

UNIVERSIDADE DE PASSO FUNDO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Caroline Hirt Corrêa

UMA LEITURA MONTESSORIANA NA ESCOLA DA  
INFÂNCIA A PARTIR DA TRÍADE CRIANÇA,  
PROFESSOR E AMBIENTE

Passo Fundo

2021

Caroline Hirt Corrêa

UMA LEITURA MONTESSORIANA DA ESCOLA DA  
INFÂNCIA A PARTIR DA TRÍADE CRIANÇA,  
PROFESSOR E AMBIENTE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Ângelo Vitorio Cenci.

Passo Fundo

2021

CIP – Catalogação na Publicação

---

C7611 Corrêa, Caroline Hirt  
Uma leitura montessoriana na escola da infância a partir da tríade criança, professor e ambiente [recurso eletrônico] / Caroline Hirt Corrêa. – 2021.  
646 KB ; PDF

Orientador: Prof. Dr. Ângelo Vitorio Cenci.  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Passo Fundo, 2021.

1. Criança – Educação – Desenvolvimento. 2. Análise de interação em educação. 3. Professores. 4. Montessori, Maria, 1870-1952. I. Cenci, Ângelo Vitorio, orientador.  
II. Título.

CDU: 37.015.3

---

Catalogação: Bibliotecária Juliana Langaro Silveira - CRB 10/2427

Caroline Hirt Corrêa

**UMA LEITURA MONTESSORIANA DA ESCOLA DA INFÂNCIA A PARTIR DA  
TÍADE CRIANÇA, PROFESSOR E AMBIENTE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, da Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de mestre em Educação sob a orientação do Prof. Dr. Ângelo Vitorio Cenci.

Aprovada em 29 de julho de 2021.

**BANCA EXAMINADORA**

Elaine Conte  
Profa. Dra. Membro da Banca (Unilassalle)

Eldon Henrique Muhl  
Prof. Dr. Membro da Banca (UPF)

## ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO



**A Comissão Examinadora, abaixo assinada, aprova a dissertação**

“Uma leitura montessoriana na escola da infância a partir da tríade criança,  
professor e ambiente”

Elaborada por

Caroline Hirt Corrêa

Teses apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação, do Faculdade de Educação, da  
Universidade de Passo Fundo, como requisito parcial e final para a obtenção do grau de Mestre  
em Educação

Aprovada em: 29 de julho de 2021

Pela Comissão Examinadora

Prof. Dr. Angelo Vitório Cenci  
Presidente da Banca Examinadora  
Orientadora

Prof. Dr. Eldon Henrique Mühl  
Universidade de Passo Fundo

Profa. Dra. Elaine Conte  
UNILASALLE

Prof. Dr. Altair Alberto Fávero  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

São muitos nomes para citar, diferentes adjetivos e intensidades e, certamente, essa página não seria suficiente para demonstrar toda a gratidão que guardo em meu coração. Por isso, para cada aproximação, seja ela passada, presente ou futura, eu dedico essa pesquisa, pois acredito sempre no vigor que habita o encontro humano!

## ENTARDECER

O SOL SE DESPEDE, E AS CIGARRAS EM SUA CIRANDA INSISTEM EM MANTER A  
CANTORIA

ME DEBRUÇO SOBRE A ESCRIVANINHA  
ENCONTRO MINHA QUERIDA PASTA DE CERTIFICADOS  
QUE COMPROVAM DEDICAÇÃO E ESTUDO  
OBSERVO AS VÁRIAS E RENOMADAS OBRAS LITERÁRIAS ENFILEIRADAS NA  
ESTANTE  
ROLO O MOUSE NAS PÁGINAS DO CURRÍCULO LATTES  
E, POR UM INSTANTE, ME DESLOCO EM PENSAMENTOS PELA PEREGRINAÇÃO  
PROFISSIONAL ATÉ AQUI

CONFESSO, JAMAIS IMAGINARIA AS TÊNUES LINHAS DA PRÁXIS PEDAGÓGICA  
NO AUGE DO ENCONTRO HUMANO  
ENCONTRO COM TAMANHA DIVERSIDADE

### DIVERSIDADE

ENCONTRO DE GENTES, DE PENSAMENTOS, DE ÍNDOLES  
ENCONTRO QUE POR VEZES ANGUSTIA, INCOMODA E ATÉ REPELE...  
É TANTO DIFERENTE... NO PENSAR, NO ACHAR, NO OPINAR  
É DIFERENÇA GRITANTE, FERROZ, VIBRANTE, QUE PULSA  
E, POR ASSIM DIZER, DESGOSTOS QUE POR VEZES NÃO SÃO SEUS, MAS QUE  
SÃO COMPRADOS NA AMIZADE OU NA VONTADE

POR ACHAR QUE O TER LHE PERMITE O PODER,  
E NESTE TAL PODER CONFUNDE –SE COM O TUDO  
INCLUSIVE ACHA-SE QUE LHE É PERMITIDO, COM EXCLUSIVIDADE,  
IGNORAR, PASSAR À FRENTE,  
PISOTEAR O SER, AQUELE DA ESSÊNCIA,  
QUE SE ENCONTRA COMO PALAVRA COMPOSTA: SER HUMANO  
NO EQUÍVOCO DE PENSAR SER MAIOR, EM SER MELHOR

...  
NESSE EMARANHADO DE IDEIAS, A MENTE SE CONFUNDE E ATÉ OS  
SENTIMENTOS SE MISTURAM

...  
RETOMO AONDE ESTOU  
SABOREIO MAIS UM GOLE DO CAFÉ FRESCO, PASSADO NA BORRA DE TECIDO  
REÚNO MINHA CAMINHADA COM ORGULHO,  
ORGANIZO-AS POR DATAS  
E SIGO.

SIGO NA CERTEZA DE QUE, ALÉM DE ESTUDAR E BUSCAR APORTES TEÓRICOS,  
EU NECESSITO TOCAR ALMAS E SER TOCADA, POIS É ESSA A MOTIVAÇÃO QUE  
REAFIRMA, APESAR DA DOR, MAS QUE JAMAIS, EM CIRCUNSTÂNCIA ALGUMA,  
A MINHA ESCOLHA SERIA OUTRA, SE NÃO ESTAR NA ESCOLA.

NESTA CERTEZA, EU PERCEBO  
QUE ATÉ AS MAIS BRAVAS CIGARRAS ADORMECEM,  
DEIXANDO ESPAÇO PARA O SONETO DOS GRILOS À LUZ DAS ESTRELAS.

“A educação é assim o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidades por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, se a chegada dos novos e dos jovens. A educação é também o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo deixando-as entregues a si próprias, para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto, para ao invés, antecipadamente as preparar para a tarefa de renovação de um mundo comum.”

(ARENDDT,1957, p. 14)

## RESUMO

Em uma sociedade que valoriza demasiadamente a agilidade, a produtividade e os resultados, o tempo do acontecer da infância, dos seus processos singulares e dos seus encantos pelo/no mundo tendem a ser abafados pela pressa. Frente a essa realidade, a presente dissertação desenvolve-se na Linha de Pesquisa de Fundamentos da Educação, do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Passo Fundo. O seu objetivo, com base nos estudos de Maria Montessori, é aprofundar o tema da infância mediante a tríade criança, professor e ambiente, bem como as implicações da relação entre esses conceitos para um fazer pedagógico que respeite a infância e atente-se ao desenvolvimento integral das crianças. Para tanto, recorre-se à postura hermenêutica na relação com as fontes e materiais de estudo, e visa-se, por esse meio, a apresentação dos conceitos montessorianos. No percurso desenvolvido, além de situar a concepção de infância em Montessori, dentro do contexto de sua obra educacional, apresenta-se a tríade criança, professor e ambiente e procura-se indicar alguns de seus alcances e limitações na atualidade. Diante do exposto, conclui-se que essa tríade indica uma pedagogia das singularidades da infância e reconhece a potência que esse período do desenvolvimento carrega em si. Tal trindade auxilia a ultrapassar os preconceitos que enrijecem a aproximação do adulto e que, muitas vezes, subestimam a inteligência e as capacidades da criança. Constatou-se, portanto, que uma educação sensível, ética e estética, característica da concepção montessoriana, possibilita vislumbrar uma formação integral, bem como reconhecer, respeitar e criar melhores condições para o tempo do desenvolvimento da infância.

**Palavras-chave: Ambiente; Criança; Educação; Infância; Professor.**

## **ABSTRACT**

In a society that overvalues agility, productivity and results, the time of childhood happening, its unique processes and its enchantment for the world tend to be smothered by haste. At this reality, this dissertation develops in Education Fundamentals Research Line at Education Post-graduation Program from Passo Fundo University. It aims, based on Maria Montessori studies, is to deepen the theme of childhood through child, teacher and environment triad, as well as the implications of the relationship between these concepts for a pedagogical practice that respects childhood and pays attention to integral children development. Therefore, it resorts to the hermeneutic stance in relation to the sources and study materials, as well as bibliographical research and the reconstruction of the Montessori concepts. In the developed course, in addition to situating the concept of childhood in Montessori inside the context of her educational work, it presents the child, teacher and environment triad and tries to indicate some of its current reach and limitations. Based on these considerations, it concludes that this triad indicates a pedagogy of childhood singularities and recognizes the potency that this period of development carries itself. This triad assists to exceed the prejudgments that stiffen the adult and that undervalue the child's intelligence and capacity. Therefore, this study proves that a sensitive, ethics and aesthetic education, particulars from Montessori conception, allows gleam an integral formation, as well as knows, respect and create better conditions to childhood development time.

**Keywords: Child; Childhood; Education; Environment; Teacher.**

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2.	BREVE PANORAMA DAS ORIGENS E DO DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DE MONTESSORI.....	18
3.	A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DE MONTESSORI: O LUGAR DA CRIANÇA .....	35
3.1	O professor e o ambiente em Montessori .....	52
3.2	Alcances de Montessori: alguns elementos fundamentais para a transformação do papel do professor e do ambiente hoje .....	63
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	70
	REFERÊNCIAS .....	76

## INTRODUÇÃO

A atualidade é marcada por transformações peculiares, nas quais o tempo parece ganhar uma nova proporção. Em um fluxo veloz e inexplicável, o ontem torna-se obsoleto, e o amanhã recebe um desejo tão grandioso, capaz de gerar aflições incompreensíveis. Frente a isso, a racionalidade humana sofre pela tentativa de acompanhar tamanha intensidade. Os exemplos perpassam os mais variados produtos, sejam aparelhos telefônicos, eletrodomésticos, alimentos, vestuário e, por incrível que pareça, a Educação encontra-se à mercê dessa classificação.

Os *rankings* de vestibulares e a quantificação dos resultados garantem o recebimento dos alunos em instituições melhores classificadas, pois acredita-se que esses são os requisitos essenciais para a boa qualificação e, posteriormente, a entrega efetiva dos indivíduos ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o período da Educação Básica é reduzido em tempo e espaço da simples, mas acentuada, preparação para a obtenção dos dados estampados nas vitrines educacionais. A competição torna-se uma das características afloradas que gera a pressa desenfreada pelo resultado final, o que implica diretamente no fazer pedagógico desde a primeira etapa da Educação Básica: a Educação Infantil. Assim, essa prática se constrói no equívoco das ações do adulto e gera a antecipação e, muitas vezes, a anulação ou o enfraquecimento dos processos pedagógicos extremamente importantes para um desenvolvimento mais pleno das crianças.

Quando isso acontece, o tempo da experiência<sup>1</sup> e da busca por soluções, a partir das hipóteses das crianças, é voltado apenas para a memorização do traçado das letras e dos números. O brincar é entendido de modo inverso a sua verdadeira condição e reside em segundo plano, acontecendo somente após a conclusão das tarefas avaliadas como essenciais. Por consequência, “empurram as crianças para dominar a leitura, a escrita e os números cada vez mais cedo, deixam de lado a arte, a música e até mesmo os recreios para encher os jovens de trabalho extra.” (HONORÉ, 2009, p.159).

---

<sup>1</sup> A experiência pedagógica a qual nos referimos aqui, e ao longo da dissertação, não é ensinada por meio de pesquisas ou pelo domínio do conhecimento, por exemplo, mas apenas pela experimentação com os outros. “Já no início do século XX, Benjamin criticava a modernidade e o risco de se perder a capacidade de narrar, porque a experiência se empobrece e se torna vivência (1987a): na vivência, reagimos aos choques do cotidiano e a ação se esgota no momento de sua realização, por isso é finita; na experiência, o que é vivido é pensado, narrado, a ação é contada a outro, partilhada, se tornando infinita. Esse caráter histórico, de ir além do tempo vivido, de ser coletivo, constitui a experiência. É preciso instrumentalizar também, divertir, passar o tempo ou informar; apenas me parece que para serem formadores, tais modos de produção cultural precisam se concretizar como experiência, não se reduzindo a entretenimento, consumo, passatempo ou lazer.” (Kramer, 2000, p. 10)

Nessas escolas, são organizados esquemas de trabalhos inspirados nas demais etapas da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio), que geram a necessidade de fragmentar a tarde da criança em períodos, tempos previsíveis, encurtados, para, por exemplo, comer, realizar as atividades e brincar livre (quando isso acontece). Essa organização tende a anular o sujeito infante em suas necessidades e singularidades, uma vez que, na Educação Infantil, as noções de tempo e espaço estão em desenvolvimento. Além do mais, essa distribuição prévia das tarefas provoca a perda da autonomia do professor, pois é necessário que ele siga precisamente o cronograma, e não há espaço para a sua percepção sensível de acolher e proporcionar propostas que brotam do interesse das próprias crianças. O desenvolvimento e os próprios desejos específicos destas são anulados juntamente com a intencionalidade do professor, os quais, por sua vez, poderiam ser elementos esplêndidos na criação do fazer pedagógico diário. Horn (2017, p.85) explica que a escola infantil busca assumir esse modelo, visto que deseja ser concebida como um lugar que realmente “ensina”. E, por esse motivo, é constituída de cadeiras, lápis, papel e faz uso dessas organizações tornando-as essenciais.

Além desse cenário que reflete as exigências externas, das forças do mercado neoliberal, encontramos os preconceitos enraizados no adulto para com a criança. O modo como a infância é compreendida e as limitações que parecem estar enrijecidas nos desejos do adulto são impulsionadores na ascendência da eficiência proposta em um modelo de ensino hegemônico que tende a reduzir a experiência e alienar o sujeito ao objetivo final.

Esses sentimentos da busca incessante por resultados impulsionam também a condição familiar. A obsessão pelo sucesso suscitou nos pais uma carga acentuada de ansiedade que, conseqüentemente, é depositada na escola. “Chegou-se a um ponto em que não se trata mais das crianças ou do que é bom para elas; trata-se do que os pais querem” (HONORÉ, 2009, p.158). Como afirma o autor, parece que estamos diante de confusas contradições, visto que os pais desejam que seus filhos sejam respeitados e tenham boas condições para crescer; almejam que aprendam, mas que não cresçam rápido demais. Esses dilemas relembram a condição da criança ao longo da história, conforme apresentada por Philippe Ariès, em sua obra *História social da criança e da família* (2011), que mostra que, há séculos passados, historicamente a criança foi um sujeito ignorado em sua singularidade.

A desconsideração das especificidades da infância é algo que, hoje, com todo o conhecimento acumulado sobre essa, poderia ser julgada como ultrapassada. Porém, as práticas impulsionadoras do atual contexto competitivo e individualista, vindas do viés do adulto da sociedade, e justificadas como necessárias para “um bom futuro” ou “para a preparação do

futuro”, apenas evidenciam um grande equívoco e assombram educadores que acreditam na potência da infância e que reconhecem a criança como sujeito histórico, de direitos e valores.

Nesse movimento enfadonho, marcado pela mera preocupação de resultados, o processo diário de desenvolvimento vivido pelas crianças acaba, muitas vezes, sendo esquecido também no espaço escolar. Assim, nota-se uma crescente quanto ao confinamento entre as quatro paredes e, por conseguinte, “o afastamento de um convívio mais próximo com o mundo natural imposto pela vida moderna impede relações vitais e constitutivas do ser humano com a natureza.” (HORN, 2017, p.86).

Além de propor a reflexão geral do cenário educacional da infância, também é imprescindível olhar para o espaço que faço parte e que me constitui, pois é esse o impulsionador da presente pesquisa. Falo de um contexto repleto de descobertas, encantos e singularidades: a Educação Infantil. É difícil falar se eu pertencço a esse espaço ou se esse espaço me pertence; afinal, já são quatorze anos do início da jornada educacional que tanto me inquieta e desperta. Atuo em sala de aula desde o primeiro estágio de observação do Magistério, quando tinha apenas 15 anos de idade e, desde então, minha relação com a infância é intrínseca.

Em meu percurso formativo, atuei sempre com a etapa inicial da Educação Básica, a Educação Infantil, e, por um curto tempo, com as séries iniciais, em escolas privadas e públicas; cenários diferenciados e ambos de grandes complexidades. Há algum tempo, atuo como coordenadora pedagógica da Educação Infantil. Nestes últimos anos, alarguei consideravelmente as inquietações e as problemáticas que perpassam a educação. Antes, observava a sala de aula em que atuava e ouvia dificuldades das colegas de trabalho. Hoje, estou à frente de várias turmas de Educação Infantil, um grande grupo constituído por professoras titulares, auxiliares de turma, monitores e crianças, com faixa etária de 02 anos a 5 anos e 11 meses, suas respectivas famílias e singularidades. Como coordenadora, também faço parte da equipe de gestão escolar, o que faz aumentar ainda mais as variáveis envolvidas.

Posso afirmar, com convicção, que são muitos os desafios cotidianos da Educação Infantil. Além daqueles já esperados, que fazem parte das relações, do desenvolvimento infantil, presenciamos uma pressa acentuada das famílias nos resultados visíveis, negando o processo envolvente do desenvolvimento das crianças. Ao mesmo tempo em que há a pressa desenfreada no aprender, existe também a proteção extrema em relação à frustração das crianças. Em meio a esses equívocos, a infância, que se constrói no plural da diversidade, parece estar sendo sufocada na impossibilidade de condições verdadeiramente significativas para o seu acontecer. De um lado, pais exigentes que parecem confusos em relação ao ato de educar; de outro, a escola que deseja acolher as crianças e atuar frente a tamanhas necessidades.

Como refere Honoré (2009, p. 28), “a infância moderna parece estranhamente agradável, cheia de ação, realização e consumo, mas de alguma forma vazia e falsa. Falta a liberdade das crianças serem elas mesmas – e elas sabem disso.”. Da mesma forma, os caminhos educacionais parecem bifurcados, uma vez que emergem das angústias dos pais, do modo de vida social e da falta alicerçada de teorias que justifiquem o fazer pedagógico das escolas. Os dramas da infância atual, tão bem explicitados por Honoré (2009), eram, de outra maneira, também dramas presentes na obra de Montessori há um século atrás:

O que é a infância? Um incômodo constante para o adulto preocupado e cansado por ocupações cada vez mais absorventes. Já não existe lugar para as crianças nas residências mais acanhadas das cidades modernas, onde as famílias se acumulam em espaço reduzido. Não há lugar para elas nas ruas porque os veículos se multiplicam e as calçadas estão apinhadas de pessoas apressadas. Os adultos não dispõem de tempo para se ocuparem com elas, pois são oprimidos por compromisso urgentes. Pai e mãe são ambos obrigados a trabalhar e, quando falta emprego, a miséria atinge tanto adultos como crianças. Mesmo nas melhores condições, a criança fica confinada em seu quarto, entregue a desconhecidos assalariados, não lhe sendo permitido acesso às partes da casa onde habitam as pessoas às quais deve a vida. Não existe qualquer refúgio no qual a criança se sinta compreendida, onde possa exercitar a atividade própria da infância. Deve comportar-se bem, manter-se em silêncio, sem tocar em coisa alguma porque nada lhe pertence. Tudo é inviolável propriedade exclusiva do adulto, vedado à criança. O que possui ela? Nada. Há poucas décadas não existiam nem mesmo cadeiras para as crianças. Donde deriva a famosa expressão, que hoje tem apenas um sentido metafórico: “eu te segurei no colo” (Montessori, 2019, p.10).

Junto a esses equívocos, dilemas, inquietudes ou sabe-se que quais substantivos o leitor irá preferir, cabe lembrarmos e somarmos, nesta reflexão, a citação que abre a presente pesquisa. Essa elucida um dos pontos indispensáveis que iremos tratar, a educação e, por esse motivo, faz-se necessário trazermos mais um recorte da grandiosa obra de Hanna Arendt (1957), intitulada *A Crise da Educação*. Com maestria, a autora reflete sobre quem é o sujeito na sociedade capitalista, na sua época, mas que facilmente pode ser transposto para a atualidade, e o define como sendo aquele que tem tarefas a cumprir, seguindo um sistema imposto, porém que não tem responsabilidades moral sobre as tarefas que executa. Do mesmo modo, já alertava sobre a educação e aos tratamentos diferenciados do adulto para com as crianças, afirmando que não é possível educar tratando as crianças como se elas fossem adultas. Ainda, aponta para a necessidade da clareza, da segurança quanto ao ato de orientação; caso contrário, garante que a maturidade será atingida na obscuridade.

Diante dessas análises, acentua-se a premência dos profissionais da educação e, aqui, dos profissionais da Educação Infantil, de elucidar teoricamente a concepção de criança em um fazer pedagógico que propicie o desenvolvimento integral da formação humana desde essa etapa. No intuito de muito mais que estar na contramão das imposições neoliberais, mas de ter

propriedade sobre a importância da sua ação pedagógica e, assim, com clareza teórica, poder questionar as imposições que chegam na escola e comprovar, a partir da prática, a complexidade e a amplitude do desenvolvimento das crianças. Nesse movimento urgente, Maria Montessori pode ser resgatada como referência para a valorização e respeito à infância. Com base em sua obra, interessa-nos também a interlocução que a autora apresenta ao buscar aportes filosóficos para elucidar a importância do papel do professor e do ambiente diante do desenvolvimento da criança. Propomos, então, uma reflexão diferenciada que não está voltada para o método conhecido mundialmente, mas para a concepção de criança, professor e ambiente presentes na Pedagogia Montessoriana.

Desse modo, o problema de investigação da presente dissertação consiste em compreender a tríade criança, professor e ambiente, e quais as implicações desses para o fazer pedagógico que respeite a infância e atente-se ao desenvolvimento integral da criança em Montessori. Nesse sentido, originam-se as seguintes questões complementares de investigação: Seriam esses elementos fundantes para a resistência pedagógica da escola de Educação Infantil frente à imposição ansiosa da necessidade de preparação das crianças para o Ensino Fundamental? Poderiam esses elementos garantir que a infância receba seu merecido e verdadeiro respeito, seu tempo próprio e, assim, proporcionar potentes vivências de descobertas durante o seu desenvolvimento integral? Mais do que elucidarmos as condições postas, é preciso traçarmos caminhos alternativos ao que foi descrito até aqui. Por essa razão, com base em Montessori, o objetivo é tematizar o respeito à criança, ao seu tempo de infância e, sobretudo, elucidar olhares atualizados para um fazer pedagógico que possa sobrepujar a preparação e propiciar a formação humana, em uma condição plena, para além do trabalho na vida adulta, mas para a vida que se faz na companhia do outro.

