilidades para construirmos uma sociedade sustentável, justa e democrática, em diferentes dimensões, (sociais, culturais, socioambientais), a começar pela relação consigo mesmo e mais aberto à compreensão do outro, e de nossas relações com o meio e o planeta que coabitamos e compartilhamos com todas as demais formas de vida presentes nesta “Casa- de- vida”¹.

Como afirmam Lima e Lima (1998),

Montessori, que nos alertou para a necessidade de um novo homem, nos deixou os preceitos necessários à sua educação: a crença de que na escola possam ser vividos novos paradigmas. Não mais o conhecimento isolado, mas a visão sistêmica; o padrão e não a categoria; a cooperação e não a competição; processos e não prescrições; qualidade e não quantidade; a conexão e não a separação; a descentralização e não a centralização; a vida e não apenas o homem.

¹ Casa -de - Vida, termo utilizado por Lucié Sauvé em seu artigo Educação Ambiental: Possibilidades e Limitações, para citar a importância de percebermos nosso Planeta como uma casa onde todos compartilham dos mesmos recursos e deles dependem nossa sustentação de vida.

Por esse motivo o presente estudo tem como linha de pesquisa a pedagogia montessoriana, postulada por Maria Montessori e que tem como objetivo a educação dos sentidos, onde preza pela beleza e pela sensibilidade, pelo aprender fazendo, pela conquista da livre escolha e pela educação para vida, vinculando o conhecimento dos conteúdos do currículo as experiências e vivências práticas. Esta escolha pedagógica contribui para a formação da pessoa como um todo, participativo e responsável na sociedade, preocupado com tudo o que está a sua volta.

O objetivo geral desse estudo é analisar as contribuições da pedagogia montessoriana para educação do nosso tempo. Para isso, buscar-se-á compreender, através da análise de suas obras e da contribuição de outros autores, algumas questões relacionadas ao método Montessori. Como por exemplo: Como surgiu o método? Quem é Maria Montessori? Qual a concepção de criança e de infância segundo a autora? Qual o papel do professor nas relações de ensino-aprendizagem?

Este estudo mostra-se relevante no sentido de apontar possibilidades para uma maneira de educar diferente, e que permite a percepção do todo, que anseia por uma sociedade onde valores como, justiça, solidariedade e conhecimento, alicerçam uma vivencia respeitosa com todas as formas de vida.

Primeiramente será apresentada uma breve biografia e contextualização histórica da vida e obra da educadora italiana Maria Montessori, na qual proporcionou as crianças um ambiente de aprendizagem desafiador e rico em possibilidades, e que ao observar atentamente as crianças, seus desejos e desafios, propôs uma inversão do papel do educador e do ambiente escolar no processo de ensino-aprendizagem. Posteriormente é feita uma breve apresentação da construção histórica e social da infância assim como a concepção de desenvolvimento infantil segundo Maria Montessori e Jean Piaget. Em *“Educação Cósmica para Montessori”* é apresentado o que é essa educação para a autora e como esta contribui para o desenvolvimento e formação de um indivíduo consciente e responsável com a natureza e com todos que fazem parte dela. Em *“O ambiente preparado”*, é destacada a importância do ambiente, que quando preparado e pensado de acordo com as necessidades das crianças, contribui nas relações de ensino-aprendizagem. Depois é apresentado o olhar de Montessori no que se refere ao professor e seu papel. Em *“Materiais Montessorianos”* são apresentados alguns materiais produzidos pela autora, que tem grande significado em sua proposta pedagógica, pois acredita que ao manipulá-lo a criança constrói relações de aprendizagem e adquire conceitos. E, por fim, as *“Considerações finais”*.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

O presente trabalho trata-se de uma pesquisa qualitativa, que segundo Severino (2007), significa afirmar que cada sujeito pesquisado é visto com sua condição específica e, portanto, o pesquisador orientado pelo enfoque qualitativo, tem ampla liberdade teórico-metodológica para realizar seu estudo. Além disso, o pesquisador busca estudar com profundidade a realidade pesquisada, levando em conta suas particularidades e, principalmente a subjetividade.

Por essa perspectiva, a condução no enfoque qualitativo, segundo Minayo (1992) é aquela que incorpora a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Para a autora o estudo qualitativo pretenderá sempre apreender a totalidade coletada visando, em última instância, atingir o conhecimento de um fenômeno histórico que é significativo em sua singularidade.

Os estudos qualitativos possuem propriedades que possibilitam abordar situações de indivíduos e coletividades em sua dimensão sociocultural envolvendo particularidades, como: história de vida, conhecimentos, crenças, valores, regras, desejos, sentimentos, queixas, expectativas, emoções, intenções, necessidades e recursos, sejam esses componentes individuais ou coletivos.

Além da pesquisa qualitativa, a pesquisa bibliográfica também fará parte desse projeto, com a finalidade de conhecer e aprofundar os conhecimentos em questão, através da consulta e estudo de livros, artigos, monografias, revistas e outras publicações que abordem o tema pesquisado.

BIOGRAFIA E CONTEXTO HISTÓRICO DE MARIA MONTESSORI

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, província de Ancona na Itália, e logo na adolescência transferiu-se com seus pais para Roma, onde se formou em ciências contábeis. Após grande relutância para ingressar na faculdade de medicina, concluiu o curso com brilhantismo, sendo a primeira mulher na Itália diplomada nesse curso.

Aos vinte e oito anos de idade, num congresso pedagógico em Turin, Montessori ressalta a importância dos cuidados e do direito a instrução às crianças deficientes, julgadas até então como fora da lei.

Estudou relatórios e obras de médicos franceses, como Séguin e Itard, referentes ao tratamento das crianças deficientes, o que influenciou a aprofundar o resultado de suas experiências no mesmo campo. Durante mais de uma década, Montessori trabalhou na Clínica de Psiquiatria da Universidade de Roma com as crianças ditas idiotas². Dessa experiência, Montessori concluiu que a questão dos deficientes era mais pedagógica do que médica, levando-a a se interessar por problemas de ordem pedagógica, vindo mais tarde, a matricular-se no curso de filosofia e frequentar cursos de psicologia experimental na Universidade de Roma.

Muito conhecida por sua preocupação aos problemas das crianças, principalmente os relativos às influências negativas do meio social, Montessori é convidada a organizar escolas infantis, populares, em Roma, onde é aberta a primeira Case dei Bambini, em 1907. Logo outras Case dei Bambini surgem em Roma.

Montessori continua a aprofundar o conhecimento a cerca das manifestações das crianças, diferenciando e avaliando quais as condições mais adequadas para o crescimento harmonioso dessas. “Vai-se delineando, assim, um sistema educacional, que posteriormente terá tão grande repercussão”. (MACHADO, 1980, p. 4). O sistema ganha apoio e difunde-se por toda Itália e surgem sociedades montessorianas em vários países, como Amsterdã e Estados Unidos.

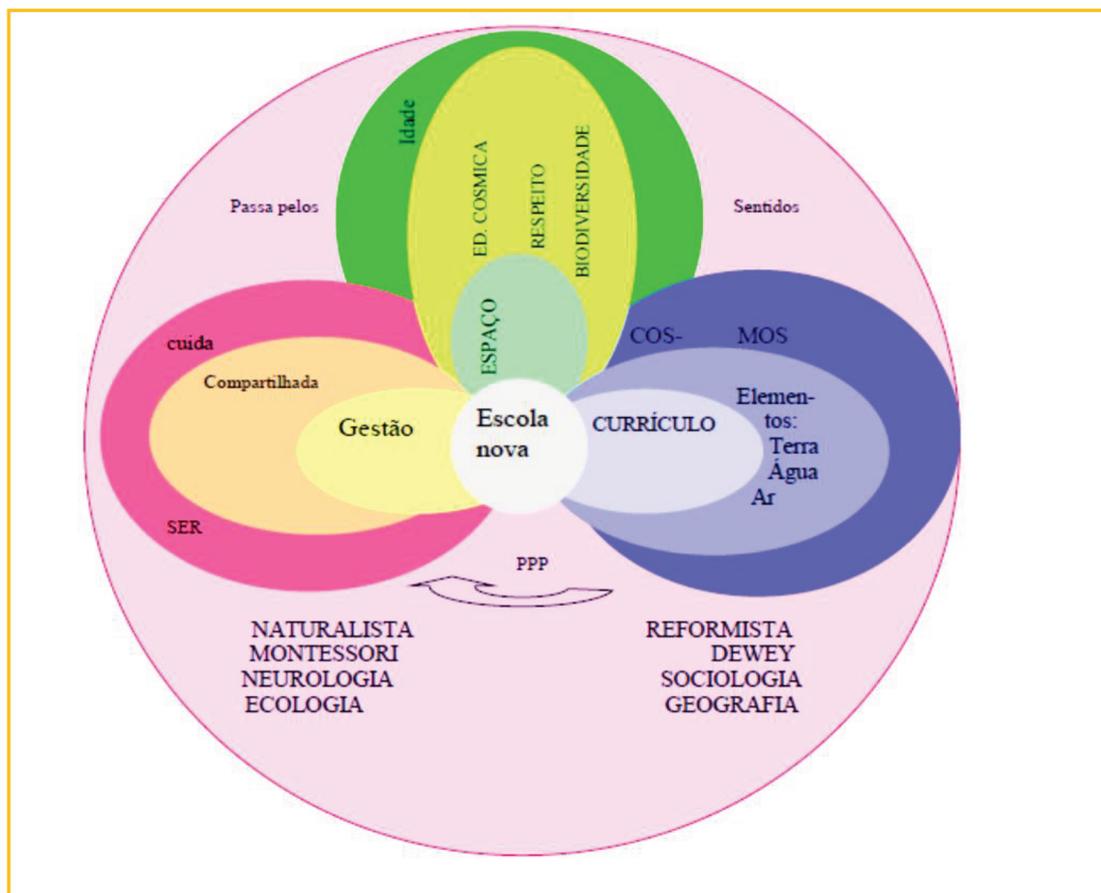
Por conta do regime fascista, e por recusar-se a apoiá-lo, Montessori é forçada a deixar a Itália, e as escolas sob o sistema são suspensas. Mesmo sob tais circunstâncias, as ideias do sistema montessoriano desenvolvem-se pelo mundo. Só em 1946, após o término da guerra, Montessori volta à Europa, onde continua a difundir sua obra.

