

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Larissa Cristina Oliveira Ricardo**

**A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL CONTEMPORÂNEA**

**Taubaté - SP**  
**2019**

**SIBi - Sistema integrado de Bibliotecas – UNITAU**

R48p Ricardo, Larissa Cristina Oliveira

A pedagogia de Maria Montessori na educação infantil contemporânea / Larissa Cristina Oliveira Ricardo. -- 2019. 43 f.

Monografia (graduação) - Universidade de Taubaté, Departamento de Pedagogia.

Orientação: Profa. Ma. Odila Amélia Veiga, Departamento de Pedagogia.

1. Educação Infantil. 2. Maria Montessori. 3. Método de ensino. 4. Contemporaneidade. I. Título

CDD – 372.21

**Larissa Cristina Oliveira Ricardo**

**A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI NA EDUCAÇÃO  
INFANTIL CONTEMPORÂNEA**

Trabalho de Curso apresentado para  
obtenção do Certificado Graduação pelo  
Curso de Pedagogia do Departamento de  
Pedagogia da Universidade de Taubaté.

Área: Educação

Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Odila Amélia Veiga

França

**Taubaté - SP**

**2019**

**LARISSA CRISTINA OLIVEIRA RICARDO**  
**A PEDAGOGIA DE MARIA MONTESSORI NA EDUCAÇÃO INFANTIL**  
**CONTEMPORÂNEA**

Trabalho de Curso apresentado para  
obtenção do Certificado Graduação pelo  
Curso de Pedagogia do Departamento de  
Pedagogia da Universidade de Taubaté.  
Área: Educação  
Orientador: Prof.<sup>a</sup> Dra. Odila Amélia Veiga  
França

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Resultado: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dra. Odila Amélia Veiga França

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Me. Andréia Alda de Oliveira Ferreira Valério

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Me. Isabel Cristina de Moura

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a todas as mulheres  
que lutaram por seu espaço na sociedade  
e de maneira especial à Maria Montessori.

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar agradeço a minha Mãe Andreia e meu Pai Benedito.

Ao meu Irmão Leonardo e Prima Giovanna pelo companheirismo e paciência.

A minha Avó Neide pelo auxílio durante a formação profissional.

A todos os meus parentes pelo apoio constante e especialmente ao longo do período em que estive na Universidade.

A Prof.<sup>a</sup> Dra. Odila Amélia Veiga França pela excepcional orientação, apoio, incentivo e paciência.

À gestão, corpo docente e demais funcionários da Universidade pelos ensinamentos e colaborações, especialmente às Prof<sup>as</sup> Me. Andréia Alda de Oliveira Ferreira Valério e Isabel Cristina de Moura pela participação nas Bancas de Defesa.

Aos amigos e colegas de curso que, direta ou indiretamente, são responsáveis pela conclusão desta graduação.

## RESUMO

O presente trabalho parte do questionamento acerca da contribuição da Pedagogia de Montessori para a prática pedagógica contemporânea na educação infantil e tem como objetivo compreender a importância da referida pedagogia nos tempos atuais, bem como investigar os motivos pelos quais profissionais da educação tem optado pelo método tradicional ainda que em sua ação docente esteja subjacente concordância com ideias defendidas igualmente por Maria Montessori. Realizado por meio de pesquisa bibliográfica a partir de material já publicado e a obra e a didática de Montessori, assim como de teóricos que versam sobre políticas educacionais, história da educação e fundamentos da educação e documentos legais à educação brasileira, a sugestão é a de que inseguranças nos profissionais da educação quanto à adoção das pedagogias não convencionais ocasionam dificuldades no reconhecimento positivo e na adoção da proposta pedagógica de Montessori, o que não significa invalidação do método. O desejo de realizar a investigação teve seu despertar nas vivências e experiências de estágio supervisionado em duas diferentes modalidades de ensino, sendo uma favorável ao pensamento de Montessori e a outra seguidora da pedagogia liberal. Essa dessemelhança entre os dois modelos pedagógicos fizeram despontar o desejo da investigação mais acurada sobre o trabalho, produção didática e método criado pela educadora, humanista e médica italiana do século XX, o que levou a busca por estudos que pudessem iluminar teoricamente os fundamentos deste método e apontar para a possibilidade de sua aplicação nas salas de educação infantil; salvaguardados o tempo, o espaço e o contexto das escolas do século XXI.