Sendo assim, o trabalho investigativo busca sustento em autores clássicos, como Maria Montessori, bem como, em autores contemporâneos, como Maria da Graça Souza Horn e Joyce Menasce Rosset, de modo a transpor para o leitor uma pesquisa que aponte resultados para a prática que refuta as ideias neoliberais presentes na atualidade. Esta assume caráter de pesquisa qualitativa, pois “prima pela investigação de problemas educacionais atuais, concentrando-se no impacto que eles exercem no processo educativo como um todo” (DALBOSCO, 2010, p.44). Da mesma maneira, constitui-se da postura Hermenêutica Filosófica fundamentada em Gadamer (1999), devida a sua relação com as fontes e os materiais de estudo, bem como de pesquisa bibliográfica, baseada na reconstrução dos conceitos montessorianos entendidos como fundamentais para o presente estudo. Justifica-se a postura Hermenêutica Filosófica dada a importância da relação linguística estabelecida entre o pesquisador e os textos que, por sua vez,

possibilitam a abertura à investigação, aos questionamentos e, ao mesmo tempo, à transformação e à ampliação dos horizontes a partir da experiência histórica.

Para dar conta dos propósitos indicados, a presente dissertação tem desenvolvimento em três capítulos. No primeiro, *Breve panorama das origens e do desenvolvimento da concepção de infância de Montessori*, buscamos a retomada de conceitos na Pedagogia de Montessori, partindo, brevemente, de sua história, seu famoso método, até a relação indispensável para o desenvolvimento integral na infância entre a criança, o professor e o ambiente, foco principal de toda a pesquisa. Na sequência, tratamos sobre *A concepção de Infância de Montessori: o lugar da criança*, tematizando o papel ativo que esta ocupa no espaço educacional nesta visão educativa. O terceiro capítulo, intitulado *O professor e o ambiente como impulsionadores para o desenvolvimento infantil*, subdivide-se em dois tópicos. O primeiro, *O professor e o ambiente em Montessori*, apresenta uma análise crítica da perspectiva montessoriana sobre o papel do professor e do ambiente. O segundo, *Alcances de Montessori: Elementos fundamentais para a transformação do papel do professor e ambiente hoje*, recupera a questão da transformação do papel do professor e do ambiente em relação à infância, estabelecendo uma análise reflexiva a partir do contexto atual junto aos elementos apresentados por Maria Montessori, a fim de traçar possíveis ações pedagógicas no espaço educativo da infância. Por fim, retomamos a motivação inicial da presente pesquisa, apontando os alcances da Pedagogia Montessoriana no contexto atual e, ao mesmo tempo, esclarecemos alguns parâmetros que sua metodologia não é capaz de abarcar.

## I. BREVE PANORAMA DAS ORIGENS E DO DESENVOLVIMENTO DA CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DE MONTESSORI

Quanto mais civilizados estamos, menos somos naturais. Na época em que mais se fala em natureza, mais distantes estamos dela, com seus segredos, seus processos, sua glória e sua crueldade.

(LUFT, 2004, p.171)

Em 2020, mais precisamente dia 31 de agosto, celebrou-se os 150 anos do nascimento de Maria Montessori. Mulher revolucionária, muito à frente de seu tempo ou, como carinhosamente seus pais a descrevem em seu diário pessoal, com caráter vital e independente. O belíssimo legado que deixou à Educação guarda a superação de muitos desafios impostos pelo seu contexto. Aos vinte anos, após ser aprovada na escola técnica, foi encorajada pela mãe a cursar a universidade. Por mais que, na época, já houvessem registros da chegada de outras mulheres nas universidades, os preconceitos culturais ainda eram muito fortes, a começar por dentro de sua casa. Seu pai, mesmo que orgulhoso de sua inteligência, apresentava receios de ter uma filha masculina, como eram consideradas as moças que almejavam dedicar-se aos estudos em vez de se tornarem esposas e mães.

Destemida, Maria Montessori estava disposta a lutar pelos seus sonhos e superar as barreiras, mas o seu ingresso no mundo acadêmico comprova as dificuldades iniciais; ela foi orientada a entrar sempre por primeiro e sair por última da sala de aula, devia sentar-se mais à frente, para que, assim, tivesse o menor contato possível com os demais colegas homens.

Com jornadas longas de estudos, dedicou-se incessantemente para aprender grego e latim e matriculou-se na faculdade de Ciências Naturais, com a intenção de mudar de curso após passar nos exames, visto que eram exigidas tais titulações para iniciar o sonhado curso de Medicina. Sua trajetória acadêmica foi marcada pela participação política e gestos de militância que aumentaram pouco a pouco ao longo de sua vida. Após concluir um biênio de estudos, Montessori solicitou a transferência de curso. “En febrero por fin se convierte en una estudiante en la facultad de sus sueños, con número de matrícula 1.664, la única mujer de ese curso” (STEFANO, 2020, p.31).

Vencendo os primeiros desafios internos e externos dessa jornada, e contando com o incentivo de alguns dos seus professores, ela passou a assumir ações de voluntariado que contrapuseram o mundo onde havia sido criada. Aproximou-se, desse modo, de realidades precárias, com crianças e adultos, nas atividades junto ao professor Angelo Celli e sua esposa,

enfermeira, Anna Fraentzel. Montessori atuou, também, no ambulatório pediátrico da cidade, cuidando das crianças carentes. Mesmo com todas essas atividades, conquistou notas excelentes e garantiu uma bolsa de estudos que chegou em um momento muito oportuno de sua vida. O feito era tão grandioso que estampou periódicos de Roma, “Señorita que sobresalen” (STEFANO, 2020, p.33).

Cercada pelas novas experiências, decidiu que o tema de sua tese seria relacionado à Psiquiatria e, assim, dedicou-se novamente, de forma intensa, aos estudos na companhia de sua mãe, que também viveu grandes preconceitos em sua juventude, os quais impediram-na de seguir seus sonhos no mundo acadêmico. “El último año de universidad es muy intenso, entre las clases, la residencia en los hospitales y el estudio de los pacientes de la clínica psiquiátrica para redctar la tesis. Maria se licencia em julio de 1896. Los periódicos de la ciudad publican la noticia” (STEFANO, 2020, p.34).

Após a formatura, sua tese foi apresentada no Congresso de *la Sociedade Freniátrica* por um de seus professores, pois, por ser mulher, não pôde comparecer à ocasião. Em seguida, uma importante revista científica publicou um de seus artigos, e seus professores a incentivam a fazer um curso de aperfeiçoamento com Robert Koch, o melhor clínico de laboratório da época, em Berlim. Todavia, o seu cenário financeiro familiar não era favorável e, apesar de seus esforços, não conseguiu uma bolsa de estudos. Montessori foi para Berlim, não como médica, mas como militante feminista:

Maria entra en contacto con las feministas, que en Roma tienen un papel social muy activo. Participa en sus luchas políticas, desde la protesta contra la invasión italiana de Etiopía hasta la recogida de firmas para apoyar la lucha de libertación de Cuba. Se convierte en secretaria de la asociación Per la Donna, creada por un grupo de militantes con el fin poner en práctica un programa muy radical: educación popular, sufragio femenino, ley para la investigación de la paternidade, igualdad de salarios entre hombres y mujeres (STEFANO, 2020, p.36).

O envolvimento na causa virou notícia e chegou em Chiaravalle, sua cidade natal. Lá, o comitê feminista se organizou para recolher dinheiro, visando auxiliá-la em seus gastos.

Nas muitas relações que estabeleceu, um nome teve relevância especial em sua vida, o de Guiseppe Montesano. Na vida pessoal, ele marcou um drama secreto e, na vida profissional, foi visto como um companheiro de estudo, produção científica e aproximação com a ala de Psiquiatria. Um campo que, na época, reservava muito obscurantismo e confundia-se com convicções da loucura ser castigo divino. Juntos, Montessori e Guiseppe estudam sobre o assunto e, quando ele foi nomeado chefe de serviço do manicômio de Roma, no edifício na rua

*Lungara*, Montessori o acompanhou nas visitas. Com essa imponente companhia, ela conseguiu acesso privilegiado aos pavilhões e durante

una de estas visitas es cuando descubre a los niños del manicomio. Son los llamados <<oligofrénicos>>, es decir, débiles mentales, o, más comúnmente, <<deficientes>> o <<idiotas>>. Se trata de una categoría muy amplia, porque además del retraso mental incluye también casos de ceguera, mudez, sordera, epilepsia, parálisis, autismo, raquitismo, trastornos de la personalidad y demencia por malnutrición. Considerados incurables y, por tanto, encerrados de por vida, vestidos con batas de tela áspera, sucios y asilvestrados, los niños del manicomio son tal vez el aspecto más terrible de ese lugar espantoso. Maria se da cuenta de que ha encontrado algo por lo que luchar (STEFANO, 2020, p.45).

Sabemos que, nessa época, na Europa, qualquer criança atípica fisicamente ou psicologicamente era considerada incapaz e afastada da sociedade. Era internada em institutos, como o caso dessas crianças. Porém, a partir da aproximação com elas, Montessori

emprende un camino que la llevará muy lejos, incluso a recorrer el mundo predicando una manera nueva de considerar a los niños. En esa enorme estancia del manicomio de Roma, intuye que los pequeños oligofrénicos necesitan un tratamiento específico que los estimule y los haga salir de su estado. Le pregunta a Guisepe si puede llevarse a algunos para experimentar con ellos. Asiste como oyente a las clases de pedagogía de la universidad. Lee todo lo que está publicado sobre el tema de la educación de los niños oligofrénicos. Así es como descubre el trabajo de Édouard Séguin, un francés que medio siglo antes ideó un método de educación especial con el que obtuve resultados sorprendentes. Se apasiona por el mensaje tan original, desterrado de su patria, obligado a exiliarse a Estados Unidos y fallecido en Nueva York cuando ella era una niña. < A partir de entonces, la voz de Séguin me pareció la del precursor que clamaba en el desierto, y comprendí el alcance enorme de una obra cuya pretensión era nada menos que reforma la enseñanza y la educación>>. Séguin es el gran inspirador de Maria Montessori y el creador del material didáctico en que ella se basará para elaborar su método (STEFANO, 2020, p.46).

Desse modo, vale fazermos um recorte para apresentar Édouard Séguin e as influências de seu trabalho, para que seja possível compreendermos a sua imponente na jornada educacional de Montessori. Ele trabalhou para o médico Jean Marc Gaspard Itard, anos após tornar-se famoso pelo cuidado e ensino que desenvolveu junto ao Menino de Aveyron<sup>2</sup>, Victor. O novo método elaborado por Itard era baseado no estudo do aluno, ao invés de nas ideias do professor, e constituía-se da paciência, observação constante e criatividade. Através disso, o menino desenvolveu grandes potenciais para a vida no convívio humano e, inclusive, foi constatado que não era mudo/surdo e que tinha, na verdade, a linguagem bastante afetada devido à falta de contato e estímulos durante seu desenvolvimento linguístico. (MONTESSORI,

---

<sup>2</sup> Encontrado por caçadores em fevereiro de 1799, no Sul da França, o menino teria em torno de 11 a 12 anos e portava-se como um animal selvagem. Inicialmente, ficou em um orfanato, sendo diagnosticado como “acometido de idiota” e, anos mais tarde, ficou aos cuidados de Itard.

2018, p.71). Porém, na concepção do médico, suas intervenções teriam sido fracassadas quando comprovou que Victor não era capaz de aprender a ler e escrever; por esse motivo, devolveu-o ao instituto de Paris, onde ele viveu até os 40 anos aproximadamente.

Itard cree que ha fracasado. No sabe que de su espléndido fracaso nacerá una nueva pedagogía. Cuando Séguin empieza a trabajar para él, Itard ya es muy viejo, pero le da tempo de transmitirle su herencia. Juntos cuidan de un niño oligofrénico, cuyos padres se lo han confiado a Itard. Séguin está impresionado por el anciano médico y se inspira en él y en su método experimental, en que paciencia y observación se combinan con una gran creatividad. A la muerte de Itard, continúa el trabajo con el niño y obtiene resultados extraordinarios, que llaman la atención de las autoridades (STEFANO, 2020, p.48).

Séguin, então, seguiu o legado de seu mestre, aperfeiçoando-o. Tendo como base a experiência do Menino de Aveyron, trabalhou na formação de crianças com deficiências intelectuais e, a partir de seus estudos e experiências, afirmou que as mãos são o melhor ajudante do homem, pois são a melhor tradutora do seu pensamento. Com base nessa convicção, elaborou um material que serviu “para guiar a los niños desde el reconocimiento de los conceptos más simples a los más complejos” (STEFANO, 2020, p.50), o qual, anos mais tarde, seria de profundo interesse de Maria Montessori. Conforme Montessori o estudava, encantava-se com suas ideias, as quais, por sua vez, influenciavam a sua ação com as crianças consideradas incapazes. Assim, vivenciou conquistas singulares que despertaram energias e a aproximaram da Educação, pois estava convencida de que se tratava, sobretudo, de um problema educativo.

Em 1899, junto de Giuseppe Montesano e outros colegas da Clínica Psiquiátrica, Montessori criou uma associação para angariar fundos no intuito de abrir escolas especiais e incentivar o governo a apoiar suas inovações:

Valiéndose de su fama, Maria empreende una larga gira de conferencias por las principales ciudades italianas con el objetivo de sensibilizar a la opinión pública y recaudar fondos. Invitada por el circuito feminista y las asociaciones culturales, conquista al público, con sus discursos apasionados (STEFANO, 2020, p.60).

A cada novo discurso, Montessori surpreendia pela bela oratória e pela opinião convicta do surgimento cultural de uma nova mulher, livre, independente e capaz de decidir por si própria. Entretanto, a “cada vez que en su discursos públicos habla de la mujer nueva está hablando también un poco de ella misma, de su vida” (STEFANO, 2020, p.61). Ela discursava a partir de suas convicções e necessidades, pois enfrentava a maternidade de forma secreta, para não provocar escândalos que afetariam em cheio a sua carreira. Seu filho, Mario, fruto do relacionamento com Giuseppe Montesano, fora entregue para uma família criar em sigilo e um

pacto de silencio surgiu, ninguém saberia do relacionamento do casal, sequer da existência do filho, e ambos seguiriam a jornada de estudos e sucesso que só crescia:

En abril de 1900, inaugura con los otros miembros de la Lega la Scuola Magistrale Ortofrenica. Se trata de una institución única en Itália, pensada para formar enseñantes capaces de aplicar la educación especial. Maria es la directora, junto con Guiseppe Montesano, y la profesora de Higiene (STEFANO, 2020, p.68).

Montessori vai convertendo-se em educadora enquanto atuava no curso e continuava seus estudos com o primeiro livro de Séguin. Ela transcreveu à mão as seiscentas páginas com o intuito de compreender a fundo as suas ideias e encontrou princípios fundantes de sua prática educativa, entre eles, o respeito à individualidade de cada aluno, a importância do amor em todas as atividades educativas, a paciência para respeitar o tempo de aprendizagem de cada um. Conforme Stefano (2020, p. 70), “Maria publica sus clases en fascículos, en los que explica que está trabajando en un proceso educativo que va de la educación muscular a la nerviosa, intelectual y, por último, moral”. Somente anos mais tarde, mesmo parecendo impossível, teve acesso à segunda obra do autor. A estudiosa também aproveitou suas viagens e participações em Congressos para visitar escolas que se baseavam no método de Séguin, com objetivo de apropriar-se cada vez mais da teoria estudada. Na capital francesa, conheceu, na prática, o material original de Séguin, o valioso conjunto que se tornou base para a produção dos seus materiais, conhecidos até hoje.

Em janeiro de 1900, foi nomeada professora de Antropologia e Higiene:

Es una profesora distinta a las demás. Da las clases de una manera nueva, uniendo antropología, ciencia y pedagogía. Organiza visitas a los baños, a las oficinas de desinfección y, sobre todo, al pabellón de los niños oligofrénicos del manicomio, su obsesión (STEFANO, 2020, p. 73).

Paralelamente, Montessori continuou

su trabajo con los niños oligofrénicos en la Scuola Ortofrenica. En el verano de 1900, al acabar el año escolar, organiza una demostración delante del ministro Baccelli y otras personalidades. Pronuncia un discurso y responde a las preguntas de los asistentes; luego deja que los alumnos muestren lo que han aprendido. Son unos resultados extraordinarios, que los colocan al mismo nivel que los niños normales. Algunos superam el examen en las escuelas públicas, lo que provoca estupor y sorpresa. Maria, por su parte, se plantea: <Mientras todos admiraban las que los niños sanos de las escuelas normales tenían un nivel tan bajo que ¡podían ser igualados em los test de inteligencia por mis desgraciados alumnos! > (STEFANO, 2020, p. 74).

A crescente na vida de Maria Montessori foi interrompida em 29 de setembro de 1901, quando Giuseppe não resistiu aos incessantes incentivos familiares e reconheceu legalmente seu filho. Como se não bastasse, dias mais tarde, anunciou seu casamento com uma jovem. Ações dolorosas que forçaram Montessori a abandonar tudo que havia conquistado e isolar-se, por medo de ser revelado que é a mãe do filho de Giuseppe. Embora essa fase seja muito misteriosa, já que sempre foi bastante reservada com a sua intimidade, sabemos que Montessori sofreu muito pelos amores afastados e buscou uma congregação de irmãs, com intuito de juntar-se a elas. A supervisora geral não a admitiu no convento, pelo contrário, encorajou-a para que retomasse sua missão científica com a Educação. Apesar de tudo, sua relação com o filho de Giuseppe permanecia em segredo, já que ele não havia revelado o nome da mãe da criança e, assim, toda e qualquer ligação com o colega e amado chegou ao fim. Somente quando Mario completou 15 anos, Montessori passou a morar com ele e o assumiu publicamente.

Em 1903, Montessori retomou os estudos em Letras e Filosofia e, novamente, sofreu com preconceitos; agora, porém, por ser aluna com mais de trinta anos. As notícias positivas dos avanços na *Scuola Magistrale Ortofrenica* traziam-lhe tristes lembranças, de seu trabalho abdicado, de seu filho distante e seu amor interrompido.

Após ações voluntariadas com as irmãs, sofrimento silencioso e isolamento de todos os seus conhecidos, Montessori retornou, em 1904, à universidade onde iniciou seus estudos em Ciências, mas como professora contratada de Antropologia. “Desde fuera, parece una mujer triunfadora. Muy pocas personas conocen la verdad de su vida marcada por la tragedia del hijo perdido” (STEFANO, 2020, p. 91). “En 1906, Luigi Credaro, uno de sus profesores en la facultad de Filosofía, la llama para dar clases en la Scuola Pedagogica, que él mismo acaba de crear en Roma” (STEFANO, 2020, p. 93). Montessori foi encarregada de tratar da Antropologia Pedagógica e encontrou espaço para explicar suas ideias inovadoras sobre a instituição escolar:

la clase como laboratorio, el niño en el centro, el profesor científico que observa – añadiendo como nota personal um toque de espiritualidad: <Lo que crea de verdad a un maestro es el amor al niño. Porque es el amor lo que transforma el deber social del educador en la consciencia más alta de una misión (STEFANO, 2020, 93).

Durante o curso, levou suas alunas para visitar o reformatório de Roma. Todas ficaram escandalizadas com as condições desumanas que as crianças eram tratadas. Aos poucos, ela conseguiu mais que visitas e organizou classes para trabalhos práticos com as crianças,

colocando em ação os seus ensinamentos sobre atenção e amor para com os pequenos, sempre inspirados na teoria e no método de Séguin.

Apesar de viver um período de transição, ela não se afastou de seus compromissos feministas. Lutou pelo voto das mulheres e escreveu sobre a dificuldade que suas alunas, vindas de outros lugares, encontraram quando buscam hospedagem. Mesmo sendo devota católica, não absteve sua crítica aos espaços religiosos. Afirmou sobre o aproveitamento desse, quando se tornou a única opção para as moças e acabou por influenciar suas ações e pensamentos, limitando-as e enquadrando-as com a cultura preconceituosa que inferioriza a mulher. Além de suas publicações, suas participações em Congressos foram marcadas pelo discurso de temas escandalizantes para a época; por exemplo, moral sexual na educação, o que lhe trouxe o título de uma pessoa com pensamentos radicais.

Por volta do mesmo período em que Maria Montessori retomou seus estudos na Universidade, Roma também estava construindo um novo capítulo, em especial, no bairro *San Lorenzo*, conhecido como um dos piores espaços da cidade. O *Istituto Romano di Beni Stabili*, coordenado por Eduardo Talamo, assumiu os trabalhos na tentativa de mudar essa situação. O bairro recebeu saneamento básico, com instalação de banheiros comunitários, água corrente e fontes para lavar roupas. Além disso, concluíram a construção dos prédios que, antes, mais se pareciam com cidades fantasmas e, com o intuito de conservar todas as melhorias, estabeleceram um sistema de premiação às famílias. Porém, durante o dia, enquanto os adultos trabalhavam, as crianças causavam danos ao patrimônio, o que exigiu novas medidas, rápidas e assertivas. Talamo, então, lembrou-se de Montessori, pois era uma velha conhecida, e a convidou para dirigir um centro onde as crianças deveriam ser supervisionadas, evitando os atos de destruição das construções.

Em 1907, com a condição de liberdade total para suas práticas, Montessori iniciou um novo e decisivo passo em sua vida, posto que encontrou, nessa oportunidade, a possibilidade para colocar em prática seus estudos; agora, com crianças consideradas normais. “Ha comprendido que para cambiar el mundo hay que empezar por los niños, posiblemente los pobres” (STEFANO, 2020, p. 105). Dessa forma, nasceu a creche composta por filhos de trabalhadores analfabetos, a primeira *Casa dei Bambini*<sup>3</sup>, que iria ser conhecida e difundida mundialmente pela inovação educativa e seu grandioso resultado.

---

<sup>3</sup> Ou Casa das Crianças, como eram conhecidas as Escolas que adotavam o sistema educativo montessoriano.

Na experiência inicial com as crianças oligofrênicas e, principalmente, o material de Séguin, Montessori encontrou impulsos para ampliar e repensar o trabalho; na ocasião, com as crianças consideradas normais. Como observadora externa, teve em sua didática central

la naturaleza diferente del maestro, que dirige sin imponerse (<<El adulto no ha de estar sentado en la cátedra y emitir juicios y calificaciones. Que descienda entre los alumnos, humildemente>>) y la naturaleza diferente del niño, que trabaja sin cansarse (<< Estudiar no desgasta, no fatiga, sino que alimenta y sostiene>>) (STEFANO, 2020, p. 113).