² Termo utilizado na época para se referir às crianças com deficiências mentais.

Em maio de 1952, na Holanda, Montessori vem a falecer. Suas obras são traduzidas em várias línguas e seus princípios e técnicas de educação são divulgadas por todo o mundo.

A pedagogia montessoriana, juntamente com outras como de John Dewey (1859-1952), Anísio Spínola Teixeira (1900-1971) promoveram grandes transformações nos métodos educacionais e estão inseridas no movimento escolanovista, corrente pedagógica que teve início na metade do século XX. Esta corrente teve grande influência no movimento de reconstrução educacional no Brasil.

Figura 1 - Mandala representando elementos da Escola Nova.



Fonte: extraído de Silva, 2014, p.36.

Embora não se tenha acesso a trabalhos que realizem uma análise do movimento da Escola Nova com a devida isenção, é necessário reconhecer que, se levar em conta o contexto histórico e cultural em que ocorreu, ela essencialmente promoveu uma revolução nos conceitos de educação, na relação professor – aluno, e na forma de aprender e ensinar vigentes até então.

Defendendo como ideal a escola pública, democrática, laica e para todos, e valorizando a experiência no processo de aprendizagem e a vinculação dos conteúdos curriculares à vida, o movimento vem reagir contra o enfoque pedagógico da escola tradicional, onde o saber é centrado no professor, na obediência, na aprendizagem pela repetição, na autoridade, na concorrência e na fragmentação dos conteúdos curriculares.

Conforme MEC (2010, p. 40 e 41)

A educação nova que, certamente pragmática, se propõe ao fim de servir não aos interesses de classes, mas aos interesses do indivíduo, e que se funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação. A escola tradicional, instalada para uma concepção burguesa, vinha mantendo o indivíduo na sua autonomia isolada e estéril, resultante da doutrina do individualismo libertário, que teve, aliás, seu papel na formação das democracias e sem cujo assalto não se teriam quebrado os quadros rígidos da vida social. A escola socializada, reconstituída sobre a base da atividade e da produção, em que se considera o trabalho como a melhor maneira de estudar a realidade em geral (aquisição ativa da cultura) e a melhor maneira de estudar o trabalho em si mesmo, como fundamento da sociedade humana, se organizou para remontar a corrente e restabelecer, entre os homens, o espírito de disciplina, solidariedade e cooperação, por uma profunda obra social que ultrapassa largamente o quadro estreito dos interesses de classes.

Para os reformistas, a educação deve assumir papel constituinte na reformulação de um mundo moderno e democrático, pautado na liberdade, na autodisciplina e na cooperação.

Nas instituições escolares, as reformas visavam religar a educação à vida e na reconquista da relação entre aprendizagem e educação, rompidas no início da era moderna, pela própria escolarização.

Tal reformulação está associada à valorização da experiência em sua prática cotidiana e no entendimento de educação como vida, onde a escola intervém de maneira mais profunda e abrangente na educação dos indivíduos.

No Brasil por volta de 1930 teve início uma grande e ardilosa luta pela redemocratização da educação brasileira, e conhecidos educadores e pensadores foram os grandes pioneiros que influenciaram essa nova política de educação, como, Fernando de Azevedo, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e tantos outros.

Infelizmente, sabemos que aqui no Brasil, essa tentativa de democratização da escola foi instaurada mais no discurso que na prática, pois “a ditadura e os anos autoritários da época impediram de seguir adiante e se converter em política pública”. (MEC, 2010, p. 102)

Além disso, essa nova estrutura educacional foi, na época, considerada muito cara, levando em consideração as exigências dos padrões estruturais para a instauração das escolas, lembrando que o movimento pretendia instaurar essa nova estrutura nas redes públicas de ensino.

Montessori (A criança, p. 107), ao se referir a essa “nova educação” afirma,

Quem tenha acompanhado este movimento educativo sabe que foi e ainda agora é discutido. O fato que mais controvérsia provocou foi a inversão das posições do adulto e da criança – o professor sem cátedra ou autoridade, e quase que sem ensinar, e a criança tornada centro da atividade, aprendendo por si, livre na escolha das suas ocupações e movimentos. Nos casos em que não foi considerado utopia, pareceu às pessoas exagero.

Uma das bases do movimento da Escola Nova, igualmente como os da pedagogia montessoriana, é de que todo conhecimento autêntico vêm da experiência, assim como de uma base científica sólida, desde a primeira infância. Essa experiência acontece a partir do contato da criança com o ambiente, onde ela possa explorá-lo de forma livre e segura. Como afirma Machado (1980, p.10) “para Montessori, a educação é a ‘ajuda à vida’ que deve despontar na criança, pela força de seu espírito, num ambiente preparado”. Sendo assim, um ambiente preparado e organizado, tem papel fundamental construção do conhecimento.

Montessori acreditava que o ambiente preparado deve oferecer a criança liberdade e independência, onde ela possa agir por decisão livre e própria, estimulando a percepção do espaço e tempos. Ainda segundo a autora, o ambiente é parte integrante da aprendizagem. Nele cada material tem um objetivo, além de uma estreita relação com o currículo. (MONTESSORI, 2003)

Foi com Montessori que surgiram novidades em relação à organização do mobiliário da sala de aula, como cadeiras e mesas proporcionais ao tamanho das crianças e a utilização de materiais e brinquedos educativos. Assim, acreditava Montessori, a criança, impulsionada pela necessidade do movimento, se desenvolveria de forma mais livre e espontânea.

Além do ambiente preparado a fim facilitar o aprendizado, Montessori nos deixa claro que toda ajuda inútil atrasa o crescimento da criança, dessa forma, aponta que o educador deve cuidar para não interferir diretamente no seu desenvolvimento, atuando apenas como mediador.

Como afirma Montessori em relação ao professor “ela ensina pouco, mas observa muito; além do mais, sua função consiste em *dirigir* as atividades psíquicas das crianças”. (MONTESSORI, 1965, p. 156) (grifos da autora)

O legado de Montessori, mulher tão à frente de sua época, nos trouxe uma nova visão de criança, esta até então excluída pela sociedade, onde a educação ocorria de forma rígida e até mesmo violenta.

Conforme Machado (1980, p. 13),

Para Maria Montessori, por esses mesmos princípios, a criança ao nascer é dotada de um impulso vital que a conduz, num ambiente adequado, a uma evolução e ao amadurecimento. Desse poder vital, desse impulso interior depende o seu desenvolvimento. Daí a necessidade de deixar-se a criança construir-se, livre de pressões, para transformar-se em adulto. Se o impulso vital é primordial, o desenvolvimento, entretanto, não se realiza sem que a criança disponha de fatores externos “educadores”, que favoreçam a construção de sua personalidade. Quanto mais adequadas forem as condições do meio e quanto menos houver interferência de obstáculos, a vida e o desenvolvimento do ser será mais fácil e mais integralmente harmonioso. Daí que toda verdadeira educação é auto-educação.

Sendo assim, a pedagogia montessoriana, com essa nova visão de criança e de educação, deixou inúmeras contribuições para a educação atual, abrindo caminhos para novas discussões sobre o papel e os direitos da criança na construção de seu próprio conhecimento.

A CRIANÇA E A CONCEPÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL

As crianças existiram desde os primeiros indícios históricos, mas o sentimento de infância, tal qual como conhecemos hoje, fruto de uma construção histórica e social, surge com a modernidade.