Palavras-chave: Educação. Educação Infantil. Maria Montessori. Método de ensino. Contemporaneidade.

## ABSTRACT

The present work starts from the questioning about the contribution of Montessori's Pedagogy to the contemporary pedagogical practice in early childhood education and aims to understand the importance of this pedagogy in the current times, as well as to investigate the reasons why educational professionals have opted for the traditional method even though in their teaching action there is an underlying agreement with ideas also equally defended by Maria Montessori. Conducted through bibliographic research from material already published and the work and didactics of Montessori, as well as theorists who deals with educational policies, history of education and foundations of education and legal documents to Brazilian education, the suggestion is that insecurities in education professionals regarding the adoption of unconventional pedagogies cause difficulties in the positive recognition and adoption of the pedagogical proposal of Montessori, which does not mean invalidation of the method. The desire to carry out the investigation had its awakening in the participation and experiences of supervised internship in two different modes of teaching, one being favorable to the thought of Montessori and the other follower of liberal pedagogy. This dissimilarity between the two pedagogical models made emerge the desire for more accurate research on work, didactic production and method created by the educator, humanist and Italian doctor of the twentieth century, which led to the search for studies that could theoretically illuminate the foundations of this method and point to the possibility of its application in the rooms of early childhood education; safeguarding the time, space and context of schools in the twenty-first century.

Keywords: Education. Early Childhood Education. Maria Montessori. Method of teaching. Contemporaneity.



## SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO E A INFÂNCIA	10
2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MARIA MONTESSORI: A PEDRA ANGULAR DE SUA METODOLOGIA	20
3. A EDUCAÇÃO E A PAZ E A CONEXÃO POSSÍVEL COM O DISPOSTO NAS BASES LEGAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA	28
CONSIDERAÇÕES FINAIS	37
REFERÊNCIAS	41
ANEXO I – VIDA E OBRA. MARIA MONTESSORI	43

## INTRODUÇÃO

Fazendo um recorte da história da Psicologia e dentro dela, a Psicologia Humanista, compreendemos que esta ciência se constitui no primeiro esforço de pensar o humano em suas várias dimensões, ou seja; racional, intelectual, física, social, ética e estética, afetiva, biológica entre outras. Aproximando esse recorte aos dias de hoje, vemos poder contar com os avanços das novas tecnologias de informação e comunicação (NTICs) com suas invenções incrivelmente práticas, as quais dispõem ao ser humano meios de satisfação de suas necessidades básicas mediatas e imediatas, de forma rápida e eficiente num mundo cada vez mais interligado e diverso.

Contudo, persistem problemas humanos que afetam as questões de inter-relação, da qualidade de vida, do aprender a viver em paz de maneira individual e coletiva. Se nos apresentam assuntos realmente muito atuais, estes devem ser estudados com base num quadro referencial que favoreça ao pesquisador a compreensão do ser humano na sua totalidade, desde a educação infantil até o ensino médio, no caso do processo de escolarização formal.

Assim é que escolhemos a médica italiana Maria Montessori e sua linha conceitual de estudo, pesquisa e experiências práticas que traz ao pesquisador iniciante conhecimentos fundantes sobre a psicologia infantil e a educação de crianças pequenas. Seu método se constitui de princípios, tão amplos quanto sólidos e pertinentes à atualidade do ensino brasileiro, os quais atestam a sua capacidade de conectar a ciência com a existência concreta de crianças em vivência do momento tão especial, o qual os estudiosos dão nome de plena infância.