Acrescentou as tarefas da vida prática como forma de educar a criança. A responsabilidade e a participação nos cuidados da classe eram consideradas à autora como fundamentais. Assim, ultrapassou a preocupação única com a preparação da criança para a vida social e a extrema necessidade de sua imitação e obediência. De acordo com Röhrs (2010, p. 20),

em seus escritos, Montessori não se cansa de ressaltar a importância do empreendimento que consiste em desenvolver atitude em vez de simples competências; segundo ela, a atividade prática deve criar uma atitude, e isso graças à contemplação: “A atitude vem a ser a da conduta disciplinada”. Era, a seu ver, a tarefa essencial à qual as Casas das Crianças deveriam se dedicar.

Em uma de suas muitas publicações, Maria descreveu com detalhes a importância da teoria e da prática estabelecidas na *Casa dei Bambini*:

Eis, pois, o significado da minha experiência pedagógica, adquirida durante dois anos passados na Casa dei Bambini. Representa ela o resultado de uma série de tentativas no sentido de educar a primeira infância com métodos novos. [...] Logo que soube ter à minha disposição uma escola de crianças, propus-me proceder cientificamente, seguindo um caminho diferente daquele que, até então, confundia o estudo das crianças com sua educação, qualificando de pedagogia científica o estudo de crianças submetidas à escola comum, estacionária. A pedagogia inovadora, fundada sobre estudos objetivos e precisos, devia, pelo contrário, “transformar a escola” e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida.

Enquanto a “ciência” se limitasse a “conhecer melhor” as crianças, sem praticamente livrá-las dos inúmeros males que havia descoberto nas escolas comuns e nos antigos métodos de educação, não seria legítimo proclamar a existência de uma *pedagogia científica*. Enquanto os investigadores se limitassem a ventilar “novos problemas”, não haveria fundamento para afirmar que estava surgindo uma “pedagogia científica”: é a solução dos problemas que ela deve aportar, e não só a evidência das dificuldades e dos perigos, tanto tempo ignorados dos responsáveis pela educação das crianças. A higiene e a psicologia experimental tinham diagnosticado o mal; isso, porém, não criou uma nova pedagogia.

O estudo da psicologia infantil não pode revelar os caracteres naturais, nem, conseqüentemente, as leis psicológicas que presidem o crescimento da criança, porque, nas escolas, as condições de vida anormais propiciam caracteres de defesa ou de fadiga, ao invés de impulsionar as energias criadoras que aspiram à vida (MONTESSORI, 2017, p.49).

Montessori evidenciou, com a prática da *Casa dei Bambini*, que a criança atingirá o sucesso de seu desenvolvimento em seu próprio tempo, quando essa encontra sentido naquilo que conhece, faz e, conseqüentemente, aprende. Exemplificou tão importante acontecimento a partir do que nomeou como “*a explosão da escrita*”, quando constatou que crianças – de quatro a cinco anos, filhas de pais analfabetos – evidenciavam compreensão e estabeleciam relação entre a escrita e o som das letras, por meio da aproximação com as letras móveis em lixa – uma das abordagens montessorianas aplicada à leitura e à escrita.

Nessa abordagem, com características singulares e inovadoras, o professor constrói letras individuais de lixa, montadas em placas lisas com aproximadamente 15 cm de altura, que se diferenciam por duas cores; vermelhas para as vogais e azuis para as consoantes. Inicialmente, Montessori apresentava as letras para serem sentidas, pois acreditava que o desenvolvimento da escrita era proveniente da educação dos gestos da mão. Nesse percurso, a ação do adulto é bastante diferenciada, tendo em vista que a aproximação da criança com cada ficha acontece também de modo individual – seja das outras crianças como também das demais fichas – e, para essa, é apresentado o traçado inicialmente na palma de sua mão (quando a professora, com seu dedo indicador, constrói na palma da mão da criança o traçado da letra); em seguida, apresenta a ficha e verbaliza o som correspondente à letra. Como afirmado por Montessori, “tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos” (2017, p. 339). Para ela,

La explosión de la escritura es el elemento del método Montessori que atrae la atención del mundo y en pocos años convierte el sistema aplicado en un barrio pobre de Roma en un fenómeno global. En realidad, Maria siempre explicará que la escritura precoz no es más que una parte que sobresale de un todo mucho más grande: la revelación de la capacidad natural de los niños de autoeducarse, cuando están en el ambiente adecuado. El secreto no son las letras de lija, repetirá a quien quiera escucharla. Las letras móviles existen desde los tiempos de Quintiliano en la antigua Roma, y no por eso se tienen noticias de procesiones por la calles del Imperio romano, con personas que exhibían las letras, como hicieron los niños de San Lorenzo. El secreto no reside en el material, sino en el niño, dirá, reflexionando sobre estos primeros experimentos: << Nadie entonces llegó a admitirlo. Ese prejuicio de “no creer en lo extraordinario”, la vergüenza de pasar por crédulo si se quiere mantener la dignidad y superioridad cultural es común; u es uno de los obstáculos que ocultan lo “nuevo” e inutilizan un descubrimiento>> (STEFANO, 2020, p.128).

Inovadora ao método de Séguin, nesse aspecto da escrita, Montessori constatou que a criança precisa adquirir sentido no que aprende e isso se transpõe à ideia de obrigá-la a aprender. Seus resultados atraíram olhares atentos ao que estava sendo desenvolvido e, mais importante,

provaram o contrário do que muitos acreditavam saber sobre a criança, pois até aquele momento,

se había considerado al niño un ser pasivo, que solo necesitaba comida, dormir y juegos para pasar el tiempo y convertirse, posiblemente demasiado deprisa, en adulto. Maria Montessori, en cambio, está convencida de que es una criatura especial, distinta del adulto, en muchos aspectos superior. Es una de sus muchas intuiciones que un siglo más tarde confirmará la neurociencia. Hoy sabemos que el cerebro, en los tres primeros años de vida, tiene una capacidad de creación de sinapsis incomparablemente superior a la del adulto. Una criatura tan potente, explica Maria, ha de ser tratada como tal y situada en un ambiente adecuado - <preparado>, dirá muy pronto- que no es la escuela, sino un lugar nuevo. Allí, si se le deja libertad para dar rienda suelta a sus potencialidades, el niño aprende casi sin intervención de los adultos. El experimento acaba de empezar. Todo es posible. Maria Montessori ha descubierto al niño, y ante ella se un continente inexplorado (STEFANO, 2020, p.129).

Além das muitas atenções e amizades que conquistou, em especial, destaca-se a com a baronesa Alice Hallgarte, esposa do barão e senador Leopoldo Franchetti que, apesar do *status* que carregava, detestava a vida mundana e dedicava-se ao ideal de amor universal. Após visitar a *Casa dei Bambini*, Hallgarte ficou impressionada com o trabalho desenvolvido e decidiu ajudar a melhorar a instituição escolar e, assim, criou uma afinidade muito grande por Maria Montessori. Além de trazer apoio político, através da ajuda do marido, financiou a fabricação do material e incentivou Montessori a publicar um livro, “¿Ha escrito un libro?”, le preguntó bruscamente él. ‘¿Un libro?... No.’ ‘Pero es que usted se puede morir y todo esto se perderia” (STEFANO, 2020, p.134).

Através do apoio do casal, em menos de um mês, Montessori escreveu seu primeiro livro. Leopoldo Franchetti, por conhecer um pouco mais sobre o perfil da nova amiga, respeitou seu caráter autoritário e acreditou que, talvez, ela não aceitaria muito bem as possíveis correções de uma editora e, por esse motivo, encaminhou o manuscrito para a *Città di Castello*, para produção na íntegra, sem autorização para qualquer edição. O título longo e complexo, *II Metodo dela Pedagogia Scientifica Applicato all’Educazione Infantile nelle Case dei Bambini* (1909), foi justificado por Montessori pela coerência em apresentar não uma invenção sua, mas a observação científica feita a partir das crianças. Sua publicação foi bastante aclamada, repercutindo em fama e tradução da obra como *Método Montessori*.

Em 1908, a Organização Humanitária Socialista, que desenvolvia atividades cidadãs em Milão, convidou Montessori para abrir *Casas dei Bambinis* nos bairros modelos que estavam sendo construídos para os trabalhadores. Com autorização de Eduardo Talamo, para se ausentar de Roma por um período, nesse mesmo ano, inaugurou duas *Casas dei Bambini* que ficaram sob supervisão de suas alunas e seguidoras, Anna Maria Maccheroni e Anna Fedeli. Mantendo

com muito cuidado os detalhes importantes de beleza e simplicidade que, para ela, eram o vestido da alma no espaço educativo.

Nas *Casas dei Bambinis*, seguiu utilizando o material de Séguin, que estava aprimorado e, graças a ajuda de Leopoldo Franchetti, também estava registrado e patenteado em seu nome. O material contava com novos elementos e várias modificações como, medidas, matéria prima e cores específicas.

El material, repite, ha de tener unas características precisas. Ha de ser bonito, para atraer al niño, ha de aislar un único concepto, para enseñar por el simple hecho de ser manipulado, y ha de prestarse a la corrección del error por parte del niño, que él mismo se dé cuenta cuando se equivoca y vuelva a intentarlo hasta conseguir su objetivo. Los adultos deben limitarse a mostrar como se usa y dejar luego que los niños trabajen. Esto es lo más difícil, porque los adultos tienen una tendencia natural a intervenir, ayudar, explicar (STEFANO, 2020, p.148).

Inclusive, Montessori alertou sobre o excesso de estímulos e citou o exemplo dos brinquedos quando esses são muito coloridos ou compostos de muitos elementos. Ela comparou observações sobre o comportamento das crianças quando estão em contato com brinquedos dessa natureza e quando estão em contato com o seu material didático:

No le gustan los juguetes, que le parecen desorientadores, porque sugieren que el niño há de distraerse, y em cambio ella quiere facilitar la concentración. En las primeras Casas de los Niños hay muchos juguetes, aporados por los contínuos visitantes, convencidos de que los niños pobres están ávidos de ellos. Maria observa que los alumnos no parecen interesados. Para atraerlos, se pone a jugar. Los niños la rodean y participan un poco en el juego, más que nada por complacerla, pero cuanto pueden vuelven a su trabajo con el material didáctico (STEFANO, 2020, p.146).

Entre as instituições de Roma e Milão, Montessori dividiu seu tempo para instruir suas alunas e, na prática, ao acompanhar as crianças, enfatizou a postura correta do adulto no espaço educativo. Como apresenta Stefano (2020, p. 146),

Maria se mantiene apartada, para mostrar el arte de retirarse, tan difícil para el adulto acostumbrado a <dar> la classe. Observa a cada niño con gran atención, como si estuviera delante de un experimento de laboratorio. (...)  
Si Séguin fue el punto de partida, ahora Maria avanza libremente por el camino que se ha trazado y precisa conceptos que en las siguientes décadas pasarán a la pedagogía y al pensamiento común: el ambiente a la medida del niño, la atención a la individualidade, la libre experiencia. Hoy son principios aceptados universalmente, pero la autoeducación y el error, siguen siendo todavía una característica específica del método El error ocupa un puesto central en su concepción. No lo considera un fracaso, sino un paso para avanzar, la otra cara del aprendizaje.

Ao analisar a ação apresentada por Montessori, contextualizada dentro do ambiente educativo, é possível compreendermos com clareza o papel que o professor cumpre, a saber: *esperar e observar*. O adulto, ao educar as crianças, não apresenta previamente as respostas, pelo contrário, essas têm espaço e condições adequadas para construir por elas mesmas. O adulto tem a função de acompanhar os seus desenvolvimentos e colaborar para que elas próprias possam atingir o objetivo que também é próprio da condição infantil.

Ainda, ao longo de sua vida, Montessori proferiu constantemente que, apesar da fama que seu método conquistou, não era ele o que deveria ser considerado em questão, mas

el alma del niño, que, libre de obstáculos, actúa según su propia naturaleza. Las cualidades infantiles que hemos descubierto pertenecen sencillamente a la vida, como los trinos y colores de los pájaros, los perfumes de las flores; no son el resultado de un ‘método de educación’ (STEFANO, 2020, p.154).

Demasiadamente, aqui, floresce a centralidade da presente pesquisa na Pedagogia Montessoriana, a forma como a referida autora entende a criança e a postura que se tenciona do professor. Mudanças que, em primeira análise, podem ser apresentadas por características pontuais e simples, mas que, na prática constitutiva de muitos educadores, coloca-se como uma variante extremamente complexa, pois exige transformações na ação do próprio professor e a condição de como esse acolhe e desenvolve as ações pedagógicas com as crianças.

É justamente esse novo e ousado viés apresentado por Montessori, a aprendizagem conquistada com grupos de crianças que, antes, eram isoladas ou esquecidas pela sociedade e as imponentes amizades, que a levaram a viajar o mundo para ministrar palestras e abrir novas escolas. Seu método se expandiu mundialmente. Seu material foi desejado por muitos e, com a venda, que por sinal acontecia por um valor<sup>4</sup> expressivo para a época, e os cursos de formação que ministrou, Montessori conseguiu manter-se financeiramente, sendo essa a sua única renda, visto que ela não ocupava nenhum cargo oficialmente. Nessa crescente, dedicou-se a aperfeiçoar seu material para dar sequência ao trabalho pedagógico, que agora seria voltado também para a escola primária. Por esse motivo, desenvolveu quatro meses seguidos de formação aos professores da escola pública de Roma, fato que se repetiu no ano seguinte. Contudo, ficou muito incomodada, quando soube que a Prefeitura iniciou as aulas sem a

---

<sup>4</sup> Foi encontrado, em alguns documentos, datados no ano de 1916, que o valor do material completo custava 650 libras. Sabe-se que, nesse mesmo ano, o salário anual de um empregado público italiano era de 3000 libras. Esse fato rendeu muitas críticas à Montessori, pois afirmava-se que estava se tornando um negócio, já que a cada nova escola inaugurada era exigida a aquisição do material.

consultar e, então, iniciou um enfretamento aberto contra os burocratas, suspeitando que o interesse deles estava centrado na rapidez com que as crianças aprendiam a ler e a escrever.

Desde hace tiempo está repitiendo que ese detalle de la escritura precoz, que tanto llama la atención, no es en realidad lo más importante. Maria quiere reformar en profundidad la enseñanza, no ofrecer atajos para éxitos escolares rápidos. Cada vez se vuelve más cauta, decidida a proteger su trabajo, sobre todo el material didáctico que está creando para las escuelas de primaria (STEFANO, 2020, p.157).

Apesar das adversidades que enfrentou, as quais não foram poucas, e de, por vezes, ter usado respostas compreendidas como radicais, Montessori seguiu convicta de seus objetivos educacionais, defendendo que o seu método exigia formação específica e a necessidade de repensar a forma como o ensino era organizado e, principalmente, como acontecia a ação do professor.

Seus estudos e pesquisas seguiram em meio a duas Guerras Mundiais. Ela vivenciou o estado fascista, em 1922, quando Mussolini assumiu o poder da Itália. Em 1929, fundou a Associação Montessori Internacional e, na ocasião da conferência internacional em Elsinore, na Dinamarca, contou com a presença de Jean Piaget e outros educadores renomados da época. Recebeu apoio do governo, mas, em 1934, rompeu essa relação, por entender que o seu método estaria sendo utilizado com interesses políticos, sofrendo muitas interferências. Negou-se, também, a utilizar crianças como soldados na II Guerra Mundial e, então, foi exilada por Mussolini. Mudou-se para a Holanda e, entre viagens, conferências e publicações renomadas, residiu nesse país até a sua morte, em 06 de maio de 1952.

Sua dedicação extrema exigiu abdições inimagináveis. Assim, todo o percurso educativo que Montessori construiu e o grandioso legado que nos deixou, leva-nos a concluir que, sem dúvidas, ela é uma das “figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional” (RÖHRS, 2010, p.15). Também é possível notarmos sua influência filosófica já que, em

várias passagens de seus livros parecem variações sobre temas de Rousseau, e sua crítica do mundo dos adultos que, a seus olhos, não levavam em conta as crianças, lembra igualmente a atitude de Rousseau. É ainda influenciada por Rousseau que ela combatia as amas de leite, as correias, as armações, as cintas protetoras e os andadores utilizados para ensinar as crianças a andar muito cedo, chegando à seguinte conclusão: “Importa deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mas a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores.” Está claro que ela não havia estudado de forma sistemática as obras de Rousseau – mas, da mesma forma que fazia suas um bom número de críticas à cultura e à sociedade de seu tempo, deve ter lido pelo menos certas partes de Emílio, de toda maneira o primeiro livro. Da mesma forma, é difícil delimitar sua atitude com relação aos educadores que como ela, participavam do

movimento da Educação Nova, Dewey, Kilpatrick, Decroly, e em particular, Ferrier. Ainda que tenha tido contato com alguns deles no quadro de suas atividades no seio da New Education Fellowship, isso não resultou, de fato, em nenhuma colaboração. Os únicos nomes que encontramos mencionados nas suas obras são os de Washburne e Percy Nunn – este último principalmente quanto ela elabora seu conceito de “espírito absorvente” (RÖHRS, 2010, p.16).

Desse modo,

não só levava em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, a exemplo de vários adeptos da Educação Nova, que fundavam sua ação unicamente sobre esse princípio, mas esforçava-se em encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade (RÖHRS, 2010, p.18).

Ainda, repousando sobre a análise das influências e interlocuções teóricas, notamos que

alguns posicionamentos e conclusões de Maria Montessori se parecem mais com os de Pestalozzi, em seus momentos filosóficos, do que com a análise objetiva de um doutor de medicina. Mas é precisamente essa amplitude de visões que confere a muitos de seus escritos sua potencialidade profética, que, aliás, não é sempre sem ambiguidade e é o que explica sua grande popularidade no mundo inteiro, na Índia como na Europa (RÖHRS, 2010, p.26).

Podemos concluir, portanto, que a Pedagogia Montessoriana considera as necessidades da criança atentando-se ao seu desenvolvimento pleno. Entende que essa é um ser de personalidade livre e que carrega em sua alma a sublime arte da criação. Para Röhrs (2010, p. 31), Montessori

quis exercer sobre o mundo certa influência combinando harmoniosamente a teoria e a prática; procurou na prática a confirmação de suas teorias e elaborou sua prática em conformidade com os princípios científicos, atingindo assim a perfeição: essa é a razão do sucesso reconhecido das concepções educativas de Maria Montessori.

Uma pedagogia que nasceu com crianças excluídas, pobres e, a partir de seus resultados, conquistou visibilidade das elites. Uma mulher de grandiosa sensibilidade que buscou compreender a alma humana, mas que, atualmente, é bastante conhecida simplesmente pelo que ela menos pedia atenção, o seu Método. Este que se apequena, quando comparado a magnitude dos elementos constitutivos da prática educativa incentivada por Montessori: partir do concreto para o abstrato, conceder liberdade para que as crianças possam conduzir a sua aprendizagem a partir do acompanhamento e o desenvolvimento de exercícios progressivos propostos pela educadora.

Assim, o presente estudo centra-se na grandiosidade do legado deixado por ela, concentrando-se na tríade *aluno, professor e ambiente*, em sua relação no desenvolvimento

infantil. Acreditamos que a interpretação respeitosa dos elementos (aluno, professor e ambiente) produz um fazer pedagógico diferenciado que se contrapõe às pedagogias que não levam em conta as especificidades e o tempo da criança e, conseqüentemente, da infância – como é o caso das influências neoliberais que afetam, hoje, as instituições de Educação Infantil.

Ao mencionarmos o propósito de oposição ao caminho imposto pelas forças neoliberais, desejamos indagar sobre a libertação do ignorado, a criança, que, até então, faz parte da ação educativa, porém que não recebe atenção para o que é verdadeiramente importante para ela. Pelo contrário, nesse contexto, é apenas receptora daquilo que, na visão do adulto, é importante. A tarefa da nova educação, apresentada por Montessori, convoca-nos para a reconstrução elaborada de uma ciência de espírito humano, que exige um trabalho paciente, de pesquisa para libertar a humanidade, com objetivo comum a todos (MONTESSORI, 2018, p. 27), atento à vontade da criança. Para tanto, faz-se necessário reconstruirmos a compreensão a partir dos estudos de Maria Montessori, avaliando, sobretudo, as experiências e as constatações observadas ao longo de seu trabalho, para não ocorrer equívocos na interpretação errônea da mudança da centralidade educativa.

O caminho que propomos é inverso ao que muitos encontram-se ou insistem em manter-se. Nós partimos da criança ou, como Montessori (2018, p. 28) escreveu, “do impulso vital e as leis cósmicas que a conduzem inconscientemente; não o que chamamos de ‘vontade da criança’, mas a vontade misteriosa que dirige sua formação”. Acreditamos na potência que a própria criança carrega em si, em seu desenvolvimento natural que permite a ela assumir a centralidade do espaço educativo, “o respeito à personalidade infantil, levando a um extremo nunca antes atingido” (MONTESSORI, 2019, p.131). Com isso, mais do que a mudança de foco, torna-se necessário condições condizentes para seu desenvolvimento e, aqui, elucidamos um dos possíveis equívocos que, às vezes, ocorrem nesta interpretação. A criança não é abandonada em si mesma, sendo ela a mera condutora e o professor agente passivo, mas é respeitada e entendida como um sujeito histórico de valor subjetivo. Ao mesmo tempo, prima-se pela relação dela com o adulto. Conforme pontua Arendt (1957, p. 7), cabe a este apresentar o universo ao qual ela faz parte, com a delicadeza de jamais mantê-la afastada do mundo dos adultos para ser artificialmente mantida no seu, e a presença do adulto é respeitosa.

Conforme indica Montessori (2019, p. 230), o professor, por sua vez, mantém o trabalho exterior, “feito de atividade e de esforço inteligente, e constitui o chamado trabalho construtivo, que por natureza é social, coletivo e organizado”. Para a autora, o educador ocupa o papel de bom cultivador e, assim, além de cuidar e nutrir a criança, está atento ao científico. Em vista disso, umas das grandes características de seus estudos é a preocupação e a atenção com a

prática e a teoria em profunda sintonia. Em relação a esse papel do docente, a ciência terá um peso indispensável, e Montessori compara o cultivo respeitoso dos recursos naturais com a educação, quando esta atenta-se ao científico para bem compreender os processos que dela fazem parte, e refletir de modo a usufruir de transformações que a ampliem adequadamente, sem perder a sua essência – educar – ou sequer ferir o desenvolvimento das crianças:

O cientista escrutina os segredos da natureza, conquista e acessa, por suas descobertas, um conhecimento aprofundado que lhe permite não apenas ter um bom julgamento, mas também transformar a natureza. O cultivador moderno, que multiplica as variedades de flores e de frutos ou que melhora as florestas, modifica a face da Terra, segue princípios técnicos quem vêm da ciência e não de hábitos. É por esta razão que podemos admirar essas flores maravilhosas de fantástica beleza, esses cravos de tantas cores, essas orquídeas soberbas, essas rosas gigantes e todos esses produtos que mudaram a face da Terra. Tudo isso resulta do trabalho do botânico que estuda cientificamente as plantas. É a ciência que faz nascer as novas tecnologias. São os cientistas que deram impulso a criação de uma verdadeira super-natureza, fantasticamente mais rica e mais bela do que o que chamamos atualmente natureza selvagem (MONTESSORI, 2018, p. 21).