Philippe Ariès (1981), historiador francês, realizou estudos que resgatam as concepções de infância desde a era medieval à modernidade, além disso, trouxe grandes contribuições acerca dessas concepções, sinalizando a infância como produto da cultura moderna e fruto das modificações da estrutura social. Contribuiu também para o entendimento do verdadeiro papel da infância e da criança como ser social bem como suas necessidades.

Sabemos que na antiguidade, a infância não era percebida como período essencial do desenvolvimento humano, sendo assim, as crianças não tinham lugar na sociedade, nem como participantes e muito menos como produtoras da cultura. Eram consideradas apenas adultos em miniatura, e sua educação era voltada para a formação da vida adulta. Além disso, não se fazia nenhuma questão em separá-las do mundo dos adultos.

As crianças nascidas em famílias nobres participavam de todas as situações do cotidiano familiar e eram educadas para a vida adulta. Enquanto isso, as crianças nascidas em família pobres, assim que cresciam, eram inseridas no mundo do trabalho, sem qualquer preocupação com a sua pouca idade ou porte físico frágil.

Por volta do século XVIII, com o desenvolvimento do capitalismo, se estabelece a separação entre as esferas públicas e privadas, modificando, dessa forma, estruturação das famílias, que até então viviam de forma pública e coletiva, ou seja, não havia privacidade entre seus membros.

Como afirma Kramer (2006, p 14) “a noção de infância surgiu com a sociedade capitalista, urbano-industrial, na medida em que mudavam a inserção e o papel social da criança na sua comunidade”.

Instaura-se então um novo modelo familiar, o da família burguesa, marcada pelo desejo à intimidade e à vida privada. Sendo assim, há uma reorganização também no interior das famílias, onde o pai passa a ser o provedor da casa, ou seja, passa a fazer parte da esfera pública, e a mãe passa a ser responsável pela casa e educação dos filhos, esfera privada. A partir disso a criança assume importante papel na família, pois agora ela passa a ser responsabilidade dos pais.

A partir desse período, pode-se dizer que a criança começa a nascer socialmente, e esse novo sentimento de infância faz com que ela seja colocada numa posição diferente do adulto, vista agora como um ser frágil e dependente e à família cabe a responsabilidade de garantir a integridade física, psicológica e social dessa criança.

Ainda segundo Kramer (2003, p. 17),

Sentimento de infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças; corresponde, na verdade, à consciência da particularidade infantil, ou seja, aquilo que a distingue do adulto e faz com que ela seja considerada como um adulto em potencial, dotada de capacidade de desenvolvimento.

Entretanto, a criança ainda continua sendo vista como incompleta e imatura, necessitando assim, ser educada e disciplinada para ser um bom cidadão. Nesse sentido Rocha (1997) contesta e ainda nos aponta sobre essa contradição, desse novo sentimento de infância afirmando que,

Nascido no contexto burguês, este sentimento sustenta-se na mudança de inserção da criança na sociedade, que deixa de assumir um papel produtivo direto, passando a ser merecedora de cuidados e de educação desde o

momento em que consegue sobreviver. Mudam significativamente as relações no meio social. Vimos nascer aí um sentimento contraditório, que atribui à criança a ingenuidade e a inocência e ao mesmo tempo, a imperfeição e a incompletude, transformando as atitudes sociais em *paparicação*, ou em *moralização*, que acabam por se refletirem como oposições fundamentais na orientação dos modos clássicos de inserção dos novos sujeitos à sociedade. (ROCHA, 1997, p. 24) (**grifos da autora**)

Dessa forma, por considerar a criança um ser ainda incompleto, caberia à escola “corrigir” essa natureza contraditória, por meio da disciplina e de regras a partir da intervenção pedagógica. Além desse papel “adestrador”, caberia também à escola³ a responsabilidade de separar as crianças do mundo adulto. Ainda segundo Rocha (1997, p. 26),

A tarefa pedagógica consiste, neste caso, na inculcação de regras, na disciplina e na transmissão de modelos. Noutro pólo, a idéia da preservação preocupa-se em não destruir a "inocência original", protegendo sua natureza. Aqui a ação do educador deveria guiar-se pelos interesses e necessidades infantis. Por esta perspectiva, a pedagogia apenas traduz conceitos vindos da filosofia e elabora representações da infância com uma natureza contraditória. Ao mesmo tempo inocente e má, imperfeita e perfeita, dependente e independente, herdeira e inovadora.

Contrária a essa ideia, Montessori acredita que as regras e a imposição de modelos são uma agressão e um desrespeito à criança. A disciplina, segundo a autora, é uma conquista de autocontrole, ou seja, não é algo que se impõe através de “castigos e punições”, mas que se conquista através do exercício da “Liberdade com Responsabilidade”, do fazer as próprias escolhas e por eles responsabilizar-se.

Segundo a autora, “a necessidade desses “meios indispensáveis” para a educação demonstra que a vida das crianças não foi e não é democrática, nem a dignidade humana é respeitada”. (MONTESSORI, S/D, p. 32) Sendo assim, ninguém deve interferir na atividade espontânea da criança, sendo esta livre para manifestar-se através da liberdade.

Montessori enfatiza três princípios básicos que atuam na ação pedagógica: a criança, o ambiente e o educador. Nesse sentido, para que a criança se desenvolva corretamente faz-se necessário que o educador, em um ambiente previamente e estrategicamente preparado, interfira no trabalho da criança de forma adequada e oportuna.

³ Importante salientar que a escolarização destinava-se às crianças da burguesia, enquanto aquelas nascidas nas classes operárias e as camponesas, ainda permaneceram por muito tempo misturadas ao mundo adulto.

O método Montessori fundamenta-se no conhecimento da criança que se desenvolve de acordo com as leis do corpo e da mente, impulsionada por uma força interior que a leva a adaptar-se ao ambiente e dele servir-se para seu progresso. Machado (1980, p. 12), considera que:

Trata-se de uma forma científica de educar, propondo meios e fins que asseguram o conhecimento do educando, para mais adequadamente ajudar o seu desenvolvimento físico, psíquico, mental e espiritual. Pedagogia Científica significa a pesquisa e a adequação das condições que asseguram à criança a livre expansão do seu ser, no sentido da plenitude de sua natureza.

Os estudos de Montessori, no ramo da psicologia, levaram-na a reconhecer que existem diversos tipos de psiquê e de mente nos diferentes períodos de vida. Estes períodos diferem entre si, mas coincidem com o desenvolvimento físico humano. Num certo período de vida, uma individualidade psíquica acaba, e dela nasce outra.

Para Montessori, a educação da criança, referindo-se não ao sentido pedagógico, mas no sentido de auxiliá-la no seu desenvolvimento psíquico, deve iniciar-se desde o nascimento. Acredita também que a criança possui poderes desconhecidos, pois é capaz de absorver instintivamente a cultura e as características da personalidade humana sem professores e subsídios educativos. Sendo assim, a primeira infância deve ser explorada ao máximo, pois é o período mais rico para seu desenvolvimento e sem dúvida um período de criação, que leva a criança a uma grande conquista: a auto educação. Ainda segundo a autora, “na criança existe a atitude criadora, a energia potencial para construir um mundo psíquico à custa do ambiente”. (MONTESSORI, s/d, p. 42).

Montessori, por meio de longas observações do comportamento da criança, identificou quatro estágios essenciais do desenvolvimento, primordiais na formação do indivíduo, a que chama de *períodos sensíveis*: de 0 a 6 anos, de 6 a 12 anos, dos 12 aos 18 anos e a vida adulta.

Esses estágios sensitivos, no qual a criança possui um intenso, mas temporário interesse destinado a saciar suas necessidades, que atuam tornando a criança sensível para a aprendizagem para a qual está voltada.

O MEC (2010, p. 30) ao tratar dos períodos sensíveis aponta que,

Trata-se de períodos de maior receptividade do ponto de vista do aprendizado por interação com o meio. Segundo essa teoria, existem períodos determinados durante os quais a criança está naturalmente receptiva a certas influências do meio, que a ajudam a dominar certas funções naturais

e a atingir uma maior maturidade. Existe, por exemplo, períodos sensíveis para o aprendizado da linguagem, o domínio das relações sociais etc.

Nesse sentido, segundo Montessori, na primeira fase da vida há uma preocupação maior, pois estão lançados os alicerces do indivíduo, e é indispensável que se faça um trabalho com muita profundidade, do ponto de vista físico e psíquico. Revela a importância fundamental em sua formação, onde realiza sua própria construção através da assimilação e exploração do ambiente. Montessori considera este, um período essencialmente sensorial.

Segundo Montessori (s/d, p. 45), “é esta sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo exterior, de modo excepcionalmente intenso. E então tudo se torna fácil, tudo é entusiasmo e vida. Cada esforço representa um acréscimo de poder”.