Sobre os referidos princípios podemos aqui elencar: a individualização do ensino; a atividade livre concretada, ou seja, a auto-educação; a direção da atividade pelo professor; os cuidados com higiene pessoal e da própria sala de aula assumidos pelas próprias crianças; a ordem com o material empregado para aprender; a atenção ao ritmo de cada aluno; a adequação do ambiente de estudo ao tamanho e necessidades reais das crianças; e, fundamentalmente, a socialização e a integração da criança no grupo-classe e na escola como um todo.

O presente trabalho encontra fundamentos no raciocínio científico e metodológico de Maria Montessori, cujo apoio a reconhecida educadora do século XVIII encontrou na observação acurada que se distanciava sobremaneira de um empirismo impaciente. Juntamente a isso motivamo-nos por vivências e experiências de estágio supervisionado em duas diferentes modalidades de ensino, sendo uma favorável ao pensamento de Montessori e outra seguidora da pedagogia liberal. Sendo assim, almejamos responder a problematização aqui explicitada:

– Em que medida a Pedagogia de Montessori pode contribuir para a prática pedagógica contemporânea na educação infantil?

Nos atentando aos limites de um trabalho de graduação e tendo em vista a referida indagação, buscamos delimitar nossa investigação traçando objetivos expressos da seguinte maneira:

- Compreender a importância do método montessoriano nas escolas contemporâneas.
- Investigar os motivos pelos quais grande parte dos profissionais da educação tem optado pelo método tradicional ainda que o pensamento de Maria Montessori esteja subjacente em suas práticas pedagógicas.

Para definição dos objetivos a hipótese da qual partimos é a de que inseguranças dos profissionais da educação quanto à adoção das pedagogias não convencionais ocasionam dificuldades no reconhecimento positivo e adoção da proposta pedagógica de Montessori, o que não significa invalidação do método.

Somado a isso a metodologia aplicada neste trabalho bibliográfico encontrou igualmente alicerce em estudiosos que versam sobre Políticas Educacionais, História da Educação e Fundamentos da Educação, bem como de documentos legais para a Educação Brasileira. Segundo Barros e Lehfel (1990) a pesquisa bibliográfica é valiosa para o pesquisador uma vez que possibilita adquirir conhecimento já catalogado em diversas fontes, afirmando também que

“no caso das pesquisas bibliográficas e documentais, procura-se adquirir conhecimento sobre um objeto de pesquisa a partir da busca de informações adquiridas de material gráfico, sonoro e informatizado” (BARROS; LEHFELD, 1990, p. 34).

Com efeito, partindo de obras já publicadas o presente trabalho de abordagem qualitativa, a qual, segundo Silva (2005), o pesquisador é instrumento chave e tende a analisar os dados indutivamente, ou seja, por meio de estudo e compreensão, a investigação foca e pretende compreender o processo de ensino aprendizagem na educação infantil pela teoria montessoriana e analisar suas implicações na contemporaneidade.

Desse modo, o presente trabalho está assim organizado: primeiramente a discussão é sobre os conceitos atribuídos à criança e infância ao longo da história da humanidade. Sendo assim, buscamos ter clara compreensão sobre as transformações sofridas no que diz respeito à concepção de crianças pequenas e perceber em que medida o significado que damos a elas afeta seu desenvolvimento.

Por segundo, analisamos a proposta pedagógica de Montessori, pedra angular de sua metodologia, tendo como finalidade ressignificar paradigmas construídos sobre a pedagogia montessoriana, bem como identificar os aspectos importantes da mesma para a ação docente na educação infantil.

No terceiro momento, buscamos desconstruir a ideia de que o pensamento montessoriano nada tem a contribuir à educação nos dias atuais. Discutimos então os pontos de similitude dos conceitos defendidos e/ou propagados por Montessori com relação a documentos legais que regem a educação infantil Brasileira na contemporaneidade. Além disso, procuraremos analisar a importância da proposta pedagógica de Montessori visando à construção de uma humanidade mais pacifista, tolerante e harmônica.