O ambiente e o professor, por sua vez, são compreendidos como influenciadores diretos no desenvolvimento da criança, uma vez que, devidamente preparados para atender às suas necessidades, propiciarão as muitas experiências para sua aprendizagem significativa, que ocorrem por meio das interações, principalmente, nas tarefas que compõem a vida cotidiana. Pois, para Montessori (2018), a criança inicia as suas construções a partir de elementos concretos para só então conseguir abstrair suas aprendizagens. A autora acredita que a participação ativa da criança nas possibilidades que a vida diária apresenta é grande oportunidade para o seu desenvolvimento adequado. Foi na *Casa dei Bambini* que Montessori proporcionou a aproximação dos pequenos com mobiliários adequados às suas estaturas e interações. Isso a levou a concluir que

o outro conceito do ambiente material adaptado às proporções do corpo da criança foi recebido com simpatia. Salas claras e iluminadas, com janelas baixas, cheias de flores, móveis pequenos de todos os tipos, exatamente como a mobília de uma casa moderna; mesinhas pequenas, poltronazinhas, cortinas graciosas, armários baixos ao alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam, tudo isso pareceu verdadeiramente uma melhora de importância prática na vida das crianças (MONTESSORI, 2019, p.131).

Em um de seus tantos exemplos com crianças, o que se refere à linguagem, Montessori elucida uma importante constatação capaz de ampliar o entendimento sobre a importância do concreto no desenvolvimento dessas. Através do manuseio de letras móveis do alfabeto, as crianças foram descobrindo a funcionalidade das letras e passaram a escrever de forma

incansável, atingindo um nível diferenciado ao de outras crianças da mesma idade e que não tiveram as mesmas experiências. Ela afirma que “essa memória tinha uma qualidade diferente” (MONTESSORI, 2018, p.39), pois ao inicialmente conhecer, manipular e encontrar funcionalidade para as letras móveis, a criança recebeu espaço de liberdade para criar e imaginar, e o exercício passou a ser de construção e não meramente de memorização. Podemos aqui retomar também o exemplo das letras em lixa (material concreto/ “Explosão da Escrita”), acessível ao manuseio das crianças.

Ademais, ao apresentar seus estudos, Montessori enfatizou a importância de a criança fazer parte da vida social efetivamente, deixando de ser “uma incógnita na equação da vida” (2018, p.59), pois ela é capaz de participar e contribuir nas tarefas cotidianas, conquistando o sentido de reconhecimento na vida de grupo. Desse modo, é possível evidenciarmos as implicações que residem na mudança do foco quando a criança passa a ocupar o papel central da educação. Porém, não falamos aqui de uma simples inversão de papéis, mas de um novo fazer possível e, para Montessori (2019), compreender tais transformações implica intrinsecamente no abandono de preconceitos que nós adultos temos sobre a criança:

Muitos outros preconceitos são a consequência lógica de tudo isso. Crê-se que o espírito da criança seja virgem, vazia, sem guia e sem leis e que, por isso, temos a imensa e total responsabilidade de preenchê-lo, de guiá-lo e comandá-lo. Afirma-se que seu espírito tente a conter uma quantidade de defeitos, a se confundir, a ser preguiçoso, a se perder como pluma levada pelo vento e que nós devemos, então, estimulá-lo, encorajá-lo, corrigi-lo e guia-lo continuamente (MONTESSORI, 2019, p.60).

Abandonando muitos desses preconceitos que, infelizmente, ainda são reproduzidos em algumas escolas na atualidade, a criança recebe condições plenas para assumir seus esforços e, assim, cumpre com a sua tarefa de crescer por ela mesma. (MONTESSORI, 2019, p. 236). Conforme reiterado por Montessori (2017, p. 109), a “educação da primeira infância deve estar penetrada deste princípio: auxiliar o desenvolvimento natural da criança”.

Agora, interpelamos: como atuar no contexto de sala de aula orientados por essa concepção pedagógica? Como conceber esse aluno e respeitá-lo verdadeiramente, acompanhando seu desenvolvimento sem cometer o erro de abandoná-lo a si mesmo? Para essas e outras interrogações, torna-se necessário imergirmos ainda mais nos estudos de Maria Montessori, direcionando as reflexões para cada um dos pontos constitutivos da tríade e, posteriormente, postularmos ações no contexto educativo atual.

## II. A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA DE MONTESSORI: O LUGAR DA CRIANÇA

Também ou sobretudo na educação das crianças. Perplexos diante das mil teorias que nos batem à porta em toda a mídia, e a proliferação de consultórios com todo tipo de novas terapias – nem sempre fundamentais –, estamos nos convencendo de que ter e criar filho também não é lá muito natural. (LUFT, 2004, p.172)

Antes de abordarmos a concepção de criança proposta em Maria Montessori, é oportuno considerarmos a finalidade da Educação em sua metodologia. Inegavelmente, seus estudos propõem um objetivo pedagógico um tanto quanto diferenciado ao rotineiro de muitas instituições escolares e das expectativas de alguns pais na atualidade.

Montessori (1987, p.19) já havia constatado que “a educação é rica em métodos, objetivos e finalidades sociais, porém não podemos deixar de afirmar que ela não leva em consideração a vida em si mesma”. Ainda, afirmou que “o mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, isolados do mundo, preparam-se para a vida permanecendo estranhos a ela” (MONTESSORI, 1987, p.20). Percebemos, desse modo, como a autora se mostrava inclinada à necessidade de a sociedade levar em consideração a criança e a sua educação, pois, segundo Montessori (1987, p. 26), é no trabalho que ela mesma está criando a própria humanidade. Assim, a médica e educadora dedicou-se na tentativa de alterar o ciclo repetitivo que insistia em fragmentar as partes da educação entre a família e a sociedade, erigindo o dever da dessa à sociedade, unindo as ações de ambos os espaços, sendo esse um movimento de revolução não violenta, pois

esta é a educação entendida como auxílio à vida; uma educação iniciada desde o nascimento, que alimente uma revolução destituída de qualquer violência e que una todos para um fim comum e atraia para um único centro (MONTESSORI, 1987, p.27).

Nessa perspectiva, a educação conquistaria a autoridade sobre a sociedade em proteção da vida da criança, para o seu desenvolvimento integral e saudável. Tornando possível a compreensão que suas conquistas não estão relacionadas unicamente com a sua rede de cuidado e proteção, mas que ela se desenvolve e adquire aprendizagens também através do contexto em que está inserida. No entanto, sabemos que, atualmente, tal ideia é um tanto quanto afamada, pois há interpretações incoerentes, como quando colocam a criança no centro de forma errônea, consagrando-a como “rei ou rainha” dos lares, enquanto os pais ou, até mesmo, professores

abandonam a função de adultos na relação, assumindo papel de passividade e permissibilidade. Nesse caso, sem qualquer maturidade de decisão, a criança assume o controle da situação e, por vezes, delega seus desejos através de impulsos que, quando não correspondidos, resultam em más atitudes e, infelizmente, em alguns contextos, são justificados por patologias tratadas com dosagens medicamentosas. Ora, nesse exemplo, é válido ressaltarmos o abandono, incoerente da parte do adulto, justamente o equívoco que Montessori alertava para não ser cometido:

o adulto não pode continuar cego diante de uma realidade psíquica que está em curso no recém-nascido: é necessário que acompanhe a criança e a auxilie desde o início de seu desenvolvimento. Não deve ajudá-la a estruturar-se, pois tal tarefa compete à natureza; deve respeitar delicadamente as manifestações desse trabalho, fornecendo-lhes os meios necessários à estruturação, aqueles meios que a criança não conseguiria apenas com suas próprias energias (MONTESSORI, 2019, p. 61).

Na aproximação com seus escritos, evidenciamos a forma como Maria Montessori buscou efetivar, na prática, o acontecer da educação para a vida. Para ela, essa tem seu início já no nascimento, o que acarreta a necessidade de conhecimento das leis que regem a vida e mobiliza à mudança da postura do adulto para com a criança, uma vez que se entende que esses são agentes que contribuem na construção que é própria do indivíduo em formação. Sendo assim, de acordo com a autora,

para ajudar a criança não é necessário recorrer a complexas formas de observação ou converter-se em intérprete delas; bastará estar disposto a ajudar a alma do pequeno, porque a lógica será suficiente para transformar-nos em seus aliados (MONTESSORI, 2019, p. 63).

Logo, a “educação não deve mais estar calcada sobre um programa preestabelecido, mas sim sobre o conhecimento da vida humana” (MONTESSORI, 1987, p.23). Tal passagem nos leva à conclusão de que o ato educativo não deveria ser enrijecido pela programação do currículo constituído pela listagem dos conteúdos a serem trabalhados ao longo do ano letivo, os quais tanto preocupam o professor. Deveria, pois, levar em consideração o desenvolvimento humano e as etapas que o constituem. Assim, o professor teria maior autonomia para planejar e acompanhar os seus alunos, acolhendo os seus interesses e direcionando os estudos e as aprendizagens em um caminho prazeroso, colaborativo e que visa a formação humana para além da escola, ou seja, para a vida coletiva. Dessa forma, os problemas rotineiros de grupo, bem como da vida social fora da escola, tornariam a base das temáticas na constituição dos saberes dos alunos.

Além disso, Montessori também indicou a necessidade de cuidado e assistência para além da higiene física, como a importância de a criança ser protegida por uma higiene mental, que considere as descobertas da ciência. Nesse sentido, a autora argumentava que

mães, pais, autoridades públicas, todos são unânimes em respeitar e auxiliar esta delicada construção, elaborada sob condições psiquicamente misteriosas, sob a orientação de um mestre interior. Esta é a nova e luminosa esperança da humanidade. Nada de reconstrução, mas uma ajuda à construção que a alma humana é convocada a levar a termo, construção entendida como desenvolvimento de todas as incomensuráveis potencialidades de que a criança, filha do homem, é dotada (MONTESSORI, 1987, p. 27).

Dessa forma, quando Montessori indica “nada de reconstrução”, ela está apontando para ação do adulto na sua função de educar, posto que

a criança não é um ser vazio, que deve a nós tudo aquilo que sabe e com o que a enchemos. Não, a criança é o construtor do homem, não existe um só homem que não tenha sido formado pela criança que foi certo dia (MONTESSORI, 1987, p. 25).

Se a educação inicia já no nascimento, cabe ao adulto conhecer os mistérios do desenvolvimento e compreender suas etapas, para que seja capaz de contribuir de forma positiva no progresso das crianças. Novamente, enfatizamos a importância de acolher e planejar o ato educativo a partir das etapas do desenvolvimento do aluno, de modo total e não mais fragmentado por disciplinas e conteúdos mensais/anuais. Essa postura exige do professor um conhecimento bem mais ampliado, pois é preciso ser capaz de modelar suas ações a partir do contexto presente, levando em consideração as particularidades de cada estudante, e dispor de conhecimentos científicos. Essa necessidade implica em uma mudança pragmática cotidiana e mostra-se muito mais exigente do que o modelo que segue a lista de conteúdos programáticos. Torna-se necessário leituras, estudos e reflexões incessantes sobre assuntos como desenvolvimento humano, aprendizagens, etc., para que o educador possa bem acolher, respeitar e proporcionar o desenvolvimento adequado das crianças.

Desse modo, para que seja possível atingir tal formato educativo, a proposta de Montessori é dar atenção ao trabalho oculto e maravilhoso desde a formação das células, dos órgãos do novo ser. Afinal, entender as mutações das células e as transformações que ela atinge até o nascimento da criança indica, para a autora, a capacidade de ultrapassarmos ideias errôneas, compreendendo que

o ser que nasce não é apenas um corpo material; torna-se por sua vez uma espécie de *célula germinativa*, que contém em si funções psíquicas latentes, de tipo já

determinado. Este novo corpo não funciona apenas em seus órgãos, mas tem também outras funções: os instintos, que não podem estar opostos numa célula, devem ser dispostos num corpo vivo, num ser que já nasceu. [...]. Traz em si o padrão de instintos psíquicos, de funções que colocarão o novo ser em contato com o ambiente (MONTESSORI, 2019, p. 29).

Diante disso, pode-se constatar que, desde o seu nascimento, a criança já carrega consigo desejos e impulsos particulares que serão desenvolvidos de forma ainda desconhecida, visto que o ambiente e as condições do modo pelo qual ela terá ou não oportunidade de explorar e relacionar-se serão princípios de seu desenvolvimento. Ainda, somam-se as relações que serão estabelecidas com os adultos e com as outras crianças e, por sua vez, unem-se as vastas possibilidades que estas também proporcionarão à evolução da própria criança.

Para a autora, se comparada a figura do recém-nascido humano com qualquer outro animal, observa-se muitas diferenças, a começar pelo longo tempo de permanência inerte e o

fato de não ser movido por instintos-guia fixos e determinados como os dos animais é o sinal de uma inata liberdade de ação que requer uma elaboração especial, quase uma criação deixada a cargo do desenvolvimento de cada indivíduo, e por isso imprevisível (MONTESSORI, 2019, p.47).

Sendo assim, essa passagem nos permite ampliar a compreensão sobre a importância das relações que são estabelecidas entre a criança e o ambiente, e entre ela e as outras pessoas, pois serão essas consideradas imprevisíveis e, acrescentaríamos, imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Por isso, quanto mais relações saudáveis, criativas e libertadoras a criança vivenciar, maiores condições de desenvolvimento pleno e integral ela terá. Desse modo, evidencia-se a estreita ligação da tríade *criança-professor-ambiente*; contudo, voltaremos a discorrer sobre a condição da criança e, posteriormente, alargaremos a análise reflexiva sobre esses outros dois pontos complementares.

Logo, em tal perspectiva, Montessori concebe de modo bastante singular a diferença psíquica entre o animal e o homem, reconhecendo a subjetividade presente em sua formação, quando compara o animal como sendo uma fabricação em série, mecânica e padronizada, e reconhece no ser humano uma formação artesã, “feito à mão: cada um é diferente do outro, cada um possui um espírito criador próprio, que o transforma numa obra de arte da natureza” (MONTESSORI, 2019, p. 48). A autora, então, compreende que a natureza se encarrega de moldar de forma bastante complexa o ser que, por outro lado, carrega em si algo muito mais complexo e superior, a energia individual que constitui o primeiro capítulo da vida da criança (MONTESSORI, 2019, p. 49). Um processo vagaroso em que, em suas palavras,

a natureza põe à disposição da criança condições novas em relação às dos animais recém-nascidos. Deixa o campo do movimento livre do império absoluto dos instintos. Os instintos se retraem e os músculos aguardam, fortes e obedientes, um novo comando; esperam o grito da vontade para coordenar-se a serviço do espírito humano. Este deve realizar as características de um indivíduo anímico, não apenas de uma espécie. Sem dúvidas existe também os instintos da espécie, que impõem as características fundamentais; sabe-se que cada criança andarás em posição ereta e que falará. Contudo, pode haver variedades individuais tão insuspeitadas a ponto de constituírem um enigma (MONTESSORI, 2019, p.49).

Desse modo, segundo Montessori (2019, p.50), percebemos que a condição do nascimento de uma criança inerte sempre foi constatada, mas que essa nunca recebeu sua merecida atenção e compreensão. Com o passar do tempo, enrijeceram-se pensamentos errôneos dos adultos sobre a própria criança, levando-os a acreditar que ela seria passiva, desprovida da vida psíquica e, por isso, caberia ao adulto exercer o papel de construtor desse ser, assumindo como dever e responsabilidade animá-la com seus cuidados. O adulto acreditou que, com sua ajuda, estímulos, diretrizes e sugestões, seria capaz de desenvolver na criança a inteligência e a vontade.

Frente a isso, perguntamos: não seria esse o padrão adotado por muitos adultos educadores na atualidade do século XXI? Os adultos e as instituições de Educação Infantil não estariam ainda estreitando demasiadamente seus olhares e entendimentos sobre a criança, negando sua complexidade e seus impulsos constitutivos enquanto sedem aos impulsos das forças neoliberais?

Retornando a análise aos estudos propostos por Montessori, somos conduzidos a um olhar totalmente diferente a uma criança que

traz em si a chave de seu próprio enigma individual, se possui um padrão psíquico e diretrizes de desenvolvimento, estes devem ser potenciais e extremamente delicados nas tentativas de realização. Então, a intervenção intempestiva do indivíduo adulto, obstinado e exaltado por seu ilusório poder, pode anular tais padrões ou desviar suas ocultas realizações. [...] Esta é toda a questão: a criança possui uma vida psíquica ativa mesmo quando não é capaz de manifestá-la, porque deve elaborar lentamente, em segredo, suas difíceis realizações (MONTESSORI, 2019, p.51).

São perceptíveis a preocupação e, ao mesmo tempo, o respeito de Montessori, ao discorrer sobre o desenvolvimento da criança, em especial sobre sua vida psíquica. Por mais que haja etapas bem definidas nesse processo, a autora enfatiza a necessidade da atenção para o enigma singular constitutivo de cada novo ser, compreendendo que cada uma terá tempos diferentes, se comparadas umas com as outras; porém, o modo como cada uma interage, usufruindo da liberdade e da orientação de cada etapa, é que permitirá o seu pleno desenvolvimento. Assim, autora afirma que “a humanidade conta com dois períodos

embrionários: um pré-natal, semelhante ao do animal – e outro pós-natal, exclusivo do homem. Desta forma interpreta-se o fenômeno que distingue o homem dos animais: a infância demorada” (MONTESSORI, 1987, p. 73).

O período pós-natal, para Montessori, é reconhecido a partir do nascimento da criança, quando ela chega ao mundo e assume a forma de *embrião espiritual* e “precisa ser protegido por um ambiente externo cheio de amor, rico de nutrição, onde tudo é feito para acolhê-lo e nada lhe obstaculizar” (MONTESSORI, 2019, p.51). Desse modo, segundo a autora, é entendido que a criança chega ao mundo carregada de instintos e funções psíquicas relacionáveis com o ambiente ao qual irá conviver e, por esse motivo, “a criança recém-nascida não é simplesmente um corpo pronto para funcionar, mas é um embrião espiritual que possui diretrizes psíquicas latentes” (MONTESSORI, 2019, p. 30). Igualmente, vai

apoderando-se do ambiente, ambiente tão variado no decorrer de todas as formas de civilização. Eis porque o embrião humano deve nascer antes para a seguir concluir-se e desenvolver-se: se suas potencialidades devem ser estimuladas pelo ambiente (MONTESSORI, 2018, p.74).

Para Montessori, muito mais que passar de um porte infantil ao adulto, a criança nasce com algumas características fixas, mas, principalmente, possui a capacidade de formá-las, construí-las. Um exemplo que apresenta refere-se à linguagem, a qual “se elabora totalmente na própria criança. A criança se desenvolve naturalmente, pois recebeu essa capacidade hereditariamente, sendo capaz de desenvolver por si mesma, tomando-a de seu ambiente” (MONTESSORI, 2018, p. 72). Nesse sentido, ela já nasce com essa predisposição, com a capacidade de desenvolver-se espontaneamente e, segundo Montessori (2018), só poderá atingir seu desenvolvimento pleno através dos períodos sensíveis e seus períodos de crescimento.

Na obra intitulada *O Segredo da Infância*, Montessori (2019, p. 54) afirma que foi “o cientista De Vries que descobriu os períodos sensíveis, mas fomos nós, em nossas escolas, que descobrimos os períodos sensíveis no crescimento das crianças e os utilizamos sob o ponto de vista da educação”. Conclui-se, então, que a criança apresenta estágios sensíveis relacionados à aquisição de uma determinada característica de seu desenvolvimento.

O crescimento não pode ser entendido como algo vago, pois, nas palavras da autora, é um trabalho guiado minuciosamente por instintos periódicos ou passageiros. A cada característica desenvolvida, essa sensibilidade se encerra, abrindo espaço para um novo impulso, uma nova possibilidade também passageira. Porém, “se a criança é impedida de agir

segundo as diretrizes de seu período sensível, perde-se a oportunidade de uma conquista natural, e fica perdida para sempre” (MONTESSORI, 2019, p.55). Assim, na perspectiva da autora,

a criança realiza suas aquisições nos períodos sensíveis, que se poderiam comparar a um farol aceso que ilumina interiormente, ou a um campo elétrico que ocasiona fenômenos ativos. É essa sensibilidade que permite à criança relacionar-se com o mundo externo de um modo excepcionalmente intenso. E então tudo é fácil, tudo é entusiasmo e vida. [...] E quando uma dessas paixões psíquicas se apagam, outras se acendem, de modo que a infância passa de conquista em conquista, numa contínua vibração vital, que todos nós reconhecemos e chamando-a de alegria e felicidade infantis. É nessa bela chama espiritual, que arde sem consumir-se, que se desenvolve a obra criativa do mundo espiritual do homem (MONTESSORI, 2019, p.56).

Montessori compreende, pois, que os períodos sensíveis na vida da criança estão profundamente relacionados com a ordem<sup>5</sup> com o ambiente e poderiam ser reconhecidos através de cinco etapas que se complementam. O primeiro e importante período que o pequeno desenvolve é justamente o de ordem, que está estreitamente relacionado com a autodisciplina que brota da própria criança durante a sua interação com o ambiente, com outros materiais e entre as próprias crianças. Isso, porque

a sensibilidade à ordem existe na criança sob dois aspectos simultâneos: o exterior, que diz respeito à relações entre as partes no ambiente, e o interior, que dá o sentido das partes do corpo que agem nos movimentos e em suas posições – o que se poderia chamar de orientação interior (MONTESSORI, 2019, p. 72).

Um segundo período sensível está associado aos instrumentos, assim nomeados por Montessori – a língua e as mãos –, os quais estão profundamente relacionados à inteligência da criança. Por meio do paladar e do tato, essa explora, conhece e aprende sobre o mundo que a cerca e, assim, desenvolve a linguagem. Esta, então, elabora-se totalmente na própria criança, que a desenvolve naturalmente, pois recebeu essa capacidade hereditariamente. Ela a elabora por si mesma, tomando-a de seu ambiente (MONTESSORI, 2018, p. 72). Segundo Montessori, embora inicialmente possa mostrar-se passiva, a criança absorve e desenvolve, gradativamente e inconscientemente, a língua de seu entorno sob uma forma gramatical, aquisição que é testemunhada quando formada a partir do fenômeno da linguagem, geralmente em torno dos dois anos de idade. A autora toma como exemplo desse fenômeno do desenvolvimento sensível, a famosa experiência do menino selvagem de Aveyron (a qual já foi detalhada anteriormente,

---

<sup>5</sup> Diferente do significado de ordem como sendo autoritária, Montessori a compreende como um fenômeno essencial na e para o desenvolvimento da criança, pois está relacionada de modo interno, com o desenvolvimento do corpo, bem como de modo externo, em relação ao tempo, a organização do ambiente e a condução do adulto. Ambos os modos interferem no desenvolvimento infantil como um todo e refletem no comportamento da criança. E assim, quando encontra ordem, a criança descansa no sentido radical da palavra.

no primeiro capítulo, quando apresentado os estudos dos médicos Itard e Séguin), que não conseguiu aprender a ler e escrever, uma vez que teve o desenvolvimento linguístico comprometido pela falta de contato com humanos.