Ainda no primeiro período de vida, para Montessori, existem duas subfases, a primeira dos 0 aos 3 anos, que ela denomina como *mente absorvente*, onde a criança absorve os estímulos do ambiente e desenvolve suas potencialidades, aprendendo a linguagem através do olhar, gestos, balbúcio e fala (MACHADO, 1980). Esse período inicial da infância, possibilita que cada estímulo oferecido seja absorvido pela criança, posto que, naturalmente sua mente está aberta e sensível a sonoridade, aos cheiros, formas e cores que a circundam. Se considerarmos nossos espaços de educação infantil atualmente, poderíamos dizer que, a contribuição de Montessori, ao estudar este período sensível, foi exatamente possibilitar entender a criança como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem do mundo.

A segunda fase, dos 3 aos 6 anos, denominados por Montessori como *mente absorvente consciente*, é onde, principalmente por meio do movimento e trabalhos manuais, a criança desenvolverá suas habilidades. Nesta fase, a criança também estará suscetível a influência dos adultos. O adulto é para a criança uma fonte de informação e um referencial de comportamento e cultura. Este período é caracterizado pelas grandes transformações que sucedem no indivíduo, nele a criança está sensível ao controle do movimento e explosão da leitura e escrita.

Segundo Machado (1980, p. 23), a mente absorvente inconsciente

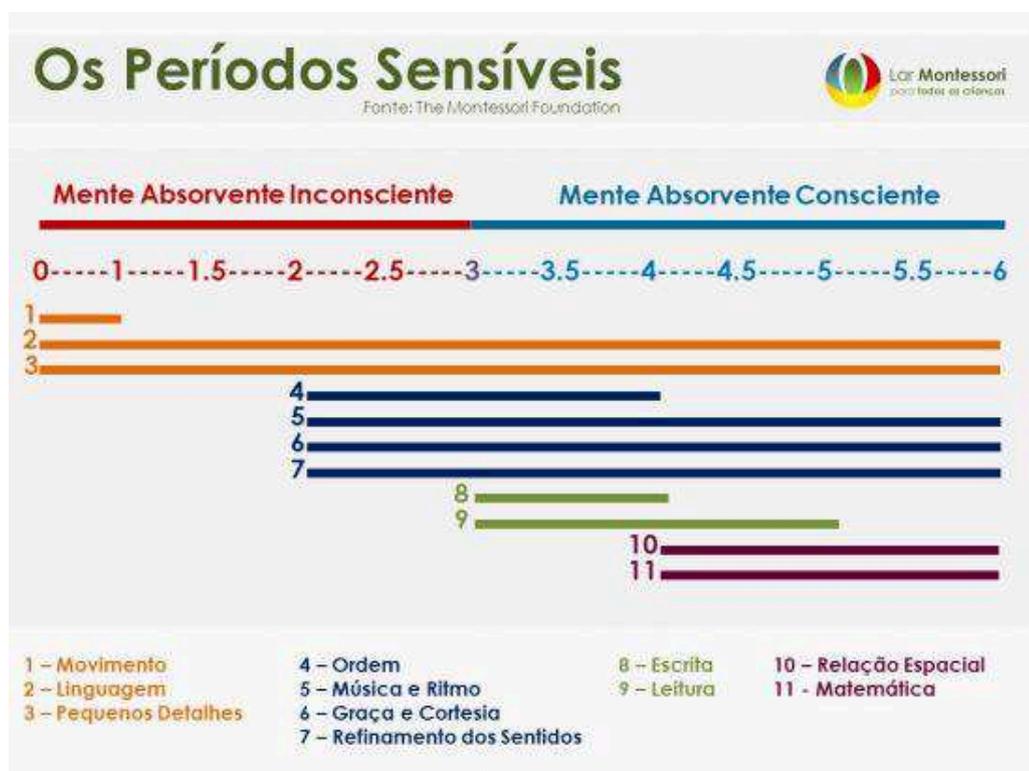
É o período criativo da inteligência. Dele nada a criança lembrará mais tarde, mas encarna em si todas as impressões que o ambiente lhe oferece, os costumes, os hábitos da terra em que vive. Forma-se, assim, o indivíduo típico da raça. De seu ambiente, portanto, depende também o seu crescimento, o desenvolvimento harmonioso e seu progresso.

Ainda, em relação à *mente absorvente consciente*, a criança precisa de um ambiente que favoreça seu movimento, para assim criar uma consciencia corporal. O movimento também beneficiará o desenvolvimento mental, físico e espiritual.

Nessa fase é importante oferecer à criança materiais específicos que auxiliem no desenvolvimentno da atenção, da linguagem e da matemática, como jogos de pareamento, classificação, comparação, associação, entre outros.

O esquema a seguir exemplifica essas duas fases:

Figura 2 - Esquema dos períodos sensíveis.



Fonte: Página Lar Montessori⁴

Para a autora, é no segundo período da vida (06 aos 12 anos) que a criança abre os olhos para o mundo e sua sensibilidade orienta para conhecê-lo. Nessa fase tem que existir maior amplitude da ação dessa criança. A preocupação, desse período em diante, é dar à criança um conhecimento de universo, e mostrar que ela é co-responsável pela manutenção e pelas transformações do meio que vive. Nesta fase há um crescimento corporal notório.

Caracteriza-se por um período de calma, serenidade e estabilidade e as crianças desta fase estão sensíveis para compreender a cultura humana, isto porque possuem uma base

⁴ Disponível em: <http://larmontessori.com/2013/05/20/periodos-sensiveis-i-visao-geral/>

psíquica que favorece a compreensão do que lhe dizem e, por isso, são pacientes para ouvir, ler e aprender.

Por meio das histórias, contadas pelos professores, chamadas por Montessori de Grandes Lições, será apresentada à criança a origem do universo, despertando a noção de interdependência ecológica e conscientizando-a sobre sua postura de responsabilidade com o planeta. Nessa fase também, começa a formação da consciência e a partir disso a formação de responsabilidade social. Como a criança está entrando no mundo das abstrações, pode-se iniciar os trabalhos com pesquisas e projetos, individuais ou e em grupos.

Segundo Machado (2010, p. 25), dos 06 aos 12 anos, “é o período da imaginação reprodutiva, de grande capacidade para o trabalho mental, pois que a criança revela a sensibilidade para a cultura, base para toda formação científica”.

O terceiro período de crescimento vai dos 12 aos 18 anos. As transformações deste período assemelham-se as do primeiro. É um período menos fácil e calmo do que o anterior, a saúde física é instável, assim como o caráter, onde podem surgir manifestações de rebeldia. Neste período, a sensibilidade do jovem está voltada para o trabalho e sua função na sociedade. É conhecido como um recém-nascido social, pois há de integrar o novo corpo ao ambiente cultural.

Assim como Montessori, Jean Piaget construiu, a partir de observações e pesquisas, uma das mais importantes teorias sobre o desenvolvimento humano. Seus estudos e pesquisas apontam “que existem diferentes formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior”. (BOCK et al., 1999)

Ainda segundo Bock et al. (1999, p. 101), Piaget, “divide os períodos de desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global⁵.”

Segundo Piaget, cada período caracteriza-se por aquilo que o indivíduo de melhor sabe fazer nessas faixas etárias. Ainda segundo o autor, todos nós passamos por essas fases ou períodos, mas o que diferencia o início e o término de cada um, em cada indivíduo, depende das características biológicas e dos fatores educacionais e sociais. Lembrando que essa divisão em faixas etárias é apenas uma referência e não uma norma.

⁵ “O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, mas para efeito de estudo, tem sido abordado a partir de quatro aspectos básicos: Aspecto físico-motor; Aspecto intelectual; Aspecto afetivo-emocional e Aspecto social”. (BOCK et al., 1999)

Piaget as divide da seguinte maneira:

- Período sensório-motor (0 a 2 anos);
- Período pré-operatório (2 a 7 anos);
- Período das operações concretas (7 a 11 ou 12 anos);
- Período das operações formais (11 ou 12 anos em diante).

No primeiro período, *sensório motor*, o processo predominante do conhecimento será o da assimilação, a partir das sensações do organismo, por meio dos sentidos. Nos recém-nascidos, por exemplo, a atividade mental se restringe aos reflexos, como a sucção, e estes são aprimorados a partir de sua prática.

Nesse período, a criança conquista o universo que o cerca por meio da percepção e dos movimentos. Ao final dele é capaz de utilizar algum instrumento como ferramenta para alcançar um objeto. Assim que a criança cresce fisicamente, surgem novas habilidades como, sentar-se e andar, proporcionando melhor domínio do ambiente. Também é um período de diferenciação entre objetos e o próprio corpo, além de ser um período totalmente egocêntrico.

O *pré-operatório*, por volta dos 2 aos 7 anos, é o período caracterizado pela representação, socialização e linguagem, esta “que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança”. (BOCK et al., 1999)

Nesta fase a criança transforma os esquemas de ações em esquemas representativos e a linguagem passa a assumir configurações socialmente convencionais. Consequentemente ao aparecimento e amadurecimento da linguagem, o pensamento se desenvolve, tornando mais evidente a comunicação e interação com os demais indivíduos.