Como resultado obtido com a pesquisa podemos ressaltar que a pedagogia de Maria Montessori, adaptada a realidade e as necessidades do mundo contemporâneo, muito tem a contribuir à educação infantil do século XXI.

Por fim, nas referências apresentamos o rol de teóricos que embasaram nossas reflexões e fizeram alargadas as compreensões sobre o tema escolhido, principalmente Aranha (1996), Beck (1971), Bernartt (2009), Gauthier e Tardif (2014), Gonçalves (2001), Manacorda (1989), Pollard (1990), entre outros. Mais adiante trazemos em anexo breve relato histórico sobre a vida e obra de Montessori.

## 1. BREVE HISTÓRICO SOBRE A EDUCAÇÃO E A INFÂNCIA

Pesquisas recentes apontam que a concepção de criança como ser dotado de saberes pode parecer evidente fato, se o ouvinte da referida afirmativa tratar-se de pessoa amadurecida no conhecimento acerca da infância, cuja compreensão é a de que nenhum ser humano vive em sociedade sem sofrer influência do meio e, conseqüentemente, aprender por via dele. Com os estudos realizados compreendemos que a criança é um sujeito sócio-histórico e enquanto tal o significado de infância é marcado por mudanças históricas diretamente ligadas à representação dos adultos atribuída às crianças.

Bernartt (2009) em seu artigo denominado “A infância a partir de um olhar sócio-histórico” afirma que no Império Romano (27 a.C – 475 d.C), os recém nascidos só eram recebidos na sociedade por decisão do chefe da família e mesmo o infanticídio representava prática normal à época.

De outro lado, na Idade Média (476 d.C – 1492) concebia-se a ideia de que a criança se resumia a um adulto em miniatura e o afastamento prematuro de sua família, bem como o trabalho infantil, eram aceitos naturalmente pela população.

Ainda nos estudos de Bernartt (2009) temos que, de acordo com Ariès (1981), a partir do momento em que as crianças dispensavam as mães ou amas de leite e desmamavam por volta dos sete anos de idade, elas “[...] ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando como seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias.” (Ariès, 1981, p.275, apud. Bernartt, 2009, p.2).

A explicitação do referido historiador se deve ao fato de que no período da humanidade posto à análise a sociedade não percebia a passagem da infância para a vida adulta, compreendendo, assim, a criança como um “adulto em menor escala”.

Ao analisarmos os dois momentos históricos ora citados observarmos a presença em cada um deles de concepções distintas sobre a criança e a infância, as quais no primeiro momento é explicitada a condição inferior da criança em relação à do adulto durante o Império Romano e, no segundo momento, durante a Idade Média, o tratamento das crianças como idênticas às pessoas mais velhas, sem lugar para as peculiaridades e particularidades da infância.

Não obstante as diferentes maneiras de encarar a infância e a criança revelarem contradições, resta a ambas o cuidado para que os conceitos que lhes são próprios não sejam apreendidos de forma equivocada.

Uma vez que a educação não é um fenômeno neutro, ao contrário, sofre influência do meio e das ideologias presentes em determinada sociedade e época, o problema da incompreensão dos conceitos de infância e de criança afeta diretamente a escola, pois, percebendo a criança como um sujeito social e histórico, o significado que damos à ela e a sua vivência implica no modo pelo qual pensamos o processo de ensino e aprendizagem. Ainda assim, muito tempo se passou até que as concepções atuais acerca do significado da criança e da infância fossem ressignificados.

Embora, segundo Aranha (1996), no século XVII pedagogos tenham sido influenciados por ideias baseadas no racionalismo e no renascentismo científico, cujas preocupações se direcionavam às questões relativas às metodologias diferenciadas “a fim de tornar a educação mais agradável e ao mesmo tempo eficaz na vida prática” (p. 107), permanecia naquele momento histórico o caráter da educação exclusivamente voltada à formação moral e religiosa, fortemente ligada aos princípios do cristianismo.