O terceiro período sensível é considerado, para Montessori, a verdadeira conquista da natureza, sendo “quase o nascimento do homem ativo que substitui o homem inerte: começa para a criança uma vida nova” (MONTESSORI, 2019, p. 94). É o período da conquista do caminhar, quando a criança demonstra intensa curiosidade em explorar as coisas ao seu redor. Segundo a autora, é nessa fase que reside uma curiosa disposição para caminhadas, em um ritmo singular, se comparada ao adulto; seu interesse também está voltado à exploração de degraus, mas todo esse movimento apresenta uma finalidade totalmente diferenciada a do adulto:

a criança anda para elaborar as próprias funções; portanto, tem um propósito criativo em si mesmo. Ela é lenta, e ainda não possui um ritmo de passadas ou uma finalidade. As coisas ao redor a atraem e a afastam do caminho de vez em quando. O auxílio que o adulto poderia proporcionar seria renunciar ao seu próprio ritmo, à sua meta (MONTESSORI, 2019, p. 95).

Todavia, de acordo com a autora, nesse período, o que muito se constata são adultos que levam em conta apenas um tratamento do corpo da criança, em uma “vida vegetativa e a proteção contra qualquer perigo externo, mas não as necessidades essenciais e constitutivas da vida das relações (MONTESSORI, 2019, p.95). Optam em proteger os pequenos excessivamente, resguardando-os em cercados delimitadas com muitos meios de protegê-los dos perigos. Outros negam o ritmo da criança e acabam exigindo que seus passos os acompanhem ou, então, preferem, de forma simples e prática, transportar o pequeno em um carrinho. Com esses exemplos, fica-nos evidente novamente a perspectiva do adulto para a condição da criança, de anulação de seus desejos e capacidades.

Ademais, a autora compara a ação do adulto de transportar a criança no carrinho, quando o ritmo do movimento é dado por esse, comentando que

mesmo quando o adulto é uma *nurse*, isto é, uma pessoa especializada e dedicada exclusivamente a cuidar de uma só criança, é a criança que deve adaptar-se às condições da *nurse*, e não está àquela. A *nurse* caminhará no seu ritmo normal diretamente para o local escolhido como meta do passeio, empurrando o carrinho no qual a criança tem quase a mesma função de uma bela fruta que se leva ao mercado numa carriola. Só quando a *nurse* chega à meta – um belo parque, por exemplo -, senta-se, tira a criança do carrinho e deixa-a andar no gramado, sob sua vigilância. Todo esse tratamento tem em vista o ‘corpo da criança’, mas não as necessidades essenciais e construtivas da vida das relações (MONTESSORI, 2019, p. 95).

Um quarto período sensível refere-se ao envolvimento da criança com os objetos e tudo o que lhe cerca, como o interesse pelos mistérios mínimos da natureza, por exemplo, a simples observação de insetos. Suas mãos exploram e reconhecem o espaço que ocupa, daí então a necessidade de tocar e sentir o que vê, observando e armazenando seu entorno. Desse modo, a criança vai adquirindo conhecimento e busca entender o mundo. Tem, em seus movimentos, as necessidades que a impulsionam e que, em algumas situações, possui seu crescimento reprimido, quando lhe é negado o ato de exercitar a sua mobilidade. Exemplo disso é o abrir e fechar uma porta, pois, aos olhos dos adultos, não há uma finalidade evidente nessa ação, mesmo que, para a criança, nela repouse a preparação para os movimentos e compreensões seguintes de seu desenvolvimento.

O quinto período sensível, por sua vez, mostra-se profundamente relacionado aos aspectos sociais da vida. Nele, a criança demonstra profundo envolvimento em compreender as ações das pessoas (adultos e/ou crianças) com quem convive para, assim, estabelecer uma comunidade com eles, além de grande desejo e satisfação em participar dos atos cotidianos. Essas ações são marcadas, segundo Montessori, por tudo aquilo que a criança já presenciou outra pessoa fazendo. Dessa forma, não são impulsos desordenados que a guiam, pelo contrário, trata-se de movimentos formativos, com características especiais (MONTESSORI, 2019, p.99).

Os movimentos construtivos da criança partem de um quadro psíquico, construído com base num conhecimento. A vida psíquica, devendo exercer o comando, tem sempre um caráter de preexistência sobre os movimentos a ela ligados. Assim, quando uma criança deseja mover-se, sabe primeiro aquilo que quer fazer, e quer fazer uma coisa conhecida, isto é, algo que já viu alguém fazer (MONTESSORI, 2019, p.100).

Como mencionamos, os períodos sensíveis são etapas que marcam o desenvolvimento da criança. São aptidões sensíveis que ela apresenta em determinado tempo de vida e que se encerram, abrindo espaço para um novo e próximo período. Cabe destacarmos, ainda, a estreita relação com as experiências singulares que a criança armazena e, conseqüentemente, as aprendizagens que conquista, as quais serão úteis ao longo de toda a sua vida e se mostrarão em ações futuras. A postura ou ação da criança revela o modo como ela vivenciou cada um desses períodos – bem ou mal; com liberdade ou não. Assim, muito mais do que passar de um período ao outro, importa-nos as aprendizagens que o pequeno conquistou, as quais serão mobilizadoras para o seu desenvolvimento progressivo e estarão profundamente relacionadas ao seu comportamento e ações nas aprendizagens futuras.

Sabemos que, ao longo de seu desenvolvimento, a criança sofre pelos muitos preconceitos que o adulto carrega. Entre as muitas implicações sobre os obstáculos que pode

encontrar, a negação do desenvolvimento dos períodos sensíveis pode gerar perturbações e até mesmo deformações que a acompanharão ao longo de toda a sua vida – de forma inconsciente. Montessori (2019, p. 59) afirma ser possível notarmos,

através da longa experiência, as reações dolorosas e violentas da criança quando obstáculos externos impedem sua atividade vital. Não sendo percebidas as causas de tais reações, nós as julgamos desprovidas de motivo e as medimos pela resistência que apresentam em ceder a nossas tentativas de acalmá-las.

A autora afirma que esses obstáculos podem ser “expressões exteriores de necessidades insatisfeitas, alarmes de uma condição errada” (MONTESSORI, 2019, p. 57) e, se compreendidos, poderão “se tornar para nós uma orientação para penetrarmos nos recessos misteriosos da alma infantil, e para prepararmos um período de compreensão e de paz nas nossas relações com a criança” (MONTESSORI, 2019, p.57). Novamente, a estudiosa retoma a importância de ultrapassarmos as condições de ofertas básicas de higiene, saúde e alimentação que para a criança, historicamente, já foram negadas. Temos de ofertar, também, a higiene psíquica para elas, de forma a afastá-las ao máximo da morte e de outras situações que prejudicam o seu bom desenvolvimento. Todavia, para isso, o adulto tem de ultrapassar o desconcerto moral de todas as suas funções, reconhecendo a condição da infância e suas especificidades.

Para Montessori, ao chegar ao mundo, a criança é concebida como um *embrião espiritual*, que está em pleno e novo estágio de desenvolvimento, pois existe nela, inconscientemente, um estado mental criativo chamado de *espírito absorvente* que

constrói não graças a esforços voluntários, mas guiado por ‘sensibilidades internas’ que chamamos de ‘períodos sensíveis’, porque essas sensibilidades são apenas temporárias, mantendo-se apenas o tempo necessário para que a natureza complete sua obra (MONTESSORI, 2018, p. 75).

Para a autora, portanto, a base do crescimento da criança “é um impulso inconsciente que, na idade do crescimento, da construção do indivíduo, leva-o a se desenvolver” (MONTESSORI, 2018, p.48). Logo, na possibilidade da interação com outras crianças, da mesma faixa etária ou diferente da sua, as crianças descobrem novas possibilidades de construção e descoberta; relações que se estabelecem pelo princípio da colaboração e da partilha. Por meio do desenvolvimento mental saudável, Montessori acredita que as interações ocupam o papel de *educação dilatadora*, e as crianças recebem condições para alargar o mundo de força progressiva. “É sobre esse plano, aberto a todas as possibilidades que podemos e

devemos ensinar o respeito por todas as leis exteriores estabelecidas por esse outro poder natural que é a sociedade dos homens” (MONTESSORI, 2018, p. 50).

Montessori constatou, também, que a criança era capaz de desenvolver outro tipo de memória, composta por uma qualidade diferenciada da mera repetição, como se registrasse em seu espírito uma espécie de visão sobre. Baseada nos estudos psicológicos modernos, entendeu que a Mneme<sup>6</sup> se faz presente em muitos momentos do cotidiano escolar. Profundamente relacionada às forças criativas da linguagem, reconheceu o auge dessa memória nas atitudes cotidianas manifestadas, por exemplo, pelas crianças que manipulavam o alfabeto móvel e encontravam, nesse recurso, infinitas possibilidades de criações e recriações, que cada vez mais recebiam sentido e intencionalidade na construção e organização da escrita.

Em vista disso, a educadora constatou que, durante as relações que vivencia, a criança passa a compreender o funcionamento da vida cotidiana. Por isso, a importância de adultos atentos ao seu desenvolvimento e à promoção de espaço(s) adequado(s) que propiciem a sua ação ativa, reconhecendo e validando o seu comportamento. O “comportamento de nossas crianças colocava em evidência uma forma de ordem natural” (MONTESSORI, 2018, p. 45). Ou seja, mais uma vez, a importância do ambiente organizado e preparado para atender às necessidades e às espontaneidades da criança. Assim, um espaço de liberdade para a criação e exploração mostra-se como impulsionador ao desenvolvimento dos pequenos.

Conforme Montessori (2018, p. 40), a brincadeira de manipulação e organização do mundo externo mostra-se criativa e repleta de intencionalidade e descoberta. E, justamente na liberdade de criação e aproximação ao concreto/real, Montessori constatou que a autodisciplina era aplicada de modo organizado pelas próprias crianças, de forma espontânea. Elemento que sempre despertou estranhamento e muitas especulações de quem se aproximava de suas teorias e da própria *Casa Dei Bambini*. Com isso, segundo a autora, a postura de autodisciplina só era capaz de ser assumida e colocada em prática quando, além da criança usufruir da liberdade, acontecesse uma mudança da direção do olhar do adulto, de modo inverso ao que a sociedade estava (e ainda parece estar atualmente) acostumada a seguir.

Ver a criança de um ponto de vista moral era impossível. Estávamos no “ponto cego” do coração do homem, topávamos com uma barreira de gelo.

Falamos de uma “página em branco” na história da humanidade, de uma página que ainda não foi escrita e que se refere à criança.

Nos inúmeros e enormes volumes da história dos homens, a criança nunca aparece. Na política, na estrutura social, na guerra ou na reconstrução, jamais se considera a

---

<sup>6</sup> “Atualmente, os psicólogos modernos pensam que de fato existe, no inconsciente, uma outra forma de memória que pode fixar-se através das gerações, reproduzindo, minuciosamente, as características da espécie.” (MONTESSORI, 2018, p.40).

criança. O adulto fala como se somente ele existisse. A criança faz parte do domínio da vida privada das pessoas. Ela é apenas um objeto. Exige deveres e sacrifícios por parte dos adultos e merece punições quando os incomoda (MONTESSORI, 2018, p.44).

É notável a preocupação de Montessori em validar a participação da criança na sociedade e, ainda mais, a necessidade de pensá-la fora da esfera adulta, dentro da dimensão própria da infância, atentando-se às suas necessidades e particularidades. Agora, comparando ao modelo educativo atualmente proposto, parece que abrimos dois paralelos, um que mantém a anulação da criança, como apresentado pela autora, e outro que a reconhece, porém com excessos e, por esse motivo, novamente a coloca exterior à sociedade.

Se essas já eram ideais a serem conquistados e aprimorados pela referida autora há mais de um século atrás, cabe reconstruirmos uma breve crítica que a impulsionava a propor estratégias pedagógicas pontuais ao que se relaciona com a aprendizagem da escrita e da leitura, ultrapassando a necessidade histórica da eliminação do analfabetismo, na tentativa de reconhecer a criança neste contexto de desenvolvimento e aprendizagem, como sendo, de fato, sua conquista; atribuída, por sua vez, no entendimento e na funcionalidade desta no contexto em que ela se encontra. Nesse sentido, Montessori (2018, p. 90) afirmava que a

educação das massas abriu um novo capítulo da história humana que segue e se expande. De fato, tratava-se de uma tarefa que implicava um trabalho mental de cada indivíduo, e esse trabalho foi confiado às crianças. Nos primeiros anos do século XIX, a criança entrou para a história como agente do progresso da civilização, mas, ao mesmo tempo, se tornava uma vítima. A criança não conseguia entender, como o adulto, a necessidade dessa conquista essencial à vida social. Mobilizada até os seis anos de idade, a criança se ressentia do sofrimento da prisão e da escravidão que consistia em ser obrigada a aprender o alfabeto e a arte de escrever, algo árido e desagradável do que não podia perceber nem a importância nem as vantagens futuras. Sentada sobre bancos pesados de madeira, ameaçada por punições, ela aprendia sob coerção, com o preço da saúde de seu corpo frágil e mesmo do desenvolvimento de sua personalidade.

Para a autora, assim tratada, “a criança permanece exterior à sociedade, como uma incógnita na equação da vida” (MONTESSORI, 2018, p. 59). Assim, novamente questionamos: será que *era* dessa forma ou *ainda mantemos* a criança nessa condição? Parece-nos que a ótica atual, adotada por grande parte dos professores e responsáveis, mantém o condicionamento da criança a um espaço em que ela não é compreendida como um ser desejante, em pleno e magnífico desenvolvimento psíquico; pelo contrário, recebe estímulos necessários julgados através da ótica adulta, preocupada unicamente com o resultado final da educação em caráter reducionista e preparatório para a vida futura.

Tais elementos evidenciam, de maneira robusta, a importância de resgatarmos os estudos da referida autora na presente pesquisa, pois, assim como nós, Montessori desejava a mudança positiva para a criança em relação ao modo arbitrário ao que o contexto atual parece, muitas vezes, impor às escolas. É somente no reconhecimento e na compreensão da criança em si mesma que não cometeremos o erro de manter a repetição da história. De acordo com a médica e educadora, a

criança foi condenada à prisão perpetua: durante toda sua infância ficou aprisionada. Ficou fechada em salas de aula nuas, sentada em bancos de madeira, sob a dominação de um treino que lhe impunha sua vontade sobre tudo que devia pensar, aprender ou fazer. E a mão delicada da criança a escrever; seu espírito imaginativo teve que fixar-se nas formas áridas do alfabeto, sem que lhe revelassem qualquer vantagem que dele podem ser tiradas, porque o adulto as reservava para si. É uma história de mártires não canonizados! As crianças foram torturadas, seus dedinhos apertando as canetas receberam pancadas de vara para obrigá-las a um exercício cruel. Esses prisioneiros sofreram muito. Eles tiveram a coluna vertebral deformada por terem sido constrangidos a ficar sentados sobre um banco de madeira dia após dia, ano após ano, desde a mais tenra idade (MONTESSORI, 2018, p.66).

No percurso reflexivo proposto, torna-se evidente que as transformações tratadas na perspectiva de Maria Montessori não são exigências de cunho tecnológicos e ou aparatos mercadológicos; pelo contrário, estão relacionadas à condição humana que faz o acontecer da Educação Infantil. Um movimento de autoconhecimento e mudança de si (professor) para com o outro (aluno/criança); a condição de transformação dos sujeitos envolvidos na ação educativa.

Parafraseando Montessori, a mudança simples de perspectiva, mas extremamente exigente de constante transformação, que reconhece e possibilita a ação da criança, atenta às suas verdadeiras contribuições educativas, mostra-se como possível a partir da sensibilidade do professor que irá propor aprendizagens significativas, validando e propiciando as punções de vida e desejo das crianças pelas experiências de mundo, permitindo, assim, o encantamento consigo mesmo e com a vida (MONTESSORI, 2017, p. 132). Trata-se da profunda, significativa e importante ação de cultivo e encantamento do adulto e da criança, que, a partir do contexto diário, criam possibilidades de desenvolvimento significativo na Educação Sensorial. Um exercício intenso de entrelaçamento da Ética e da Estética, de forma sensível, que só se torna possível na sutil aproximação da criança com o acontecer da vida e o desdobrar este espaço, suscitando experiências significativas ao seu desenvolvimento, como a exata medida de espaço e disponibilidade de materiais que não permitam o excesso, mas a ordem de espírito e de compreensão.

O respeito pela criança e, conseqüentemente, pelo tempo da infância inicia na condição de como o professor recebe e propõe as atividades pedagógicas no espaço escolar. Se fortalece

no cuidado Ético e Estético com tudo que é oportunizado e perpetua no encorajamento da possibilidade de mostrar as infinitas capacidades e formas que cada criança tem naturalmente, em se desenvolver e construir suas descobertas. Decorrente de tal condição, interessa-nos o termo estético apresentando por Hermann (2005, p. 25), “derivado do grego *aisthesis*, *aistheton* (sensação, sensível) e significa sensação, sensibilidade, percepção pelos sentidos ou conhecimento sensível sensorial”. Entendimento que, além de dialogar em sintonia com os que vêm sendo propostos, descortina a prática pedagógica em infinitas possibilidades para o seu acontecer.

Nesse aspecto, podemos ensaiar uma aproximação entre Montessori e Hermann. A Ética e a Estética na condição de profunda relação comprovam, segundo Hermann (2005, p. 70), a necessidade de evitarmos a “ênfase apenas no desenvolvimento cognitivo como base para o julgamento moral”. O que possibilita um fazer pedagógico que se preocupa com a condição mais integral e plena do humano, ampliando o agir moral para “a ação educativa, sensível à beleza e à liberdade de imaginação que estão presentes nas manifestações artísticas, abre a possibilidade para a alteridade, para o reconhecimento do outro” (HERMANN, 2005, p. 74).

Sendo assim, é justamente o reconhecimento do outro e a sua capacidade de ampliar e construir sentido no coletivo que nos interessa. Para tanto, como apresenta Hermann (2005), a arte coloca-se como uma forma possível, entendida no espaço educacional também como a oportunidade de criação, liberdade e manifestação de pensamentos e ideias. Se observada na infância, essa também pode ser ampliada para o ato de brincar com elementos não estruturados, desenhar livre ou, ainda, relacionada à arte do cultivo dos jardins, proposto na Educação Sensorial de Maria Montessori. Dessa forma, o ato educativo perpassa as duas esferas, do sensível e da razão, e a mobilidade na busca pelo equilíbrio marca o acontecer da educação atenta à condição da formação humana.

A experiência estética coloca-se como necessidade na formação humana para produzir o desenvolvimento ético do sujeito. Aqui, reside tanto o impulso de reconstrução dos olhares para a criança como a transformação do papel primordial do professor. Uma contínua construção da experiência do limite e do entendimento, que visa ao respeito e ao reconhecimento do humano presente na relação – criança e professor. Segundo Hermann (2005), a Ética e a Estética, em sua profunda complementariedade, marcam, no espaço da Educação Infantil, a compreensão e a ressignificação das ações de forma ampliada, possibilitando a sensibilidade moral. Isso se deve ao fato de que o sensível se mostra como parte possível ao entendimento diferenciado de mundo, pois o cognitivo não é capaz de explicar o todo.

A criança, sendo incentivada e aproximada às mais diversas situações cotidianas, seja na organização da sala de aula ou no cultivo dos jardins, aproxima-se, portanto, de conceitos extremamente complexos e amplos para a sua faixa etária. A partir da sensibilidade implicada na profunda interação, torna-se capaz de construir sentidos subjetivos para o seu desenvolvimento, os quais certamente serão fomento para sua constituição, não somente como aluno, mas como humano. Eis o sustento para o acontecer pedagógico que reconheça as mais diversas experiências para as crianças, a necessidade da intencionalidade pedagógica do educador que ocupa posição sensível, de escuta e aproximação.

Assim, Rosset (2018, p. 109) afirma que

a intenção do professor está em tudo: no planejamento e organização dos materiais e ambientes; quando seleciona oportunidades de experiências; ao flexibilizar a rotina; na escolha do momento e na forma de intervir. Ele é o grande planejador dos contextos de aprendizagem, fazendo escolhas a partir de critérios: motivação, espaços e materiais, conhecimento prévio das crianças, momentos da proposta, propostas paralelas e encadeamento das atividades.

Paralelamente a esses aspectos, é pertinente apresentarmos alguns recortes que elucidam conceitos-chaves de Rousseau sobre a Educação na Primeira Infância (0 aos 2 anos) e na Segunda Infância (2 aos 12 anos), que muito se assemelham com as ideias de Montessori, a começar pelo princípio central da didática, a relação com a natureza.

Rousseau é muito claro ao dizer que educar é deixar a natureza fazer o seu papel. De acordo com esse pensamento, o educador ou os pais devem educar a criança seguindo a natureza. Mas o que significa isso? Significa, prioritariamente, respeitar a criança em seu mundo, deixando que ela se desenvolva naturalmente (MARTINS, 2011, p. 60).

Igualmente, ambos os autores acreditam na potência da vivência da criança nas ações de seu contexto como forma de possibilitar que este ser em pleno desenvolvimento possa experimentar situações variadas que servirão de suporte para as etapas seguintes.

Assim, natural significa para Rousseau respeitar o desenvolvimento cognitivo e físico da criança, pois não podemos obrigá-la a queimar etapas. A educação nessa fase não começa pela razão, mas pelos sentidos, em razão disso devemos ajudar a criança a desenvolver naturalmente os seus sentidos no confronto com a natureza (MARTINS, 2011, p. 61).

Desse modo, segundo Montessori (2018, p.27), a educação servirá para um processo de libertação universal, sendo papel do professor exercer um trabalho de paciência e de pesquisa para conhecer e aprender cada vez mais sobre o desenvolvimento humano, para que ocorra o

desenvolvimento natural da criança e a permissão para que ela cresça por ela mesma. Logo, “não devemos poupar o educando de nenhuma dificuldade física, esforço ou privação, a criança deve conhecer a coação da natureza, mas não a interferência arbitrária do adulto” (MARTINS, 2011, p. 61).

Do mesmo modo, Rousseau acredita que a educação começa pelos sentidos através da relação estreita com a natureza e que “a primeira razão da criança é a sensitiva, pois tudo que entra no entendimento humano vem por meio dos sentidos, servindo de base para o desenvolvimento intelectual” (SANTOS, 2011, p. 81). Ocorre que,

a educação pelos sentidos e por meio deles é apresentada por Rousseau como um dos alicerces indispensáveis para que Emílio possa desenvolver sua sensibilidade. É no contato com a natureza que os sentidos são educados, exercitando-se uns aos outros, pois cada sentido assume uma dependência em relação ao outro, ao mesmo tempo em que cada um desenvolve a função que lhe é própria. Segundo Rousseau (2004, p.148), enquanto seus sentidos ainda puros, não têm ilusão, é tempo de exercitar uns e outras funções que lhe são próprias; é tempo de aprender a conhecer as relações sensíveis que as coisas têm conosco (SANTOS, 2011, p.80).