É no *período das operações concretas* que conforme Bock et al. (1999, p. 104),

O desenvolvimento mental, caracterizado no período anterior pelo egocentrismo intelectual e social, é superado neste período pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes.

Ainda durante essa fase, a criança passa a realizar operações concretas e torna-se capaz de realizar atividades de classificação, agrupamento e reversibilidade, além de estabelecer relações de causa e efeito. Em relação ao aspecto afetivo, a criança desenvolve sentimentos morais, como o respeito, a justiça, companheirismo e honestidade.

O período das *operações formais*, por volta dos 11 anos em diante, caracteriza-se pela transição ao mundo adulto, principalmente no modo de pensar, onde a criança ou adolescente passa a possuir condições intelectuais para elaborar conceitos e fazer relações abstratas.

No campo afetivo e social, é um período de grandes conflitos, pois o jovem deseja libertar-se de seus pais e dos adultos, não aceitando seus conselhos e afastando-se, mas continua dependendo deles. O desenvolvimento deste processo de aquisições, descobertas e sentimentos estudados cientificamente por Montessori (os períodos sensíveis), podem ser trabalhados assim que aparecem, pois, a educadora acredita que para a criança, a exploração do que lhe chama a atenção naquele momento é indispensável para seu desenvolvimento.

Os períodos sensíveis, estudados por Montessori são fundamentais para compreensão da sua proposta, especialmente quando pensamos a Educação Cósmica, aspecto da pedagogia montessoriana que estudaremos a seguir.

EDUCAÇÃO CÓSMICA PARA MONTESSORI

Segundo Montessori um homem socialmente maduro, fraterno e solidário, constrói-se a partir de uma infância vivida em circunstância que favoreça o exercício da liberdade, da responsabilidade e da consciência crítica e responsável. “A criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta abrir-lhe a porta” (MONTESSORI, s.d, p. 106).

Essa formação da consciência e da responsabilidade para Montessori, só é possível por meio do que ela chama de *Educação Cósmica*. Machado (1980, p.53 e 54) explica que esta educação:

[...] é a ajuda ao desenvolvimento na liberdade, compreendida esta como responsabilidade humilde ao servidor capaz e consciente, para levar avante o gigantesco plano da evolução, no sentido do sempre ser mais. [...] A educação Cósmica significa respeito pela natureza: todos os elementos da natureza, os seres vivos e o homem guardam uma interdependência no Cosmos, pois na união de todos está a ordem que garante a vida harmoniosa de todos.

Machado (1980, p. 53) ainda nos explica que “na sua visão cósmica da vida é que Maria Montessori via as justificativas para a solidariedade humana no tempo e no espaço e propunha o que chamava de educação cósmica, síntese de educação para a paz”.

Para Montessori estamos irremediavelmente interligados, sendo tudo parte de um todo que precisa ser apresentado cuidadosamente à criança, para que ela abstraia e sinta-se pertencente a este lugar e dele cuide.

A consciência cósmica é a capacidade do indivíduo de agir de maneira responsável e planejada. Ela se desenvolve nas relações cotidianas, nas relações com os pares, com o ambiente e na percepção de que para dar continuidade à vida, os seres necessitam agir em prol da sustentabilidade de nosso planeta.

Para que desde cedo as crianças desenvolvam essa consciência, a educação cósmica se organiza por meio de um currículo interdisciplinar, relacionando ciências biológicas com ciências sociais, com a matemática, com a linguagem e com a comunicação, iniciando pela visão do todo, seguindo para o estudo das partes.

Para Montessori (2003, p. 8),

O Plano cósmico pode ser apresentado à criança, por meio de um encantador conto de fadas sobre o Planeta em que vivemos, abordando as lentas mudanças que ocorreram nas eras anteriores- quando a água era o trabalhador - chefe da natureza para o cumprimento de seus propósitos, como a terra e o mar disputavam a supremacia e como o equilíbrio dos elementos foi atingido para que a vida pudesse subir ao palco, para representar sua parte no grande drama. Ilustrada por gráficos e diagramas fascinantes, a criação da terra, como nós agora conhecemos, se revela à imaginação da criança, e sempre deve ser dada ênfase na função que cada elemento tem que representar na natureza, seja consciente ou inconscientemente, e no fato de que o fracasso disso leva a extinção.

Lago e Campos (2010), apresentam um esquema que mostra como se constrói o conhecimento na educação cósmica, retirada da apostila do Curso de Capacitação do Sistema Montessoriano de Educação. Nele pode-se observar os conhecimentos ensinados e as áreas de ensino que a eles corresponde:

Figura 3: A história do universo



Fonte: Artigo LAGO e CAMPOS. A Educação Cósmica na Perspectiva Montessoriana, 2010⁶.

À medida que a criança é apresentada a este universo aprende a identificar, por exemplo, as aves por seus sons, às árvores por suas folhas, e muito jovens estas crianças podem apreender conceitos básicos de zoologia, astronomia, geografia, física e matemática, sem, contudo, percebê-las como áreas fragmentadas, mas como tessituras de partes que constituem um todo presente em tudo.

Sobre esse processo salienta Montessori (2003 p. 34),

As estrelas, terra, pedras, a vida de todos os tipos formam um todo em relação uns com os outros, e tão perto é essa relação que não podemos entender uma pedra sem algum conhecimento do grande Sol! Não importa o que tocamos, um átomo ou uma célula, não podemos explicá-lo sem o conhecimento do universo inteiro.

⁶ LAGO, Roberta Veras do; CAMPOS, Simone Ballmann de. **Alfabetização Ecológica: A Educação Cósmica na Perspectiva Montessoriana**, 2010.

Além da interdisciplinaridade, na educação cósmica são utilizados materiais concretos e didáticos, como mapas, globo com textura diferenciada, linha do tempo, caixa com nomenclaturas sobre animais e plantas, caixas sensoriais com folhas, pedras, e outros elementos da natureza, seres animados e inanimados, quebra-cabeça, além das experiências científicas e projetos, onde as crianças experimentam e constroem conceitos.

A educação cósmica leva o aluno a compreender o mundo em que vive da escala global à local, dos problemas ambientais aos econômico-culturais, colaborando para o desenvolvimento de uma nova consciência e caminho para o novo homem, mais sensível às necessidades e responsabilidades como humano e cidadão.

O AMBIENTE PREPARADO

Muito mais do que um lugar para armazenar mobiliários, livros, brinquedos e materiais pedagógicos, o ambiente escolar é um espaço estimulador e segundo educador. É o lugar onde a criança deve circular livremente, onde ela pode escolher com o quê e como brincar, conforme sua vontade e necessidade.

Para tanto, faz-se necessário pensar sobre esse espaço e sua organização, pois ele não se organiza por si. Como organizá-lo de forma que auxilie e estimule o aprendizado? O que fazer para que as crianças se interessem e se sintam pertencentes àquele espaço? Esses são alguns questionamentos que surgem quando pensamos na organização da sala de aula.

Ao nos referirmos aos espaços da sala de aula, usamos dois termos quase que de maneira equivalente: *espaço* e *ambiente*. Apesar de estarem relacionados, vejo a necessidade de estabelecer suas diferenças. Sendo assim, Forneiro (1998, p. 232 e 233) esclarece que:

O termo *espaço* refere-se ao espaço físico, ou seja, aos locais para a atividade caracterizados pelos objetos, pelos materiais didáticos, pelo mobiliário e pela decoração. Já, o termo *ambiente* refere-se ao conjunto do espaço físico e às relações que se estabelecem no mesmo (os afetos, as relações interpessoais entre as crianças, entre crianças e adultos, entre crianças e sociedade em seu conjunto) [...] De um modo mais amplo, poderíamos definir o ambiente como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso, dizemos que o ambiente “fala”, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes. (Grifos da autora)

Forneiro (1998, p. 237) ainda aponta que,

Existem elementos do espaço físico da sala de aula que, dependendo de como estiverem organizados, irão constituir um determinado *ambiente de aprendizagem* que condicionará necessariamente a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que são possíveis nesse cenário. (Grifos da autora)

Sendo assim, a organização da sala de aula tem grande influência naqueles que ali se encontram, alunos e educadores, e determina o modo como se sentem, comportam e pensam. Por isso o planejamento do ambiente é parte fundamental para que tenhamos uma boa relação de ensino-aprendizagem e é necessário que o educador o faça levando em consideração as necessidades próprias de cada criança nas quais está trabalhando.