Ressaltamos assim que, no século XVII, conforme Aranha (1996), a relevância do religioso João Amós Comênio que, tendo sido um importante pedagogo para a época, afirmou a necessidade de “não ensinar o que tem valor apenas para a escola, e sim o que serve para a vida” (p. 108), pois, segundo a autora, Comênio pensava a escola como uma “oficina da humanidade” (idem) capaz de desenvolver nas crianças a capacidade de análise crítica.

Pois bem! Continuando a pensar a partir de Comênio e da proposta de sua Didática Magna e alicerçadas nas análises de Gonçalves (2001), tecidas em seu artigo intitulado “Alguns aspectos histórico-educacionais da abordagem

montessoriana”<sup>1</sup>, compreendemos que as ideias do aludido pensador do século XVII se coadunavam com as ideais iluministas, as quais, por sua vez, atendiam aos anseios das “bandeiras das tradições educacionais” (p. 9), cujos princípios se centralizam na gratuidade do ensino, na renovação cultural, na laicidade e na universalização da educação.

Com efeito, no movimento de mudanças ao qual fazemos referência, emerge o revolucionário pensador Jean Jacques Rousseau, um dos mais célebres filósofos conhecidos pela humanidade.

Matizando de outras cores, Rousseau analisa a infância em sua singularidade e especificidade, contrariando a concepção da criança como um adulto em miniatura.

Ademais, o referido pensador da educação do século XVIII marcou revolução com a ideia de uma escola não mais voltada especialmente à formação do homem para Deus, mas um sujeito integral educado para si mesmo, ou seja, para aprender a viver e a ser.

Recorrendo novamente a Aranha (1996) temos que Rousseau defendia a busca, via educação, da “espontaneidade original, livre da escravidão aos hábitos exteriores, a fim de que o homem seja dono de si mesmo, agindo por interesses naturais e não por constrangimento exterior e artificial” (Aranha, 1996, p. 122).

Consideramos também o fato de que nas ideias rousseauianas era clara a recusa ao enfoque apenas no intelectualismo da educação, pois o ser humano não é apenas sua dimensão intelectual, mas para além da razão e da reflexão existem conjuntos de fatores como emoções, instintos e sentimentos que movem o homem em sua formação enquanto indivíduo.

Sobre isso Gonçalves (2001), citando Manacorda (1989, p. 241), esclarece o que segue:

---

<sup>1</sup> Mauro Castilho Gonçalves, Prof.º Dr. do Departamento de Pedagogia. Rev. Ciên. Hum., Taubaté, v. 7, n-1, p.7-11, jan. – jun., 2001.

“Sem dúvida, Rousseau revolucionou totalmente a abordagem da pedagogia, privilegiando a abordagem que chamarei “antropológica, isto é, focalizando o sujeito, a criança, ou o homem, e dando um golpe feroz na abordagem epistemológica, centrada na reclassificação do saber e na sua transmissão à criança como um todo já pronto” (MANACORDA, 1989, apud. GONÇALVES, 2011, p. 9).

Desse modo compreendemos a importância da ação direta da criança sobre o objeto de conhecimento e a influência que a mesma exerce em seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, é fundamental que esta seja movida pela curiosidade, de forma que a educação aconteça ativamente e conectada com a realidade vivida e o meio em que está inserida.

Entretanto, mesmo para Rousseau, havia de se fazer necessário o entendimento de que não impor saberes ao aluno é diferente de deixá-lo entregue à própria sorte, impulsionado pelos desejos e sem a compreensão dos limites, pois “enquanto sucumbe ao impulso, é escravo do seu desejo e, quando aprende que existem leis, sozinho as descobre: a liberdade é, pois, a obediência à lei por ele mesmo aceita.” (Aranha, 1996, p. 123).

É fato que o pensamento de Jean Jacques Rousseau representou importantes mudanças nos paradigmas educacionais àquela época e exerce influência até a contemporaneidade, ainda que o pensador tenha sido criticado pelo caráter individualista de sua proposta educacional.