Assim como Montessori discorre sobre os preconceitos<sup>7</sup> do adulto com a criança, abordados anteriormente, quando nós, adultos, necessitamos exercer um trabalho profundo sobre nós mesmos, tendo humildade de reconhecer que não somos o motor da aprendizagem, podemos, na verdade, facilitar uma situação adequada para que as crianças possam agir por elas mesmas (STEFANO, 2020, p. 159). Rousseau aponta que um dos maiores erros que podemos cometer é olhar a infância do ponto de vista do adulto.

Assim, costumamos olhar para a criança para ver o que lhe falta para ser adulto. Vemos nela apenas incompletude. Rousseau é o precursor da ideia de procurar na criança a criança. Para ele, é um desacerto olharmos para a criança e procurarmos o adulto. Aliás, nessa procura, acabamos por acelerar o seu desenvolvimento de maneira indiscriminada, autoritária e viciada (MARTINS, 2011, p. 65).

Outro elemento importante que Montessori apresenta, e que também já desenvolvemos anteriormente, mas que vale retomarmos, refere-se ao erro. Em sua concepção, o erro ocupa um papel central, pois mostra-se como um passo para que a criança possa avançar, autocorrigir-se e aprender de forma significativa. Para isso, o adulto não deve reprimir ou fazer correção, já

---

<sup>7</sup> Segundo Montessori, o termo refere-se ao modo como os adultos compreendem a criança. “Desde a Antigüidade, o adulto criou uma barreira muito mais em seu coração do que em sua mente: as forças interiores da criança nunca foram levadas em consideração, nem sob seu aspecto intelectual nem sob seu aspecto moral” (MONTESSORI, 2018, p. 44). Sendo esse o motivo que limita-o compreendê-la verdadeiramente.

que, nessa ação, a aprendizagem aconteceria de forma dolorosa, por repreensão e, talvez, memória negativa.

Paralelamente, de acordo com Santos, Rousseau discorre sobre a educação pelas coisas e o fortalecimento do corpo. Nesse sentido, Santos (2011, p. 77) apresenta que

a educação pelas coisas consiste em um princípio normativo central para a formação da criança. O exemplo clássico que Rousseau apresenta para tratar dessa problemática é o do vidro quebrado da janela. Mesmo que Emílio tivesse sido alertado por meio dos discursos que, ao brincar em frente à janela de seu quarto, poderia quebrá-la, possivelmente não atenderia ao alerta e acabaria por fazê-lo. Diante dessa circunstância, Rousseau aconselha o adulto a não consertar o vidro nem a reprimir a criança, mas a deixar o vidro quebrado, pois, como observa Dalbosco (2007, p.15), a criança ao passar frio, aprenderia através da experiência com as coisas (no caso do vento gelado que entra em seu quarto) a cautela necessária para agir em outras situações semelhantes.

Em suma, é possível encontrarmos muitos princípios filosóficos na concepção montessoriana que se aproximam da visão Rousseauiana de criança e que possibilitam a compreensão ampliada desse sujeito, como proposto até aqui. Igualmente, é essencial e subsequente a preparação prévia do ambiente e do adulto/professor para que seja garantindo, verdadeiramente, o espaço de construção, de pleno desenvolvimento voltado para as condições necessárias da criança e se ultrapasse os preconceitos do adulto para com a criança. É preciso emergirmos ainda mais, reconhecemos o sujeito histórico e de direitos, mas, concomitantemente, criarmos condições e ofertarmos espaços adequados para o seu desenvolvimento.

### III. O PROFESSOR E O AMBIENTE COMO IMPULSIONADORES PARA O DESENVOLVIMENTO INFANTIL

Talvez essa seja uma das nossas dificuldades em sermos naturais: esperamos grandes milagres, analisamos complexas teorias, engolimos informações indigestas. Inseguros, optamos pela complicação. Aflitos, queremos que a teoria na prática sempre funcione. Como não funciona, abrem-se manuais e consultórios fáceis, ouvem-se especialistas exaustos, fazem-se cursos e cursinhos para aprender a ser gente e lidar com o que é humano.  
(LUFT, 2004, p.173)

De forma sistemática, ao longo de suas obras, Montessori discorreu sobre seu grande foco: a criança. Ao mesmo tempo em que, com muita delicadeza, ponderou os elementos que estão estreitamente relacionados ao desenvolvimento da criança, ela o complementou com os outros dois pontos constitutivos da presente análise, o adulto e o ambiente, os quais iremos apresentar a seguir. Embora Montessori versasse de modo pontualmente sobre o papel do adulto e o ambiente em diversos capítulos de suas obras, percebemos o quão atreladas são as relações de complementariedade entre ambos. Sendo assim, optamos também em trabalhar de modo contínuo sobre esses dois pontos da tríade, a fim de proporcionar melhor compreensão sobre eles.

A autora apresentou indicativos bem direcionados às figuras do adulto pai/responsável da criança e ao adulto mestre/professor. Desse modo, por tratar-se, aqui, de uma análise teórica constitutiva na instituição escolar, nossa atenção estará, primeiramente, centrada na figura do professor e *no* ambiente escolar. Em um segundo momento, apresentaremos alguns alcances de Montessori nos dias atuais, com base em elementos fundamentais para a transformação do papel do professor e do ambiente.

#### 3.1 O professor e o ambiente em Montessori

Montessori sempre buscou exemplificar suas teorias a partir de observações e de acompanhamentos práticos. Assim, fortaleceu a importância da ação no contexto infantil para o desenvolvimento saudável e prazeroso das crianças e o uso de recursos concretos adequados,

bem como a importância de espaços bem preparados a atender às necessidades dos pequenos, apoiados com robustas teorias.

Em continuidade à análise proposta anteriormente sobre os Períodos Sensíveis, relacionados ao desenvolvimento da criança, torna-se imprescindível partimos da proposta da autora no que se refere à *Educação Sensorial* e às suas implicações com o professor e com o ambiente, entendendo que essa seja desenvolvida desde a mais tenra idade na criança como também com o adulto. Isso, porque a

educação sensorial é igualmente necessária como base para a educação estética e a educação moral. Multiplicando as sensações e desenvolvendo a capacidade de apreciar as mínimas quantidades diferenciadas entre os vários estímulos, afina-se mais e mais a sensibilidade. A beleza reside na harmonia, não nos contrastes; e a harmonia é afinidade; e, para percebê-la, é necessária certa finura sensorial. As harmonias estéticas da natureza e da arte não são percebidas pelos homens de sentidos grosseiros. O mundo torna-se-lhes estreito e áspero. No ambiente em que vivemos existem fontes inexauríveis de fruição estética ante as quais os homens passam como insensatos ou como irracionais, procurando prazer nas sensações fortes porque só estas lhes são acessíveis (MONTESSORI, 2017, p. 113).

Decorrente a isso, encontramos elementos circunstanciais para justificar ações educativas inversas ao que o atual modelo de sociedade pressupõe, o qual reduz o espaço educativo à preparação do sujeito ao mercado de trabalho. Na concepção de Montessori, o propósito é o de desenvolver desde a mais tenra idade à educação dos sentidos. Contudo, para isso acontecer, torna-se necessária a ressignificação do papel do professor, elemento que trataremos na sequência.

Em sua publicação, *O Segredo da Infância*, Montessori (2019) dedica um capítulo específico sobre “A preparação Espiritual do Professor”. Nele, afirma a necessidade “de que o professor deve preparar-se interiormente, estudando a si mesmo com metódica constância para conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças” (MONTESSORI, 2019, p. 177). Em decorrência, a autora esclarece como será possível que o adulto atinja a capacidade de contemplação estética presente no mundo e, conseqüentemente, tornar-se capaz de acompanhar esse desenvolvimento em seus alunos. Para tanto, ela alerta acerca da importância de indicar a condição espiritual adequada para a sua missão e adverte quanto à existência de dois pecados que dominam o adulto: a ira e o orgulho:

Nossas más tendências podem ser corrigidas de dois modos: um interior, que consiste na luta do indivíduo contra os próprios defeitos, claramente percebidos, e um exterior, que é a resistência externa às manifestações das nossas tendências más. A reação das formas exteriores é de grande importância, porque, relevando a presença dos defeitos

morais, é geradora de reflexão. A opinião do próximo vence e o orgulho do indivíduo; as circunstâncias da vida subjagam a avareza; a reação do forte domina a cólera; a necessidade de trabalhar para viver vence os preconceitos; as convenções sociais vencem as luxúrias; a dificuldade de obter o supérfluo mitiga a prodigalidade; a necessidade da própria dignidade supera a inveja, e todas essas circunstâncias exteriores não cessam de agir como uma contínua e salutar advertências. As relações sociais servem para manter o nosso equilíbrio moral (MONTESSORI, 2019, p.178).

Cautelosa, Montessori aponta a relevância de que não só o professor, mas todos aqueles que aspiram educar as crianças, necessitam se libertar desses erros que acabam tornando falsa sua posição e seu entendimento relativo à criança. Logo, a estudiosa diz que

o caminho não é difícil, mas fácil e claro: temos diante de nós criaturas como as crianças, incapazes de se defender e de nos compreender, e que aceitam tudo quanto lhes é dito. Não só aceitam as ofensas, mas também se sentem culpadas de tudo quanto as acusamos. O educador deve refletir profundamente sobre os efeitos dessa situação na vida da criança. Esta não compreende a injustiça com a razão, mas a sente no espírito, e deprime-se e deforma-se. As reações infantis – timidez, mentira, caprichos, choros sem motivos aparentes, insônia, temores excessivos – representam um estado inconsciente de defesa da própria criança, cuja inteligência não consegue determinar a causa efetiva em suas relações com o adulto (MONTESSORI, 2019, p.179).

Desse modo, segundo Montessori, a preparação do professor exige primeiramente o

auto-exame, a renúncia à tirania. Ele deve expelir do coração a ira e o orgulho, deve saber humilhar-se e revestir-se de caridade. Estas são as disposições que o seu espírito deve adquirir, a base essencial da balança, o indispensável ponto de apoio para o seu equilíbrio. Nisso consiste a preparação interior: o ponto de partida e a meta (MONTESSORI, 2019, p. 181).

A autora aponta nesse aspecto algo relevante: a humildade que o adulto assume e a liberdade que ele proporciona para a criança. Não significa, portanto, que

devam ser aprovados todos os atos da criança, nem que se deva abster de todo de julgá-la, e nem mesmo que se deva descuidar de desenvolver-lhe a inteligência e os sentimentos: ao contrário, o professor não deve jamais se esquecer de que é um mestre e que a sua missão positiva é educar. Mas é necessário um ato de humildade, é necessário eliminar um preconceito aninhado em nossos corações (MONTESSORI, 2019, p. 181).

No acontecer pedagógico proposto por Montessori, há a exigência da ressignificação do papel do professor no que se refere às suas experiências constitutivas de aprendizagens. Trata-se do ato de se abrir ao novo, ampliando suas possibilidades para que, assim, as crianças possam experimentar a verdadeira Educação Sensorial. Todavia, a autora compreende que a transformação do professor é uma educação tardia, se comparada ao acontecer na infância. Essa mostra-se não totalmente eficaz, pois exige que o adulto exercite continuamente tal capacidade,

aperfeiçoando seus sentidos, de modo que se tornem cada vez mais úteis e aptos às modalidades culturais (MONTESSORI, 2017, p.112).

A partir disso, torna-se claro que o primeiro passo para a educação da infância deve ser dado é em direção ao preparo do adulto educador; no trabalho incessante de “esclarecer sua consciência, livrá-lo de muitas ideias preconcebidas, de torná-lo humilde e passivo, enfim, de mudar as suas atitudes morais” (BÖHM, 2013, p.194). Então, o professor assume uma nova postura:

não é mais a *potência-adulto*, é o adulto que se tornou humilde que se afasta para deixar a via livre para a criança, que busca diminuir sua atividade para que a criança possa aumentar a sua, e que escolheu a tarefa de servir a vida nova (BÖHM, 2013, p. 195).

Nessa mudança, o adulto necessita abandonar a postura adultocêntrica, aquela que compreende tudo o que se refere à criança psíquica a partir de seus próprios padrões, chegando, assim, a uma incompreensão cada vez mais profunda. Essa postura, segundo Montessori (2019, p.26), anula as ações e a personalidade da criança, uma vez que a concebe de modo vazio, inerte e incapaz. Em contraposição, surge um adulto que se apoia na própria criança, que deseja não só “salvá-la dos desvios, como também para conhecer o segredo prático da nossa vida” (MONTESSORI, 2019, p. 249). O novo adulto compreende, então, um novo ponto de vista, pois “a figura da criança apresenta-se possante e misteriosa, e nós devemos meditar sobre ela porque a criança, que traz fechada em si o segredo da nossa natureza, transforma-se em nossa professora” (MONTESSORI, 2019, p. 249). Dessa maneira, percebe-se que o professor não só pode, como deve, aprender com e junto da criança.

Na prática, Montessori aponta um perfil de ação muito específico para o professor ou a mestra, como, em muitas passagens, intitula o adulto que acompanha a criança no espaço escolar. Segundo a autora, mestra, pois, é alguém que “ensina pouco, mas observa muito. Além do mais, sua função consiste em dirigir as atividades psíquicas das crianças bem como seu desenvolvimento fisiológico” (MONTESSORI, 2017, p. 168). Inclusive, complementa que essa exerce a função de uma direção

bem mais profunda e mais importante que aquela comumente significa por essa palavra, porque esta mestra dirige a vida e almas. As mestras devem saber claramente que seu dever é guiar, e que o exercício individual deverá ser, sempre, o trabalho da criança (MONTESSORI, 2017, p. 169).

Montessori (2017, p. 156) aponta, ainda, que “a mestra tem inúmeras incumbências, difíceis, por certo; sua cooperação não deve ser excluída, mas há de ser prudente, delicada e multiforme” e indica, como primordial, um perfil atento, observador, guiado por

sua visão ao servir, interferir, retirar-se, calar-se, segundo os casos e as necessidades. Deverá adquirir uma habilidade moral que nenhum método, anteriormente, exigira; habilidade feita de calma, paciência, caridade e humildade. São as virtudes, e não as palavras, a sua máxima preparação (MONTESSORI, 2017, p.156).

Assim, direciona a prática que se efetiva a partir da mediação do adulto entre o material e a criança. Igualmente, assume o papel de facilitadora para que a criança possa exercer, no espaço escolar, o trabalho ativo e contínuo. Nesse sentido, a médica e educadora compara o fazer pedagógico da professora/mestra com a sala de aula de ginástica, “em que mestre e instrumentos são sucessivamente necessários” (MONTESSORI, 2017, p. 156). Ainda, para assumir tal condição, esclarece que a tarefa da mestra é dupla, pois ela necessita conhecer os meios de desenvolvimento de sua ação e preparar-se teoricamente, em uma delicada e progressiva ação de conhecer-se e autoformar-se, compondo uma ação prática. Contudo, seu dever é “ser a entidade que põe a criança em relação com seu reativo” (MONTESSORI, 2017, p. 157). A professora/mestra precisará, então, conhecer e despertar o interesse da criança, mas muito mais que conhecer a prática, tem que compartilhar a experiência que cresce a cada nova aproximação com a teoria e com a prática delicada que lhe constrói.

Segundo Böhm (2013, p.195), tamanha transformação na ação cotidiana do professor produz um fazer pedagógico voltado à criança libertada da potência-adulto e lhe é permitido manifestar as suas tendências criadoras. Assim, na ação de elevação da inteligência do professor, de abrir-se ao novo, brota o reconhecimento da verdadeira criança e, principalmente, das condições psíquicas que nela estão presentes. Há, desse modo, o respeito pelos seus impulsos e o desenvolvimento progressivo e positivo de seus Períodos Sensíveis, como vimos anteriormente. Logo, o professor tem atribuições essenciais na Educação Sensorial, as quais iniciam no planejamento, na adequação e na disposição do ambiente que necessita estar devidamente preparado para atender às necessidades da criança.

Entretanto, não podemos cometer o equívoco de pensar que a condição de preparação do ambiente exige efetividade na entrega; que seja posto tudo de forma pronta para a criança. Pelo contrário, essa implica a disposição de materiais e mobiliários adequados aos movimentos e às ações da criança no espaço, para que ela se sinta parte constitutiva e possa colaborar, conviver, organizar e aprimorá-lo conforme suas necessidades. O ambiente mostra-se adaptado

com e para a vida, desprovido de obstáculos que afastem a criança de atuar; permitindo que manifeste seus caracteres superiores, revelando aptidões que, até então, eram secretas.

Diante disso, torna-se relevante apresentarmos um recorte do relato de Maria Montessori, quando descreve o seu estudo e planejamento sobre o padrão de mobília escolar que utilizou, voltado às necessidades da ação inteligente das crianças:

Mandei 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, mesinha quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou flores. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e toalhas. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos. Ao longo das paredes, bem baixas, a fim de serem acessíveis às crianças, lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros, variando-os em conformidade com as diferentes datas ou comemorações (MONTESSORI, 2017, p. 52).

Assim, Montessori aponta a relação estabelecida entre o ambiente, a ordem, e a criança, afirmando que ambientes calmos e tranquilos são aqueles que, além de serem preparados para as crianças, desde a altura do mobiliário até a efetiva participação dos pequenos em sua organização, favorecem, instigam o crescimento e acolhem as necessidades do movimento (das mãos e do corpo). São em espaços adequados e preparados que as crianças demonstram exatidão precoce e, muitas vezes, deixam-nos perplexos (MONTESSORI, 2019, p. 103).

Nota-se que, além do mobiliário acomodar adequadamente a criança, permite que ela exerça autonomia na organização, podendo movimentar e deslocá-los conforme seu desejo e necessidade. Do mesmo modo, nessas atitudes, exercita movimentos que serão importantes, sendo capaz de aprender, na prática, a controlar os seus movimentos e os barulhos que produz, por exemplo. Imbuídos nessa ideia, Montessori enfatiza que o ponto de partida para atingir tal contexto de ordem começa na

noção que as crianças devem adquirir em vista a uma disciplina ativa, é a noção do bem e do mal. E é dever da educadora impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade; isto seria retroceder aos antigos métodos de disciplina. Nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. [...] explicar-lhes o motivo da conduta, de modo a fazê-las assimilar um princípio de ordem coletiva; eis o que importa (MONTESSORI, 2017, p. 59).

Frente a isso, Montessori (2017, p. 51) afirma que, no espaço preparado para atender às necessidades da criança, o professor amplia a possibilidade de observação metódica do crescimento dos alunos. Na relação estabelecida com o adulto, de forma justa e positiva, e na interação ativa com o ambiente ao qual está inserida,

essa criança nova apresenta *espontaneamente* caracteres semelhantes aos que nos esforçamos a produzir pela educação; a disciplina, a ordem, o silêncio, a obediência, a sensibilidade moral, em suma tudo o que denota um poder de adaptação muito pronunciado. E essa criança apresenta também vivacidade, confiança em si, coragem, solidariedade, enfim todas as forças morais que são também de ordem moral. Ao mesmo tempo desaparecem – ou para melhor dizer, não se apresentam – defeitos que se buscou em vão destruir pela educação: o capricho, o espírito destruído, a mentira, a timidez, o medo e, em geral, todos os caracteres ligados ao estado de defesa (BÖHM, 2013, p. 195).

Na mudança do foco que, antes, estava centrado no adulto e que, agora, volta-se à criança, encontram-se muitas transformações positivas. Notam-se bem definidas as atribuições de cada um e, o professor, além de preparar o ambiente e dispor dos materiais necessário,

deve dar e fazer exatamente e não mais do que é preciso para que a criança possa agir utilmente por si mesma; se ele fizer menos que o necessário, o pequeno humano não pode agir utilmente; e se ele fizer mais do que deve e se impor ou substituir à criança, ele destrói nela a impulsão criativa. Existe, logo, uma intervenção que se pode determinar; tem um limite perfeito a ser atingido que poderia se chamar o *patamar da intervenção*. Essa determinação se faz aos poucos, sempre mais precisa, a medida que a experiência, progredindo com tal guia, chega a esclarecer de um jeito cada vez mais exato as relações que devem existir entre a personalidade do adulto-educador e a da criança; quer dizer que ela delimita os direitos precisos do professor (BÖHM, 2013, p. 196).

Montessori propõe que a escola pensada para as crianças precisa atender e disponibilizar móveis, acessórios e utensílios ao alcance delas, permitindo que o impulso de suas ações seja sempre um convite para atuar na vida cotidiana de que fazem parte. Aqui, um conceito bastante interessante mostra relevância nas ações dos pequenos, a

voz das coisas – há sempre uma professora a orientar, é verdade; mas são variadas as coisas que ‘chamam’ as crianças conforme as idades. As luzes, as cores, a beleza dos objetos coloridos são outras tantas ‘vozes’ que atraem a atenção da criança e a convidam à ação (MONTESSORI, 2017, p. 94).

É justamente a ação convidativa e impulsionadora da criança, como pequena exploradora, que propicia o sentimento de pertencimento a cada nova vivência. O ato de experienciar, encontrar situações problemas e ter a chance de solucioná-las, a partir de repetidas vezes, possibilita sua verdadeira ação no espaço educativo e seu desenvolvimento progressivo.

Logo, torna-se evidente que o professor poderá propor experiências a partir da voz dos objetos que estão à disposição das crianças, como, também, pode e deve provocar inquietações em situações em que o seu exemplo servirá como lição (MONTESSORI, 2017, p.119).

Ainda, há outro ponto primordial do papel do professor: saber quando utilizar as palavras e selecioná-las em quantidade e intenção condizentes aos seus objetivos. Assim, Montessori (2017, p. 119) almeja

que a mestra não se perca em palavrórios inúteis, eis a primeira qualidade; a segunda, deriva da primeira: cada palavra tem o seu peso e deve exprimir a verdade. A terceira qualidade da lição é a objetividade; é necessário que a personalidade da mestra desapareça e que unicamente fique em evidencia o objeto sobre o qual ela quer atrair a atenção das crianças. Uma lição breve e simples, consistirá numa explicação do objeto e seu respectivo manuseio.

Uma condução clara, correspondente ao entendimento da criança e bastante simples, porém profundamente exigente, que requer mudanças iniciais nas atitudes do professor. Há, dessa forma, uma transformação muito importante, uma vez que se reduz o dilúvio de informações do adulto para com a criança, de narrações inúteis que mais a confundem do que a auxiliam a compreender os fatos (MONTESSORI, 2017, p. 120).