Carvalho e Rubiano (1994) apontam algumas funções em relação a organização do ambiente, quando preparado pensando nas especificidades da criança e suas necessidades, e o que essa organização promove àqueles que o utilizam;

1. **Promover identidade pessoal.** A personalização de espaços e objetos é elemento crucial no desenvolvimento da identidade pessoal – não nos vemos como indivíduos soltos no espaço, em um vácuo, mas como indivíduos que vivem em determinado momento histórico-social, morando em certos lugares e possuindo certos objetos. [...] é altamente recomendado que ambientes institucionais ofereçam oportunidade para as crianças desenvolverem sua individualidade, permitindo-lhes ter seus próprios objetos, personalizar seu espaço e, sempre que possível, participar nas decisões sobre a organização do mesmo.
2. **Promover o desenvolvimento de competência.** [...] O ambiente infantil deve ser planejado para dar oportunidade às crianças desenvolverem domínio e controle sobre seu *habitat*, fornecendo instalações físicas convenientes para que as crianças satisfaçam suas necessidades – tomar água, pegar roupas e toalhas, acender e apagar luzes, ter fácil acesso a prateleiras e estantes com materiais, a mesas e cadeiras – sem assistência constante.
3. **Promover oportunidades para crescimento.** A oportunidade para explorar ambientes ricos e variados geralmente está associada ao desenvolvimento cognitivo, social e motor. [...] os ambientes devem oferecer oportunidades para movimentos corporais e para estimulação dos sentidos como, andar, correr, subir, descer e pular com segurança, permitindo-lhes tentar, falhar e tentar novamente. [...] tem sido recomendado prioritariamente o desenvolvimento de atividades em espaços abertos. [...] é oportuno estimular o toque oferecendo materiais duros e macios, ásperos e lisos, quentes e frios, vibratórios e estáveis, para a criança ter contato.
4. **Promover sensação de segurança e confiança.** Sentir-se segura e confiante são aspectos essenciais que permitem à criança explorar o ambiente; por sua vez, como já dissemos, a exploração é crucial para o desenvolvimento motor, cognitivo e emocional. [...] são sugeridas modificações moderadas dos estímulos, seja no nível do solo, altura do teto, iluminação, cores e demais elementos físicos que possam contribuir para a percepção de um

lugar como confortável, interessante e seguro. [...] à medida que características físicas do ambiente convidam ao toque, aumenta a sensação de segurança, permitindo à criança explorar o espaço mais prontamente.

5. **Promover oportunidades para contato social e privacidade.** Um ambiente deve ser planejado, tanto em termos de espaço como de objetos disponíveis, para atender ambas as necessidades, de contato social e de privacidade. Variar o tamanho das áreas dentro de um mesmo espaço, oferece oportunidade para isolamento, atividades em pequenos grupos ou de todo o grupo, interações didáticas ou outras. (CARVALHO E RUBIANO, 1994, p, 109 – 112)

As afirmações de Carvalho e Rubiano (1994) vão ao encontro das concepções de Montessori quanto à organização do ambiente. Montessori sempre teve como preocupação o fato de levar a criança a viver em um ambiente organizado, onde ela fosse convidada a agir de forma livre e espontânea, considerando seus ritmos e interesses.

Segundo Montessori (A criança, p, 106)

[...] através da preparação de um ambiente receptivo, adaptado ao momento vital, deverá surgir espontaneamente a manifestação psíquica natural e por consequência a revelação do segredo da criança. Sem esse princípio é evidente que todos os esforços da educação poderão perder-se num labirinto sem saída.

Ainda segundo a autora,

[...] É o ambiente que recebe as energias porque fornece os meios necessários para o desenvolvimento da atividade que delas deriva. Mas o adulto também faz parte do ambiente; deve adaptar-se às necessidades da criança e torná-la independente para não se tornar obstáculo, nem substituir-se-lhe nas atividades através das quais se processa a sua maturação. [...] Nosso método de educação é justamente caracterizado pela importância central que nele se confere ao ambiente. (MONTESSORI, A Criança, p, 106)

Além disso, o ambiente, segundo Montessori, para tornar-se atraente e estimulante, deve ser projetado de acordo com as necessidades das crianças, convidando-as assim, a participar de todos os tipos de atividades. Tanto em casa como na escola o ambiente deve transmitir segurança e dar ideia de ordem física, o que vai auxiliar a criança na geração de uma ordem mental.

Para Montessori,

Em primeiro lugar, pense-se em criar um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interesses objetivos, canalizando, assim, dentro da ordem, sua irreprimível atividade, para o próprio aperfeiçoamento. (MONTESSORI, 1965, p, 58)

Em suas “Casa dei Bambini”, Montessori mandou construir mesas, cadeiras, pias, poltronas, armários e cômodas, na mesma proporção das crianças, tudo leve e muito simples. Tudo isso para que elas pudessem ter liberdade em seus movimentos e se sentirem pertencentes àqueles espaços.

Segundo Montessori (1965, p. 44)

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão á criança *escolher* uma posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar; isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação.
(Grifos da autora)

Na classe montessoriana tudo deve estar ao alcance das crianças. O material deve ser disposto em prateleiras, em local previamente determinado, de maneira harmoniosa, estando sempre limpos, ordenados, completos e em perfeito estado de conservação. Cada material deverá ter seu local pré-determinado, como a prateleira de vida prática, material sensorial, material de artes plásticas, matemática, linguagem, entre outros. Só deverá haver um exemplar de cada material, pois a criança precisa aprender a esperar a sua vez para utilizá-lo caso aquele material já esteja sendo trabalhado por outra criança.

Ao entrar no ambiente, a criança deverá encontrá-lo sempre em ordem. Para iniciar o seu trabalho, a criança poderá escolher entre as mesas ou tapetes, e orientada, deverá estar atenta aos seus movimentos, exercendo controle sobre si mesma - analisando seus gestos - que devem tender ao silêncio e a tranquilidade. As crianças podem trabalhar com um material por vez, levando até sua mesa ou estendendo o tapete no chão. Ao finalizar o trabalho a criança deverá colocar tudo nos respectivos lugares.

No que diz respeito ao controle do movimento, Montessori esclarece que,

Se uma criança deixar cair ruidosamente uma cadeira, terá com este insucesso uma prova evidente de sua própria incapacidade: em bancos, porém, seus movimentos passariam despercebidos. Assim, a criança terá ocasião de se corrigir e, aos poucos, verificaremos o seu progresso: cadeiras e mesas ficarão imóveis em seus lugares. Isto quer dizer que a criança *aprendeu a mover-se*, enquanto que, no método antigo, num processo totalmente inverso, a disciplina tendia a obter da criança imobilidade e silêncio. Imobilidade e silêncio que impediam o aluno de aprender a mover-se com cuidado e distinção; e quando este se achava em sala onde as cadeiras não eram presas no pavimento, arrastava-as logo ruidosamente. Aqui, pelo contrário, a criança aprende um controle a habilidade de movimentos que lhe hão de ser úteis, mesmo quando fora da escola; continuando a ser criança, seus movimentos tornar-se-ão livres, porém corretos. (MONTESSORI, 1965, p, 44) (Grifos da autora)

Desde os primeiros dias a criança aprende como movimentar-se no ambiente da sala de aula, como andar, correr, transportar objetos, abrir e fechar janelas e portas, sempre levadas pela atitude do educador. A criança é livre para agir conforme sua dinâmica, porém, segundo Montessori (1965), seus atos devem buscar uma organização física e mental.

O ambiente, segundo a pedagogia montessoriana, deverá estimular a criança ao trabalho, à atividade criadora, à liberdade, ao autocontrole, à disciplina espontânea, à reflexão e a uma vivência real a profunda.

O objetivo principal não está na aplicação do currículo e sim na criança como pessoa, nas suas possibilidades e desenvolvimento de suas potencialidades. A criança educada dentro da pedagogia montessoriana desenvolve um aguçado senso de observação e crítica, e dificilmente tem medos ou vergonha de expressar-se ou expressar seus sentimentos.

Tudo aquilo que o ambiente propicia à criança de essencial, e que ela escolhe conforme sua necessidade interior é um meio, e não um fim.

O EDUCADOR NO OLHAR DE MONTESSORI

Conforme esclarece Montessori, o educador exerce importante papel no processo de ensino-aprendizagem das crianças, mas de forma bem diferente da educação tradicional.

O educador montessoriano tem como papel orientar, estimular e guiar o trabalho da criança. Agindo sempre com descrição e interferindo somente quando necessário. Além disso, deve ser movido pelo amor e respeito à criança. Sua atuação deve se voltar mais para preparação do ambiente, seleção e apresentação de materiais.