Sobre o acompanhamento do professor no espaço da sala de aula e o desenvolvimento da disciplina e concentração dos alunos, Montessori aponta duas funções importantes que devem ser seguidas pelo adulto:

vigiar as crianças e dar lições individuais; (...) são dois meios através dos quais a professora pode ajudar o desenvolvimento da criança. Neste período deverá ter cuidado para nunca se virar de costas para a classe enquanto está ocupada com cada criança isoladamente. A sua presença deve se fazer sentir por todas aquelas almas errantes em busca de vida. As lições precisas e ligadas dadas, na intimidade, a cada criança, isoladamente, são um presente que a professora dá à profundidade do espírito infantil (MONTESSORI, 1987, p. 291).

A presença física do professor no espaço e o acompanhamento, que ocorre por meio do diálogo e da escuta atenta, são princípios fortalecedores para o desenvolvimento da criança. Todavia, só se encontra efetividade na ação, quando o professor pratica a escuta sensível e, a partir desta, reconhece as particularidades subjetivas de cada estudante, nas quais a individualidade, por sua vez, apresenta o caminho que deverá ser trilhado diariamente, apontando as necessidades do que e como é preciso trabalhar com cada um; ao mesmo tempo, esse é o elo condutor que permite a afetividade e a aproximação presente na relação da educação.

Nesse sentido, Montessori discorre sobre o *Intelecto do amor*, de modo a ampliar a compreensão do amor presente no ato educativo. Ao contrário do que muitas vezes imaginamos, esse sentimento, entendido pela ótica infantil, está profundamente relacionado à inteligência e não ao sentimento emotivo; “é um amor de inteligência, que vê, observa e, amando, constrói” (MONTESSORI, 2019, p.123). Compreendido como uma inspiração impulsionadora para observar e, conseqüentemente, para fazer. “Essa absorção ativa, ardente, minuciosa e constante no amor é característica da infância” (MONTESSORI, 2019, p.124).

Por conseguinte, o “amor na criança é ainda desprovido de contrastes: ela ama porque assimila, porque a natureza lhe ordena fazer assim. E ela absorve aquilo que capta para torná-lo parte de sua própria vida e para nutrir-se dele” (MONTESSORI, 2019, p.124). Com efeito, no ambiente, o adulto é o seu objeto de amor, pois é quem o recebe, o ajuda e quem o orienta. Inconscientemente, chega até venerá-lo, observando-o atentamente, copiando seus gestos e mostra-se sensível aos seus comandos. Diante disso, é possível compreender o amor incondicional que muitas crianças manifestam pela sua professora e, do mesmo modo, é a importância e a força que o exemplo do adulto exerce sobre a criança.

Assim sendo, entendemos que, no cotidiano e nas mais vastas experiências que acontecem de modo intencional ou não, a Educação Sensorial tem o seu efetivo acontecer. Abarca um processo contínuo, e a aproximação da criança com a natureza é vista como um dos exercícios formidáveis para seu desenvolvimento. O cultivo de jardins e a participação na plantação, por exemplo, representam, a partir dos estudos de Montessori, elementos riquíssimos no que se refere às aprendizagens subsequentes das crianças. Isso, pois estas “ficarão muito mais satisfeitas se puderem agir, conhecer, explorar, mesmo independentemente da beleza exterior” (MONTESSORI, 2017, p. 81). O instinto natural, demonstrado através da curiosidade e do anseio em participar, atentando-se às condições mais minuciosas de concentração e à sequência de ações, que, em outras atividades, não seriam capazes de dispor, revelam a sua profunda ligação com a natureza.

Segundo Maria Montessori (2017, p. 82), no ato de cultivar, da tarefa agradável nos jardins, reside a simplicidade do trabalho audacioso da criança, o que permite-lhe avançar na conquista do mundo exterior. Relacionando com conceitos muito mais amplos e complexos, mas extremamente concretos, o pequeno vai desenvolvendo o zelo, a responsabilidade e o pertencimento à natureza, assim como elabora conceitos que lhe serão úteis em toda sua trajetória de vida.

De acordo com a autora, inclusive, a arquitetura escolar necessita disponibilizar espaços de interações da criança com a natureza, os quais que propiciem, por sua vez, diversas ações e

estejam adequados às necessidades do espírito infantil (MONTESSORI, 2017, p. 84). Montessori pensa em um contato diário, natural e habitual, que é ainda mais importante em tempos como a atualidade, posto que muitas crianças residem em apartamentos e dispõem de poucas experiências em áreas verdes. Igualmente, nesse aspecto, ela pontua sobre a característica que a criança apresenta sobre o *amor pelo ambiente*, acentuando que esta

observa apaixonadamente as coisas e se sente atraída por elas; mas, sobretudo, é atraída pelas ações do adulto para conhece-las e reproduzi-las. Ora, o adulto poderia ter sob esse ponto de vista uma espécie de missão: ser um inspirador das ações infantis, um livro aberto no qual a criança leria a orientação de seus próprios movimentos e aprenderia o que lhe é necessário saber para agir bem. Mas o adulto, para assumir tal tarefa, deveria manter-se sempre calmo e agir *lentamente*, a fim de que suas ações fossem claras em todos os seus detalhes para a criança que o observa (MONTESSORI, 2019, p.111).

Novamente, está em evidência a necessidade da mudança de postura do professor e, um detalhe bastante importante, o reconhecimento do interesse da criança sobre o ambiente, o objeto e a atitude do adulto. Neste aspecto, vale retomarmos o alerta que Montessori faz na obra *A Formação do Homem* (2018), sobre *A questão social de nossa época*, ao afirmar que “a humanidade se tornou escrava de seu próprio ambiente porque, em relação a ele, se tornou frágil” (MONTESSORI, 2018, p.23). A autora avalia, então, que as forças do progresso material, as guerras e a busca pela riqueza venceram a capacidade humana, reduzindo-a à escravidão:

Escravos, sim! Vencedores como vencidos, os homens são todos escravos, inseguros, assustados, no desespero da dúvida e na hostilidade, coagidos a se defenderem contra a espionagem e a pilhagem, adotando a imoralidade como um meio de se defender e a reforçando. A fraude e o roubo tomam novos aspectos, representando um modo de sobrevivência onde as restrições remetem ao absurdo. A covardia, a prostituição e a violência se tornam forma habituais da existência. Os valores espirituais e intelectuais, que os homens honravam anteriormente, se perdem. Os estudos são desagradáveis, penosos, sem perspectiva à vista: têm por único objetivo permitir que os alunos encontrem um trabalho que, no entanto, não é garantido e não oferece segurança alguma (MONTESSORI, 2018, p. 25).

Logo, a estudiosa discorre sobre o aspecto de desequilíbrio entre o homem e o ambiente e afirma que é “o ambiente que limita o homem e o oprime” (MONTESSORI, 2018, p. 25). Além disso, defende a necessidade de abandonar a luta de uns contra os outros, mas de fortalecer a união dos homens em prol da libertação, de reconhecimento das suas capacidades e da tomada de consciência para que possam ser verdadeiramente livres e não mais vítimas de um ambiente hostil que o próprio homem criou. Tal libertação inicia no espaço da sala de aula, na disposição dos materiais na altura dos alunos para que tenham acesso facilitado. Outro

exemplo é o das prateleiras onde seus materiais e brinquedos ficam guardados após o uso, pois, desse modo, a criança exercita a liberdade, usufruindo de sua autonomia, sem a necessidade de que alguém faça o que ela mesma tem condições de fazer. O espaço da sala de aula, portanto, assim como os demais ambientes da escola, precisa ser projetado na perspectiva da criança, sendo condizente à sua altura, às suas intenções, ao seu campo visual, apresentando funcionalidade.

Espaços amplos, ventilados, claros e que propiciem diferentes interações de autonomia e liberdade das crianças; onde o professor assume o papel de mediação e acompanhamento, são bons exemplos que enriquecem e dilatam a personalidade das crianças.

Segundo Montessori, a formação do homem passa pela necessidade da *Educação dilatadora*. Esta é assim entendida, pela autora, como

um espaço vasto dá lugar a outros sentimentos, capazes de motivar para tudo aquilo que permite aos homens avançar no sentido de progresso. Uma educação de imensidão permite, então, dissipar defeitos morais das crianças. Alargar o mundo no qual ela se entedia deve ser a primeira providência da educação. Libertá-la das correntes que a impedem de avançar é a técnica fundamental. Dispor ao seu alcance centros de interesse, satisfazendo assim as tendências mais profundas escondidas em seu psiquismo; convidá-las a conquistar o ilimitado em vez de reprimir seu desejo de obter o que seus vizinhos possuem. É sobre esse plano, aberto a todas as possibilidades, que podemos e devemos ensinar o respeito por todas as leis exteriores estabelecidas por esse outro poder natural que é a sociedade dos homens (MONTESSORI, 2018, p. 50).

Nesse sentido, Montessori (2019, p. 144) argumenta ter compreendido “que no ambiente da criança tudo deve ser medido, além de ordenado, e que da eliminação da confusão e do supérfluo nasce justamente o interesse e a concentração”. Essa parece-nos uma proposta bastante audaciosa ao modelo atual que busca incessantemente a redução da educação à preparação para o trabalho desde a infância, pois, já na primeira etapa da Educação Básica, encontramos a preocupação voltada aos atributos necessários para os anos educacionais seguintes e, ao mesmo tempo, há, muitas vezes, a negação da ação educativa, quando esta concentra-se apenas na preocupação com o ato do cuidado da criança.

Dessarte, encontramos em Montessori o convite para ultrapassarmos o modelo antiquado que nos impede de compreender a criança em sua magnitude e estabelecer um novo caminho, desafiador, porém repleto de possibilidades. Como ela mesma afirma, uma reforma social nessa esfera “não pode depender de uma ideia ou da energia de alguns organizadores, mas deles sairia lenta e constantemente um novo mundo em meio ao mundo velho: o mundo nova da criança e do adolescente” (MONTESSORI, 2019, p. 245). E este é nosso desejo, a saber, pouco a pouco, oportunizar que mais pessoas possam refletir e empenhar-se no cuidado

e no acompanhamento adequado para a única fonte de energia que pode ajudar a humanidade: aquela presente na criança.

### **3.2 Alcances de Montessori: alguns elementos fundamentais para a transformação do papel do professor e do ambiente hoje**

Na tentativa de elucidar as transformações do papel do professor e do ambiente na atualidade, mas sem cometer o equívoco de construir aqui uma receita a ser seguida, buscaremos tratar sobre cada um dos elementos; lembrando que, conforme já refletimos anteriormente, ambos (professor e ambiente) colocam-se entrelaçados e compõem-se. Dessa forma, procuraremos estabelecer uma conversação entre as ideias de Montessori e de outras duas autoras atuais<sup>8</sup>, Joyce Menasce Rosset (2018) e Maria da Graça Souza Horn (2017); ao mesmo tempo, mostrar, a partir de um dos mais importantes documentos norteadores da Educação Infantil, a Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil (BNCC, 2019), como os princípios montessorianos estão presentes na atualidade, porém que, infelizmente, às vezes, não são reconhecidos.

Vale ressaltarmos que, assim como a Hermenêutica Filosófica nos mostra a força que a linguística exerce, quando nos permitimos olhar para o passado, na tentativa de compreendê-lo, e essa interpretação, por sua vez, possibilita-nos uma nova forma de compreendermos o hoje, outros autores da educação também se aproximaram de Montessori, como ela mesma fez com as ideias de Séguin. Por compreensões bastante particulares, talvez, poderíamos dizer que essas aproximações inspiraram esses autores a ampliar suas compreensões sobre a criança e a defender o respeito desta potente fase do desenvolvimento humano.

Piaget, por exemplo, quando discorre sobre o desenvolvimento cognitivo, afirma que “a ação da criança sobre o meio produz um conhecimento funcional cada vez mais complexo, criando, constantemente, novas combinações ou novos esquemas” (PALANGANA, 2015, p.25); sugerindo uma aprendizagem autônoma e tomando a criança como protagonista. Essa perspectiva pode ser aproximada à concepção pedagógica de Montessori (2017), na medida em que essa entendia que a criança jamais deve ser abandonada em si própria. Nesse sentido, outro aspecto importante advindo de Montessori refere-se à aproximação do professor na escuta das crianças, para selecionar as temáticas que serão desenvolvidas. Segundo Rosset (2018, p. 110),

---

<sup>8</sup> Sabemos que há outros autores que também apresentam base teórica em Montessori, tão bem ou até mais renomados que essas, mas, neste momento, essas foram as selecionadas, pela própria pesquisadora, devido à aproximação teórica X prática existente.

o professor tem autonomia no educar, sem ser autoritário. Ele lê as crianças, constrói vínculos, identifica oportunidades, conteúdos e provoca o encantamento sobre os conhecimentos acumulados pela humanidade. As possibilidades de trabalho e percurso são múltiplos.

O que difere, nesse contexto, é que o professor, que anteriormente supunha ser o detentor do saber, agora se reconhece como um estudioso e aprendiz na prática, capaz de ensinar, mas de também aprender com as crianças. De acordo com Rosset (2018, p.107), o docente ensina e instiga as crianças; planeja atividades significativas e ações, carregando a ideia de execução e operação. O planejamento torna-se um instrumento do pensar e agir, aberto a readaptações que surgem no contexto diário, porém que, ao mesmo tempo, permite que o professor possa ouvir as crianças e acolhê-las, trabalhando sempre com a intenção pedagógica.

Outro aspecto importante decorrente da pedagogia da infância de Montessori é que não são apenas os interesses das crianças que mobilizam a prática educativa. Como destaca Rosset (2018, p. 110), “o professor tem a autoridade sem ser autoritário. Ele lê as crianças, constrói vínculos, identifica oportunidades, conteúdos e provoca encantamento sobre os conhecimentos acumulados pela humanidade”. Ou seja, tem generosidade em seu olhar para acolher as situações que o grupo de pequenos estudantes apresenta e desenvolve essa ação a partir de ferramentas próprias e individuais, mas que lhe possibilitam estar conectado com eles e, ao mesmo tempo, dispõe de conhecimentos teóricos sobre o desenvolvimento infantil. Desse modo, ao ampliar o entendimento sobre o seu papel, o professor compreende a importância de planejar as suas ações e reconhece que toda a escola é espaço de educação. O seu planejamento tem a *pauta do olhar* tanto sobre o individual e o coletivo.

Constata-se, então, que

a observação é uma ferramenta necessária para quem trabalha com educação. Por meio da observação e da escuta, o professor direciona seu olhar para buscar ver o que ainda é desconhecido. Por ser um olhar intencional, pensa e questiona a respeito do que vê e ouve e quer entender o que está acontecendo. Não é um olhar impreciso à espera de descobertas: é olhar cuidadoso, observador, reflexivo. (ROSSET, 2018, p. 128)

Nesse sentido, Rosset também reflete sobre a ideia de “ambientes propositores”. Muito próximo à concepção montessoriana, esta entende que tais ambientes constituem um espaço, ou vários espaços, organizado(s) com materiais direcionados que permitem a criança selecionar as informações, criar, recriar e viver coletivamente. Os “ambientes propositores” estão entre os

importantes recursos de observação para que o professor possa não só conhecer a criança, mas apropriar-se sobre o seu desenvolvimento.

Se, para Montessori (2017), o ambiente é compreendido como um educador, ao ser planejado e adequado aos interesses das crianças, oportuniza mais adequadamente seu desenvolvimento. Segundo Horn (2017, p. 25),

é o fazer pedagógico que permitirá à criança agir sem o auxílio do adulto, levando em consideração suas necessidades básicas e potencialidades.

Essa forma de organizar o espaço quebra o paradigma de uma escola inspirada em um modelo de ensino tradicional de classes alinhadas, uma atrás da outra, de móveis fixos, de armários trancados pelo professor, do qual dependerá toda e qualquer ação da criança. Em um contexto assim pensado e organizado, promoveremos a construção da autonomia moral e intelectual das crianças, estimulamos sua curiosidade, auxiliamos a formarem ideias próprias acerca das coisas e do mundo que as cercam, possibilitando-lhes estabelecer interações cada vez mais complexas.

Embora não faça menção, Rosset apresenta um conceito que se mostra estreitamente relacionado ao conceito de ambiente montessoriano:

a fala do ambiente é mais eficiente do que a fala dos adultos para explicar uma proposta. Para as crianças, a organização dos materiais indica possibilidades de pesquisa e brincadeiras. O espaço é então um agente educativo que deve se transformar de acordo com a proposta. É preciso pensar em qualidades como adequação, transformação, dinamismo, personalização, flexibilidade, acolhimento, ludicidade e estética ao imaginar e planejar ambientes propositores para as crianças (ROSSET, 2018, p.111).

Na sequência, a autora retoma a ideia de *ambiente propositor* e exemplifica-o na proposta de *campos de atividades*. Mediante tais campos, “está contextualizada numa perspectiva contemporânea, de um sujeito que, desde muito cedo, aprende a selecionar informações, tomar decisões e negociar. É viver a vida no coletivo e resolver conflitos” (ROSSET, 2018, p113). É nesse mesmo sentido que, segundo a BNCC<sup>9</sup>(2019), fica assegurado que as crianças, na Educação Infantil, terão condições de aprender “em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural.” (BRASIL, 2019, p. 35).

---

<sup>9</sup> Embora façamos menção ao documento normativo da Educação Básica, aqui em específico a parte relacionada com a Educação Infantil, temos a clareza de que este é uma produção política, composta por muitas ambiguidades e tensões nas interpretações, já que apresenta muitos conceitos de forma bastante genérica, os quais não pretendemos tratá-los aqui. O que propomos, na verdade, é uma leitura que está próxima do nosso interesse, pois, como caráter normativo, nessa interpretação, ele garante propostas pedagógicas condizentes ao respeito do tempo da infância e, assim, apresenta-se como mais um sustento na prática que almejamos.

O documento ainda descreve sobre a intencionalidade pedagógica, orientando o papel do professor de maneira muito semelhante à concepção montessoriana:

Essa intencionalidade pedagógica consiste na organização e proposição, pelo educador, de experiências que permitam às crianças conhecer a si e ao outro e de conhecer e compreender as relações com a natureza, com a cultura e com a produção científica, que se traduzem nas práticas de cuidados pessoais (alimentar-se, vestir-se, higienizar-se), nas brincadeiras, nas experimentações com materiais variados, na aproximação com a literatura e no encontro com as pessoas. (BRASIL, 2019, p. 37)

Nessa mesma linha de raciocínio, segundo Horn (2017, p. 27),

de detentor e centralizador de todas as ações, o educador passa a uma atuação descentralizada, em que a organização de contextos estruturantes para o desenvolvimento de experiências ricas que contemplem as mais diferentes linguagens infantis assume o lugar das práticas repetitivas, diretivas e sistematicamente coletivas. O sentimento de ansiedade vivido pelo professor na expectativa da obtenção do resultado esperado e substituído pelo prazer da troca e da partilha. Seguir um caminho traçado e predeterminado para as crianças trilharem é uma postura antagônica ao que se entende por aprender na perspectiva do protagonismo. Reafirmo: o papel do professor é o de organizar as oportunidades de apoio às experiências das crianças.

Para tanto, vale lembrarmos que pensar na postura de um novo professor, exige, segundo Montessori (2019), a mudança espiritual que deve ser profunda e diariamente exercitada. Com tal exigência, podemos acrescentar o que afirma Rosset (2018, p. 25):

a Educação Infantil tem nas mãos a responsabilidade de contribuir para a construção dos diferentes “eus”, ajudando as crianças a opinar de acordo com suas preferências, identificar os próprios limites, conhecer as raízes, a cultura e as histórias de suas vidas.

Desse modo, parafraseando a autora, é dentro da instituição e nas experiências cotidianas em diferentes ambientes que crianças e professores irão aprender mais sobre si mesmos. Isso, pois, à medida em que a criança conhece e interage com o outro, ela está crescendo e autoconhecendo-se; da mesma forma, isso também ocorre com o próprio professor (ROSSET, 2018 p. 25).

Assim como Montessori (2017) reflete sobre a importância da Educação Sensorial para o desenvolvimento das crianças, a Base Nacional Comum Curricular (2019) e a autora Rosset (2018) igualmente articulam elementos que fundamentam essa prática na atualidade; em especial, sobre a intencionalidade do professor em aproximar a criança com diferentes linguagens, como a música, a dança, o teatro, e as brincadeiras, que proporcionam o desenvolvimento estético de forma concreta e lúdica.

O corpo da criança participa como um todo das expressões, e a “multiplicidade de linguagens utilizadas e interpretadas pelas crianças é permeada pelo universo das artes” (ROSSET, 2018, p. 36). Conforme esta autora retrata, a música é uma importante linguagem, uma vez que a criança nasce em um universo sonoro. Todavia, na prática diária, não basta apenas fazer uso da música nos momentos rotineiros; é preciso sensibilizar os pequenos para que eles percebam os sons que existem neles próprios e em seus entornos. “Quanto maior a diversidade da cultura musical oferecida, maior o repertório sonoro e a capacidade de criar e imaginar da criança” (ROSSET, 2018, p. 39). Do mesmo modo, Rosset apresenta as artes visuais como outra linguagem, dizendo que

ao observar crianças pequenas desenhando e pintando, é possível notar que o corpo se entrega aos movimentos e explode pela ponta do lápis ou do pincel. A criança como um todo se entrega à atividade de desenhar... o corpo dança no ritmo das marcas. (ROSSET, 2018, p. 39)

Sendo assim, ao desenhar livre, experienciar os traçados e desenhar novamente, a criança adquire conquistas gráficas. Porém, a autora alerta para uma situação que, infelizmente, tem se repetido nos últimos tempos: muitas crianças chegam na segunda etapa da Educação Básica – o Ensino Fundamental – com a expressividade bloqueada, “justamente por conta do direcionamento que tiveram na infância, em atividades como reproduzir ou colorir desenhos prontos” (ROSSET, 2018, p. 43). Esse problema decorre de práticas pedagógicas que negligenciam a criatividade, a exploração e a livre criação da criança a favor de estereótipos padronizados aos olhos do adulto, associados aos padrões de “belo” impostos pela sociedade contemporânea. Um exemplo, para ilustrar essa situação, poderia ser o daqueles murais de escolas onde os trabalhos expostos retratam o uso de cores direcionadas e constituem-se através de uma sequência milimétrica entre uma forma e outra, uma folha e outra. Trata-se da negação da criação da criança, abafada pela voz autoritária do professor que caracteriza o certo e errado a partir da sua condição de adulto ou, como classificaria Montessori, pelo preconceito adulto enraizado na sua experiência de vida.

Outra observação importante que Rosset faz sobre o desenho infantil é a necessidade que muitos professores apresentam em ter que buscar explicações/significados sobre o desenho que a criança produziu, esquecendo-se que, muitas vezes, em função da sua faixa etária, elas estão apenas experienciando as ações do próprio corpo com o material no papel e não apresentam maturidade cognitiva de organização do pensamento para executar no papel aquilo que lhes foi solicitado.