Segundo Montessori,

O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador de laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais. Segundo nossa metodologia, deverá ser mais “paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de *respeito* pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de *observador*. (grifos da autora) (MONTESSORI, 1965. P. 46)

O educador segundo Montessori deve ser delicado em seus gestos e ações, paciente e humilde, sendo que suas palavras nunca devem ser severas ou punitivas, e muito menos deve elevar seu tom de voz, utilizando-as somente quando necessário. Ainda segundo a autora,

“São suas virtudes, e não suas palavras, a sua máxima preparação”. (MONTESSORI, 1965, p, 144)

Para Montessori, engana-se aquele educador que pensa que, para preparar-se necessita apenas de estudo e alguns conhecimentos, e afirma,

Insistimos na afirmação de que o professor deve-se preparar interiormente estudando-se com metódica constância para conseguir suprimir os próprios defeitos mais radicados, os que constituem um obstáculo nas suas relações com as crianças. Para descobrir esses defeitos de que não temos consciência, precisamos de ajuda exterior, de certa *instrução*, sendo por isso indispensável que alguém nos indique o que deveríamos ver em nós mesmos. (MONTESSORI, A Criança, p, 140) (grifos da autora)

Além disso, para a autora,

[...] o professor deve ser *iniciado*. Ele preocupa-se excessivamente com as “inclinações das crianças”, o modo de “corrigir os erros da criança”, a “hereditariedade do pecado original”, ao passo que deveria começar a estudar-se a si mesmo, descobrindo os seus defeitos, as suas más tendências. (MONTESSORI, A Criança, p, 140 e 141) (grifos da autora)

Além de preparar-se e despir-se de todo preconceito em relação às crianças e sua natureza, Montessori ainda aponta que o educador deve conhecer bem o material a ser trabalhado, deve estudá-lo e manuseá-lo para reconhecer suas dificuldades e as impressões que possam apresentar, a fim de orientar a criança com exatidão.

O professor, segundo a autora, possui inúmeras tarefas, como, apresentar o material a criança; organizá-lo e selecioná-lo numa sequência gradativa de dificuldades; incentivar a ordem do ambiente; observar e orientar a criança no manuseio dos materiais; oportunizar momentos de atividades coletivas e individuais, entre outros. Montessori ainda destaca que o professor deve auxiliar a criança e jamais fazer por ela.

Por fim, Montessori esclarece que,

A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado. (MONTESSORI, s.d, p.11)

MATERIAIS MONTESSORIANOS

O material montessoriano é um elemento que carrega uma proposta: a reflexão. A criança para usá-lo e conquistá-lo tem que pensar. Para Montessori, "o material é um professor que não castiga, não briga, não dá prêmios", mas faz com que a criança lute e desafie-se com ele. Além disso, é instrumento para a educação, e um elemento de ligação entre a criança e o currículo.

Os materiais criados por Maria Montessori tem grande significado em sua proposta pedagógica, pois é através deles que a criança aprende. Ao manipular os materiais, a criança além de brincar, está assimilando vários conceitos. Podem ser utilizados individualmente ou em grupo.

Em relação à brincadeira, entendemos como atividade dominante da infância, tendo em vista as condições de vida da criança e a posição que ocupa na sociedade. Sendo assim, é por meio da brincadeira que a criança aprende e desenvolve seu processo de imaginação ativa e, por fim, se apropria das funções sociais e normas de comportamento destinadas aos indivíduos (FLORIANÓPOLIS, Brincadeiras, 2012, p. 4).

Segundo Wajskop (2005, p. 34 *apud* FLORIANÓPOLIS, NAP BRINCADEIRAS, 2010, p. 4) a brincadeira é a

atividade dominante da infância tendo em vista as condições concretas da vida da criança e o lugar que ela ocupa na sociedade, é, primordialmente a forma pela qual esta começa a aprender. Secundariamente, é onde tem início a formação de seus processos de imaginação ativa e, por último, onde ela se apropria das funções sociais e das normas de comportamento que correspondem a certas pessoas.

Nesse sentido a brincadeira acontece dependendo do espaço e do tempo que são delimitados pelos adultos. E nesse aspecto o professor deve trabalhar os espaços da sala, criando espaços circunscritos, oportunizando as brincadeiras individuais e em grupos, além de disponibilizar diferentes materiais e brinquedos.

Segundo Montessori, os materiais devem estar dispostos sempre em uma ordem, servindo de guia para a criança, e ao educador cabe guiá-la, mostrando onde encontrá-lo, como utilizar e como guardá-lo após o uso. Além disso, o educador pode incentivar a criança a novos caminhos, fazendo observações como: - Este é grande! Este é pequeno! Ou este é maior ou menor que o outro?

A criança, na sala montessoriana, é que escolhe o material ou brinquedo a ser utilizado durante a proposta pedagógica, conforme sua vontade, sua curiosidade natural e necessidades,

e esses aspectos propiciam maior concentração e significação, pois ela está fazendo aquilo que teve vontade, que escolheu.

Nessa relação pode-se perceber a intenção pedagógica do professor, que ao preparar o ambiente e os materiais, direciona, mesmo que indiretamente a proposta pedagógica. Para tanto devemos, conforme Montessori, estarmos atentos às falas, gestos, ações e brincadeiras das crianças, e a partir daí, tentar compreender o que elas têm a nos dizer e quais suas necessidades.

Segundo Ostetto (2000, p.7):

O ponto de partida é a observação das crianças: o que buscam saber sobre o mundo à sua volta, quais suas preocupações e que perguntas estão fazendo num dado momento? Afinal onde está direcionada a curiosidade das crianças? É necessário, pois, olhar a criança, as diferentes crianças, os movimentos do grupo. É urgente ouvir suas perguntas [...] A escuta é a disponibilidade ao outro e a tudo que ele tem a dizer.

Os materiais montessorianos “falam”, pois proporcionam à criança a percepção de seus próprios erros. Durante sua utilização, ela percebe que este não encaixa ali, que o outro não formou o desenho completo, e assim, tem a possibilidade de corrigi-los, muitas vezes sem a intervenção do educador, que deve estar, a todo o momento, observando o trabalho da criança.

Como já vimos, é nos primeiros anos de vida que a criança conhece o mundo à sua volta, principalmente por meio dos sentidos. E os materiais montessorianos, grande parte sensoriais, as auxiliam nessa descoberta, estimulando-as a descobrir novas sensações.

Dentre muitos materiais montessorianos estão: torre rosa, encaixes sólidos, letras e números na lixa; barras vermelhas, material de vida prática como tecidos com botões, zíperes, velcro, pias para lavar louça, banheiras para lavar bonecas; material dourado, entre outros.

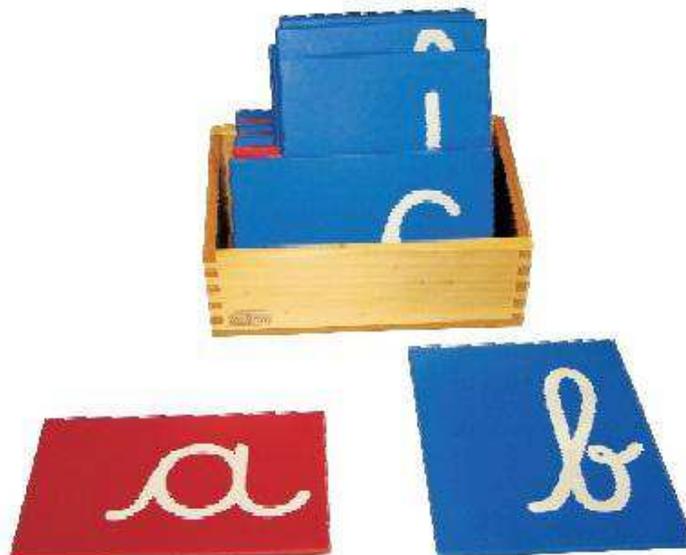
Abaixo segue algumas imagens de materiais montessorianos.

Figura 4: Encaixes sólidos pequenos



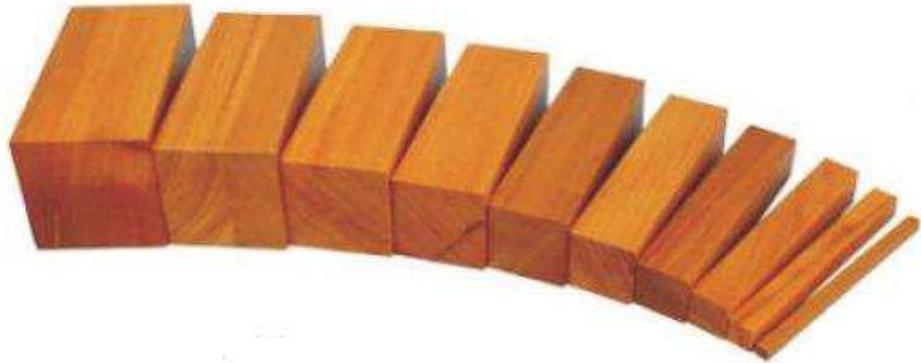
Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 5: Alfabeto na lixa



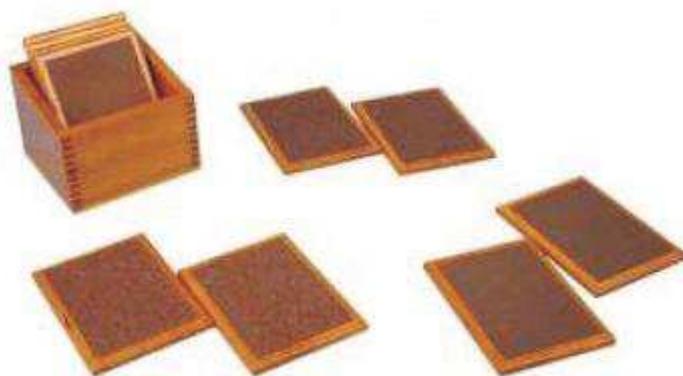
Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 6: Escada marrom