Vale destacarmos, ainda, que o brincar também é uma importante linguagem da criança. “O jogo simbólico ou faz de conta está estruturado no brincar que simboliza e imagina” (ROSSET, 2018, p. 49). Nessas brincadeiras, as crianças expressam seus desejos, seus problemas, suas emoções, seus questionamentos acerca do mundo e, de modo lúdico e criativo, exercitam papéis sociais e, assim, desenvolvem-se. Logo, cabe ao professor, ao acompanhar essa evolução, assumir uma atitude lúdica, brincante e, ao interagir, provocar boas ações que instiguem a criança a pensar, incentivando-a a solucionar problemas e a buscar estratégias novas para resolver os conflitos (ROSSET, 2018, p.49). Nesse sentido, o professor é compreendido como um *vivente da infância*, na medida em que essa “é a postura que amplia a capacidade imaginativa, a simbolização, a vivência de papéis e a dramatização” (ROSSET, 2018, p. 50).

Nessa perspectiva, há que se fortalecer sempre a imaginação e o jogo simbólico e, para tal, outra linguagem bastante potente é a literatura infantil. Como apresenta Rosset (2018, p. 56),

na voz dos poetas, na imaginação dos escritores, com uma dose de fantasia e realidade, pela brincadeira com as palavras e em um diálogo com as imagens, as crianças vivem um vasto universo de ideias e pensamentos refletidos e transmitidos de geração a geração.

As histórias contribuem para o desenvolvimento das crianças, do ponto de vista da oralidade, da escrita e da imaginação, e são importantes ferramentas para auxiliá-las a lidar com situações-problema, inclusive para compreender sobre os sentimentos. Ao aproximar as crianças ao brincar e aos recursos literários, diferentes propostas podem e devem ser desenvolvidas a partir da intencionalidade do professor, atrelado ao desenvolvimento necessário para a faixa etária. Novamente, a ação do educador em acolher o repertório que as crianças conhecem e gostam é importante. Igualmente, é papel dele selecionar a literatura adequada com a idade e que respeite o tempo da criança; bem como, preparar o ambiente. Este, além de acolhedor, deve motivá-las a se inspirarem e garantir o silêncio necessário para que todos possam acompanhar a narração, para que essa seja ouvida com clareza e, principalmente, para que cada criança tenha as mesmas condições para visualizar o livro (ROSSET, 2018, P. 60).

Outra ferramenta bastante potente é a roda de conversa, a qual também “requer intencionalidade educativa, planejamento e reflexão constante” (ROSSET, 2018, p. 62). De acordo com Rosset (2018, p. 63),

é preciso compreender que a roda carrega o desenho do abraço. Acolhe a individualidade e a pluralidade e é geralmente adotada como a primeira atividade coletiva do dia das crianças. Por isso, esse ambiente acolhimento é precioso para compartilhar curiosidades, acontecimentos e saberes e discutir as relações no grupo. Com esse gancho, o professor pode colocar perguntas abertas para convidar as crianças a pensar, contar sobre suas vidas, suas culturas trocar informações, elaborar hipóteses e desenvolver investigações. A roda é, então, um terreno fértil para perceber os temas que interessam às crianças, construir e acompanhar os projetos e compartilhar o percurso de pesquisa.

É interessante observarmos que as mudanças necessárias no papel do professor e do próprio ambiente exigem sutileza, reflexão, humildade e movimento, mas são expressamente físicas, virtuosas, de alma e de espírito, conforme Montessori já sinalizava. São transformações que não acontecem pelo movimento de rotação, do dia para a noite. Pelo contrário, tratam-se de mudanças que exigem rigor, estudo, reflexão, acertos e erros; cuidado da vida e consciência do fazer. Para Rosset (2018, p. 159),

professores da Educação Infantil são os grandes engenheiros de fundações, aqueles que projetam e constroem os alicerces sob os edifícios de vidas das crianças. Os fundamentos desse processo podem estruturar paredes ou janelas. Paredes barram a luz e os fluxos. Janelas são transparentes e móveis, abertas para o mundo.

Essa afirmação, bem dentro do espírito montessoriano, indica, mais uma vez, como professor e ambiente estão profundamente entrelaçados na perspectiva de uma infância que seja respeitada em seu tempo. Cabe, por fim, outra vez, lembrarmos as palavras de Montessori (2019, p. 51): “esta é toda a questão: a criança possui uma vida psíquica ativa mesmo quando não é capaz de manifestá-la, porque deve elaborar lentamente, em segredo, suas difíceis realizações”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tudo isso – moderno e antigo, teórico e concreto – só vai adiantar na medida em que construir sobre o indispensável alicerce da reflexão, da seriedade, da integridade. As nossas, é claro.  
(LUFT, 2004, p.173)

É bastante interessante a capacidade que nós, humanos, temos de nos aproximar ao novo, ainda mais quando nos permitirmos desvendá-lo. Essa aproximação gera transformações e, conforme a Hermenêutica Filosófica retrata, não é possível citar previamente quais e como serão as mudanças que irão ocorrer, pois é preciso vivenciar a descoberta. Deixar-se habitar pela inquietude de reconstrução é sentir-se vivo, é crescer, é experienciar a sensação de aprender um pouco mais e, ao mesmo tempo, vagar pela imensidão do quanto ainda temos para desvendar, com a certeza de que sempre haverá algo novo. Acreditamos que esse movimento é o que mais nos aproxima das sensações de inquietude, curiosidade e magnitude que as crianças carregam em si, e que, por motivos diversos, acabamos minimizando-os na fase adulta.

A cada ciclo vivido, essas emoções afloram de modos diferentes, mas nos acompanham. Chegar nesta página e refletir sobre o percurso de pesquisa, ou melhor, sobre o ciclo de pesquisa realizado no Programa de Pós-Graduação suscita muitos pensamentos, em especial, a reflexão que motivou essa busca, compreender a tríade criança, professor e ambiente e as implicações desses para o fazer pedagógico que respeite a infância e atente-se ao desenvolvimento da criança. Acreditamos que Montessori foi uma escolha assertiva, pois, com sua genialidade e preocupação em aliar prática com a teoria, mostrou-nos – e esperamos termos sido capazes de retransmitir esse aspecto também ao leitor – a importância do humano na relação da educação, da espiritualidade que faz parte de todos nós. Uma espiritualidade que, atualmente, parece estar esquecida, forçada a ser escondida ou sequer lembrada. Temos como adormecido tudo aquilo que Montessori nos mostrou como essenciais para o cultivo da educação de vida. Além da inquietude que habita em nós por natureza, a espiritualidade que nos faz humanos nas relações; aquela criança que nos formou como homens e mulheres que hoje somos. De certo modo, todos adormecidos, escondidos, fazendo exatamente o que o mundo neoliberal deseja. É tempo de olhar-se, encontra-se e transformar-se!

É somente a partir desse cultivo, inicialmente interno, que, enquanto docentes, atingiremos o respeito pelas crianças; ultrapassaremos os preconceitos e poderemos desenvolver uma prática educativa potente, capaz de abrir os horizontes para as novas

possibilidades e extrapolarmos, assim, a educação reducionista imposta de modo predominante na atualidade.

A aproximação com a autora evidenciou reconhecermos que, independentemente do tempo/século, há muitas faces no ser humano e que sempre é preciso fazermos escolhas. De um modo bastante geral, a vida pessoal de Montessori nos mostra o quanto é necessário a nós, educadores, posicionarmo-nos e defendermos as ideias que acreditamos com clareza, exemplos e, principalmente, com teoria. Ao mesmo tempo, termos serenidade nas batalhas que surgem, nas fragilidades que nos compõem e na consciência da importância do outro no caminho educacional, pois, esse é, sem dúvidas, um caminho feito do coletivo e para o coletivo.

A cada nova imersão aos conceitos montessorianos, muitas respostas que mobilizavam a presente pesquisa se transformavam; recebiam justificativas. Assim, com a força que a experiência Hermenêutica suscitou, foi possível encontrarmos elementos do tempo presente também nas inquietações de Montessori, formuladas há mais de um século atrás. A pressa que marca o desejo sagaz de muitos adultos para que as crianças se apropriem da linguagem escrita e da leitura, por exemplo, já era um alerta que a autora fazia. Com o seu trabalho cauteloso, de sentido, significado e aproximação, as crianças da *Casa Dei Bambini* demonstraram muita propriedade na aquisição da leitura e da escrita, mas foi algo preparado pelo meio, foi-lhes dado possibilidades, respeitando os seus desenvolvimentos e, ao mesmo tempo, foi algo muito particular da capacidade cognitiva de cada criança. Elas não deixaram de brincar, desvendar os mistérios do dia a dia, sequer passaram horas sentadas em cadeiras enfileiradas refletindo sobre assuntos que lhe pareciam abstratos. Elas foram respeitadas. Foram acolhidas e aproximadas ao contexto letrado com funcionalidade.

É exatamente aqui, no ponto central da nossa reflexão, que reside o incômodo que, hoje, repercute nas escolas da Educação Infantil: a pressa, a ênfase em dominar aquilo que o adulto julga como necessário. Quando isso ocorre, não se tem compreensão da criança que compõe a escola e, desse modo, desconsidera-se o processo necessário ao seu desenvolvimento saudável, integral e respeitoso. Nesse caso, a intencionalidade do professor reproduz o desejo do adulto, de cima para baixo, do maior para o menor, tornando-se nítida a ideia de que o adulto é quem sabe, e a criança é aquela que necessita ser preenchida. Nós acreditamos no contrário. Assim como Montessori (2019), sabemos que a criança é uma espécie de *célula germinativa*, com funções psíquicas desde o seu nascimento.

Não há dúvidas que são muitas as transformações que se fazem necessárias para o vigor na resistência pedagógica da escola que visa ao respeito à criança e ao seu tempo de infância. Em contrapartida, Montessori nos auxilia nessa trajetória ao apresentar elementos robustos para

que a criança e o seu tempo de infância recebam o verdadeiro respeito e tenham condições para vivenciar descobertas significativas e concretas. Por isso, é válido listarmos, em forma de princípios, as respostas obtidas, instigando também o leitor a acrescentar as suas contribuições; afinal, a sua aproximação pode ter gerado outras novas compreensões, e essa é a boniteza da educação; o fato de que sempre haverá novas e novas possibilidades. Vamos aos elementos da tríade, presentes no problema de pesquisa, para melhor compreendermos:

**CRIANÇA** – um ser que é. Feito de experiências, de histórias, desejos e sensibilidades espirituais muito mais complexas e potentes que a consciência adulta é capaz imaginar. Um ser a ser desvendado com respeito e carinho. Um ser que deve ser direcionado ao e pelo mundo. Potente. Curiosa. Questionadora. Sensível. Capaz de fazer muito por ela própria.

**PROFESSOR** – aquele que conduz, que sabe muito e também pode ensinar vários e, ao mesmo tempo, aquele que tem muito a aprender e que pode crescer a partir da companhia das crianças. Um eterno artesão que, enquanto esculpe o outro, também permite ser esculpido. Feito de humildade. Um meio para o desenvolvimento infantil. Flexível. Estudioso. Brincante. Questionador. Observador. Composto pela dosagem perfeita entre ações e palavras. O mediador. De olhar sensível e escuta acolhedora. De ação intencional, planejada e flexível. Que dia a dia precisa trabalhar-se e esforçar-se para abandonar os preconceitos para com a criança. Incompleto.

**AMBIENTE** – acolhedor. Instigante. Proposital. A possibilidade planejada previamente. Adequado para a criança. Flexível. Móvel. Intencional. Convidativo para que as crianças se sintam integrantes. Um meio para o desenvolvimento infantil. A dosagem perfeita entre a possibilidade e a curiosidade motivadora.

Nota-se que a tríade está voltada para a criança, para o seu desenvolvimento, mas, ao mesmo tempo, o fazer pedagógico só acontece com o enlace das três pontas – criança, professor e ambiente. Um complementa o outro. No estudo teórico sobre o desenvolvimento infantil, o professor, atento para com a prática das crianças e suas manifestações diárias, consegue planejar o seu fazer. Desse modo, a sua ação acontece quando o ambiente é reconhecido e utilizado como um meio para garantir o respeito e a aproximação da criança com as outras crianças, com as experiências concretas que estão sendo propostas, com o mundo ao qual faz parte. O professor e o ambiente acompanham e fomentam, com intervenções inteligentes e propositais, para que a criança possa buscar soluções e resoluções às situações que vivencia. Nesse acompanhamento, o professor também aprende, pois encontra, naquilo que planejou, outras novas possibilidades tão inteligentes, estratégicas, que talvez nem havia imaginado.

Para Montessori, a intencionalidade pedagógica é a chave que une o professor com o ambiente, e vice e versa. O pilar teórico direciona o seu planejamento e a preparação do ambiente para acolher a criança, mas é seu olhar sensível e sua escuta acolhedora que promovem a flexibilidade. O professor, da mesma forma que o ambiente, conta com a sua preparação, pois a sua flexibilidade é algo rotineiro e necessário na Educação Infantil, porém esse ato não é resultado de um imprevisto qualquer. O professor só é capaz de flexibilizar porque traz consigo saberes. Caso contrário, estará permitindo que a criança fique abandonada em si mesma, divergindo daquilo que Montessori (2018) bem nos mostrou como sendo uma negligência dos adultos.

As fundamentações teóricas de Montessori garantem, se bem compreendidas e, sobretudo, se colocadas em prática de modo adequado, elementos de enfrentamento diante das imposições que assombram a escola atualmente e podem ser usadas para contrapor a educação que busca reduzir a experiência educativa. É importante destacarmos, também, o que se refere ao método, em especial, sobre o uso dos seus materiais. Embora, em muitas passagens citadas na presente dissertação, o fazer do professor ou o modo de propor a exploração da criança estivesse baseado no uso dos materiais montessorianos, cabe enfatizarmos que não é preciso a adesão a esses para que necessariamente aconteça a transformação da tríade, criança, professor e ambiente. Montessori deixou isso muito claro e essa passagem é apresentada ao longo da presente pesquisa, que o método pelo método não é o centro do seu estudo, mas a forma como se compreende a criança e aproxima-se dela no mundo; aí reside a centralidade da sua pedagogia.

Convém, aqui, um breve comentário sobre o uso tendencioso das ideias montessorianas no mercado atual. Nota-se uma grande procura pelos móveis ao planejar o quarto das crianças, por exemplo. Esses que são vendidos como mobiliários montessorianos, embasados no conceito da autora. Contudo, o móvel não é suficiente para garantir o respeito à criança e, conseqüentemente, à sua infância. Como o seu próprio significado diz, ele é imóvel quando a ação do adulto é contraditória. Confunde-se, quando se acredita que possibilitar a aproximação com o termo Montessori é meio para atingir o resultado que os seus estudos e escritos mostram. Ideias errôneas, porém, postas, nesse caso, pelas forças neoliberais. Como bem acompanhamos ao longo das reflexões, a tríade montessoriana é indissociável. Por isso, somente o mobiliário não é capaz de “milagres educacionais”. Novamente, manifesta-se a necessidade do conhecimento teórico para que seja possível refutar as forças que pairam sobre esse reducionismo.

Em nenhuma passagem, Montessori preocupa-se em listar os itens pontuais que devem compor o espaço da escola da infância. Pelo contrário, se bem atento, o leitor deve ter percebido quantas possibilidades ela descortina, pois menciona espaços físicos fechados, dentro da *Casa Dei Bambini*, assim como espaços ao ar livre, o que impulsiona a levar mudanças para dentro das escolas. Se tradicionalmente a sala de aula é um espaço de referência, por que não a transformar em um Atelier?! Sem requintes ou grandes projetos, o cerne da sua proposta consiste em planejar e organizar um espaço na altura dos pequenos, com possibilidades para que possam construir com diferentes elementos, em diversos suportes, para além da folha e do lápis de cor.

Os conceitos que Montessori apresenta sobre grupos ou os cantos temáticos propostos por Rosset são inspirações para redimensionarmos a sala de aula e torná-la atrativa, instigante; um verdadeiro espaço de criação sensível e estética. Abandonando a ideia de se reproduzir uma sala de aula do Ensino Fundamental. Além do mais, ambas as autoras mencionam o papel que o ambiente natural apresenta e quão importante ele é para o desenvolvimento da criança. Montessori nos desafia a aproximar os pequenos da natureza, criar propostas de observação e relação que se apresentam com grande potência e necessidade, ainda mais nos tempos atuais em que a interação com o meio ambiente está cada vez mais reduzida, devido à organização desordenada das cidades.

Nessa relação que é estabelecida com a natureza, de modo concreto, as crianças vivenciam conceitos que, antes, seriam muito complexos para o seu entendimento, visto que são abstratos, porém que, agora, afloram do próprio *espírito infantil*. Elas mostram-se engajadas, preocupadas em mudar. Um bonito exemplo é sobre a preservação do meio ambiente e os cuidados necessários com as plantas. Logo, ao experienciar situações concretas, a criança é capaz de perceber e propor estratégias para solucionar os desafios que encontra e, assim, compreende sobre valores essenciais para a humanidade.

Na visão montessoriana, ao propor o movimento das crianças em ambientes que impulsionam a sua capacidade criativa, investigativa, sensível, ética e estética, o professor também está autoconstruindo-se, exercitando os seus próprios princípios. Assim, ampliam-se as possibilidades do acontecer pedagógico, e o mundo que criança e professor fazem parte torna-se o espaço de vivência, de investigação e de aprendizagem. Os conceitos da tríade tornam-se concretos e passam a fazer cada vez mais sentido para o educador que, por sua vez, mostra-se como indissociável para a educação integral do humano.

Apesar da influente pedagogia montessoriana apresentar muitas bases sólidas que nos auxiliam a compreender a realidade atual, bem como construir resistência pedagógica, sabemos

que seria errôneo da nossa parte afirmar que ela sozinha poderia dar conta de todas as fundamentações teóricas e metodológicas que se fazem necessárias na atualidade. São precisos mais autores, atuais, que, por inspirarem-se nela, sejam capazes de abranger outras e novas possibilidades que surgirem, conforme os estudos e as pesquisas sobre as crianças forem acontecendo.

Visto o percurso reflexivo desenvolvido até aqui, podemos afirmar que aproximações com diferentes ambientes e propostas também possibilitam concretizar que o tempo que compõe a escola da infância, e que deveria compor a escola como um todo, não é apenas aquele cronológico de mundo, mas é um tempo de plural – *chrónos*, *kairós* e *aion*. (ROSSET, 2018, p. 15). Os tempos que envolvem as crianças e os professores são aqueles que se definem pelo significado filosófico. *Chrónos* está associado ao tempo cronológico, da rotina e da constância da escola, de organização e estrutura do dia a dia. Já *Kairós* é um tempo do acontecer, de oportunidade, que não pode ser medido no tempo do relógio; é o tempo do professor com a turma. *Aion* é o tempo da criatividade. “Crianças aprendem no tempo *Aion*, quando mergulham nas experiências com curiosidade, inspiração e desejo de pesquisa” (ROSSET, 2018, p. 15).

O tesouro que habita a escola da infância é inimaginável e mostra-se cada vez mais brilhante, quando visto da óptica sensível, ética e estética, de respeito e de generosidade da obra complexa que somos.

Se propomos aqui uma resistência para o verdadeiro e respeitoso desenvolvimento infantil, não podemos esquecer de algo fundamental: as famílias das crianças. Elas sofrem tanto quanto nós, educadores, com as imposições neoliberais e, na grande maioria das vezes, reproduzem nas escolas as angústias e os desejos por não saberem lidar com as inverdades que se colocam a sua frente. Por isso, é papel da escola dialogar, orientar e compartilhar com as famílias as suas ações pedagógicas, apresentando a teoria e a prática, para que eles possam compreender, nem que minimamente, o trabalho que estamos desenvolvendo na contramão do mundo capitalista neoliberal.

Unindo cada ponto aqui refletido, acreditamos que, por mais que tenhamos dado conta de responder as perguntas que fundamentaram a presente pesquisa, não é possível encerrarmos com um ponto final. Achamos pertinente encerrar com reticências, pois acreditamos que todos nós estamos em constantes transformações e é preciso nos mantermos próximos às infâncias, aos contextos, para, assim, darmos continuidade a uma batalha que é árdua, mas necessária, pois a educação não deve se limitar ao trabalho ou ao mercado; porque a educação é vida!

## REFERÊNCIAS

ARENDRT, Hannah. A crise na educação. **Partisan Review**, [s. l.], v. 25, n. 4, 1957.

Disponível em:

[http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna\\_arendt\\_crise\\_educacao.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/hanna_arendt_crise_educacao.pdf).

Acesso em: 30 out. 2019.

ARIÉS, Philippe. **História Social da criança e da Família**. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BÖHM, Winfried. Maria Montessori (1870-1952). *In*: HOUSSAYE, Jean (org.) **Quinze pedagogos**: textos selecionados: Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Robin, Ferrer, Steiner, Dewey, Decroly, Montessori, Makarenko, Ferrière, Cousinet, Freinet, Neill, Rogers. Petrópolis, RJ: Petrus et Alii, 2013. p. 191-210.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, SEB, 2019.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

DALBOSCO, Claudio Almir. Natureza da Pesquisa em Educação: abrindo o leque de alguns problemas. Livro I. *In*: HENNING, Leoni Maria Padilha (org.) **Pesquisa, ensino e extensão no campo filosófico educacional**: possibilidades presentes no contexto universitário. Londrina: EDUEL, 2010. p. 41-66.

GADAMER, Hans Georg. **Verdade e Método**: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. Tradução de Flávio Paulo Meurer. 3. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HONORÉ, Carl. **Sob pressão**: criança nenhuma merece superpais: Criança nenhuma merece superpais. Tradução de José Gradel. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HORN, Maria da Graça Souza. **Brincar e interagir nos espaços da escola infantil**. Porto Alegre: Penso, 2017.

KRAMER, Sonia. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL OMEP. INFÂNCIA – EDUCAÇÃO INFANTIL: REFLEXÕES PARA O INÍCIO DO SÉCULO. 2000, Brasil. **Anais [...]**. [S. l.: s. n.], 2000, p.1-14.

LUFT, Lya. **Pensar é transgredir**. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2014.

MARTINS, Maurício Rebelo. Educação na Primeira Infância e o Papel do Educador Livro II. *In*: DALBOSCO, Cláudio A. (org.) **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau**: o papel do educador como governante. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 53-72.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança:** pedagogia científica. Tradução de Pe. Aury Maria Azélio Brunetti. Campinas: CEDET, 2017.

MONTESSORI, Maria. **A formação do homem.** Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas: CEDET, 2018.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente.** Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância.** Tradução de Jefferson Bombachim. Campinas: CEDET, 2019.

PALANGANA, Isilda Campaner. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vigotski:** a relevância do social. 6. ed. São Paulo: Summus, 2015.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori.** Recife: Editora Massangana, 2010.

ROSSET, Joyce (org.). **Educação Infantil:** um mundo de janelas abertas. [S. l.]: Edelbra, 2018.

SANTOS, Almir Paulo dos. Educação na Segunda Infância e o Papel do Educador Livro III. *In:* DALBOSCO, Cláudio A. (org.) **Filosofia e Educação no Emílio de Rousseau:** o papel do educador como governante. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 73-85.

STEFANO, Cristina De. **El niño es el maestro:** vida de Maria Montessori. Barcelona: Penquin Random House Grupo Editorial, 2020.