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 7: Gradação do áspero



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 8: Material dourado simples



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 9: Números grandes em madeira



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 10: Placas áspero e liso



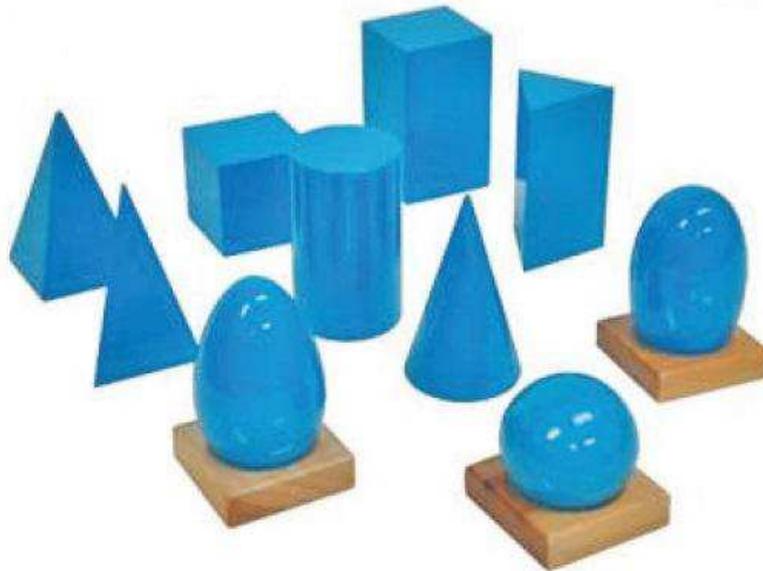
Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 11: Primeira e segunda caixa de cores



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 12: Sólidos geométricos



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 13: Torre rosa



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

Figura 14: Telaio com cadarço, zíper, botões e fivelas



Fonte: <http://www.smirna.net.br/> (Catálogo de produtos)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vivemos num momento histórico que necessariamente somos chamados, e porque não dizer convocados, a repensar nossas escolhas, sejam elas nos aspectos políticos, afetivos e sociais. Além disso, devemos, pais e educadores, estar preparados para atender e auxiliar nossas crianças a viver e, principalmente, conviver nesse mundo que se transforma a cada dia por conta do processo acelerado de desenvolvimento.

Neste aspecto a pedagogia montessoriana, postulada por Maria Montessori, orienta quais caminhos seguir, apontando também uma possibilidade de reversão do processo de insustentabilidade criado por nossa espécie.

Acreditamos que através da educação, encontraremos novas possibilidades para se construir uma sociedade justa e democrática, sendo assim, os estudos realizados por Montessori, há mais de um século, mostra-se atual e relevante no sentido de repensar a educação, além de nos redirecionar a um pensar a ensinar e aprender diferente, o conviver para além das portas de nossas escolas, e a uma releitura dos nossos currículos, gestão e espaços escolares.

Conforme Lima e Lima (2014, s.p.),

Maria Montessori, nos primórdios do século passado, anteviu de forma prodigiosa os problemas que enfrentaríamos e nos legou um caminho. Montessori preocupou-se com o desenvolvimento da competência cognitiva aliada ao desenvolvimento afetivo, buscou excelência acadêmica calçada no desenvolvimento moral e ético; buscou aliança entre o mundo novo e um homem novo, o equilíbrio que reside na distribuição justa da riqueza gerada pelas novas tecnologias e na Paz que permite o usufruto dessa nova realidade.

Ao valorizar a função de cada elemento Montessori propõe uma educação que caminha pelo vértice da imaginação e dos sentidos, que percorre o imaginário como meio de aquisição e abstração de saberes e experiências sobre as essencialidades da vida em todas as suas possibilidades.

Montessori prezava por partir das experiências das crianças e não das nossas como base para construção do conhecimento. Valorizava as grandes possibilidades existentes nas descobertas da infância e na forma de perceber o mundo ao seu redor. Desta forma, propôs uma educação voltada para o respeito à individualidade, a convivência e ao potencial de criação de cada um, contribuindo para a formação da pessoa como um todo, participativo e responsável na sociedade, preocupado com tudo o que esta a sua volta.

Ela acreditava igualmente na renovação e na conquista da perfeição: Se a salvação vem, começará pelas crianças, já que elas são as criadoras da humanidade. As crianças são investidas de poderes não conhecidos, que podem ser as chaves de um futuro melhor. Se queremos verdadeiramente uma renovação autêntica, então o desenvolvimento do potencial humano é a tarefa que deve ser atribuída à educação. (Montessori, 1952, p. 52 apud MEC 2010, p. 30)

Montessori nos deixou a certeza de que é por meio da educação que reside a esperança de um mundo mais fraterno, justo e solidário.

Apesar de existirem escolas que adotam a pedagogia montessoriana no Brasil e no mundo, ainda existe uma carência de informação muito grande em relação ao método, o que leva muitas vezes a má interpretação e criação de rótulos em relação a essa pedagogia. Por esse motivo, este estudo pretendeu esclarecer e apresentar a essência da pedagogia montessoriana, considerando o contexto atual de educação, além de apontar algumas contribuições dessa educação postulada pela autora, onde valores como justiça, solidariedade e conhecimento são peças fundamentais para a educação.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

BOCK, Ana Mercês Bahia et al. A Psicologia do desenvolvimento. In: BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma introdução ao estudo de psicologia**. São Paulo: Saraiva.

CALADO, Sílvia dos Santos; FERREIRA, Sílvia Cristina dos Reis. **Análise de documentos: Método de recolha e análise de dados**. 2004. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/ichagas/mi1/analisedocumentos.pdf>>. Acesso em: 31 maio 2014.

CARVALHO, M. I. C.; RUBIANO, M. R. B. Organização do espaço em instituições pré-escolares. In: OLIVEIRA, Z. M. R. (Org.). **Educação Infantil: muitos olhares**. São Paulo: Cortez, 1994. p. 107-130.

FLORIANÓPOLIS. **Orientações curriculares para a educação infantil da rede municipal de ensino de Florianópolis – Brincadeira**. Prefeitura Municipal de Florianópolis. Secretaria Municipal de Educação. Florianópolis: Prelo Gráfica & Editora Ltda, 2012.

FORNEIRO, Lina Iglesias. A Organização dos Espaços na Educação Infantil. In: ZABALZA, Miguel A. **Qualidade em Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 1998. Cap. 11. Tradução de: Beatriz Affonso Neves.

KRAMER, Sônia. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILIO Luiz Cavalieri, KRAMER, Sônia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KRAMER, Sônia. **A infância e a sua singularidade**. In: BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

LAGO, Roberta Veras do; CAMPOS, Simone Ballmann de. **Alfabetização Ecológica: A Educação Cósmica na Perspectiva Montessoriana**, 2010.

LIMA, Edimara de; LIMA, Marcia Tavares de. Montessori e o século XXI. **Revista Omb**. n. 1. Out. 1998. Disponível em: <<http://omb.org.br/artigos.php?montessori-e-o-seculo-xxi>>. Acesso em: 04 maio 2014.

MACHADO, Izaltina de Lourdes. **Educação Montessori: De um homem novo para um mundo novo**. São Paulo: Pioneira, 1980. (Cadernos de Educação).

MEC. **Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos Educadores (1959)**. Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 126 p. (Coleção Educadores Mec).

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** São Paulo-Rio de Janeiro, HUCITEC-ABRASCO, 1992.

MONTESSORI, Maria. **A Criança.** 3ª. Ed. Rio de Janeiro: Internacional Portugalia, S/D. 206 p. Tradução de: Adilla Ribeiro

_____. **Formação do Homem.** 2ª. Ed. Portugália, S/D. 90 p. Tradução de: Hauptmann e Eunice Arroxelas

_____. **Para educar o potencial humano.** São Paulo: Papyrus, 2003.

_____. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965. 309P. Tradução de: Aury Azélio Brunetti).

OSTETTO, Luciana. Planejamento na educação infantil: mais que a atividade, a criança em foco. In: OSTETTO, Luciana (org.). **Encontros e encantamentos na educação infantil.** Campinas, SP: Papyrus, 2000. Pag. 75-200.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. Infância e pedagogia: dimensões de uma intrincada relação. **Perspectiva,** Florianópolis, v. 15, n. 28, p.21-33, 1997.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori.** Fundação Joaquim Nabuco. Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores MEC). Organização e tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves.

SAUVÉ, Lucié. Educação Ambiental: Possibilidades e limitações. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 317-322, maio/ago. 2005

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