Ademais, outra questão apontada pela estudiosa supracitada é a defesa de Rousseau em relação à posição da mulher submissa ao homem, cuja função era a de servi-lo, não garantindo ao público feminino espaço na formação da sociedade democrática que ferrenhamente defendia.

Dando sequência às análises de Gonçalves (2001), este aponta o surgimento da noção de “comunidade escolar” (p. 9) assentado no modelo de organização fabril manufatureiro que buscava a economia do espaço e luz das fábricas e que, por essa razão, os operários eram agrupados em um mesmo lugar, atendendo às novas exigências e necessidades da indústria capitalista monopolista que priorizava, por seu turno, a colaboração e a solidariedade.



Segundo Ponce (1991), trazido por Gonçalves (2001), Rousseau influenciou as pedagogias ativas, cuja tendência iluminou as escolas e a criação dos chamados centros de interesse, agrupando os alunos aos moldes da fábrica e propondo-lhes trabalhos comuns.

De outro lado, e tendo sido novamente requerido Manacorda (1989), Gonçalves (2001) toma a relação escola-sociedade como aspecto crucial para a mudança, demarcando dois pontos significativos, quais sejam “o trabalho como elemento primordial no processo de instrução técnico-profissional e a psicologia infantil com suas experiências “ativas”.”(Gonçalves, 2001, p. 9, g.a). Disso se abrem dois caminhos, os quais segundo Manacorda (1989), buscam justificar a inserção da temática nas dimensões pedagógicas tecidas aquela época, atestando o que abaixo transcrevemos:

“[...] o primeiro caminho é muito duro e exigente: precisa de homens capazes de produzir “de acordo com as máquinas”, precisa colocar algo de novo no velho aprendizado artesanal, precisa de especializações modernas. O segundo caminho exalta o tema da espontaneidade da criança, da necessidade de aderir à evolução de sua psique, solicitando a educação sensório-motora e intelectual, através de formas adequadas do jogo, da livre atividade, do desenvolvimento afetivo, da socialização. Portanto, a instrução técnico-profissional e a educação ativa nas escolas novas, de um lado, dão-se as costas, mas, do outro lado, ambas se baseiam no mesmo elemento formativo, o trabalho, e visam o mesmo objetivo formativo, o homem capaz de produzir ativamente”. (MANACORDA, 1989, p. 305, apud. GONÇALVES, 2001, p. 9-10).

Em paralelo, sabemos o quanto o modelo de produção capitalista ganhou expressão na modernidade especialmente nos séculos XVIII e XIX, o que levou a comunidade européia às demandas sociais em diversas áreas do setor humano como saúde, trabalho, educação e outras.

A esse cenário somam-se o impacto das grandes navegações que ligavam todos os continentes e ampliaram o comércio a um patamar elevado e à solidificação de uma mudança radical nos modos e ritmos de produção, resultando no aumento

da lucratividade e na sua expansão na dimensão político-econômica, o que fez com que a produção científica dos pensadores da época, como Comênio, Pestalozzi, Rousseau e Fröbel, se ocupassem do atendimento às exigências capitalistas.

Pouco mais adiante no tempo, ou seja, final do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, a economia capitalista supera o modelo “competitivo concorrencial” (Gonçalves, 2001, p. 8) e o substitui pelo monopolista, o que influencia alguns estudiosos a considerarem esse período como a “Segunda Revolução Industrial” (idem) que emergiu na companhia do progresso teórico-científico.

Unificadas politicamente a Alemanha e a Itália despontam, no novo cenário, como potências emergentes e foi essa ascendência no campo produtivo que gerou implicações no comportamento das pessoas como, por exemplo, nos hábitos, modos de convivência e educação. Sobre esse marcante momento o autor pontua que “a simbologia da velocidade e da ação, iluminada pelo paradigma científico e positivo, marcou o século, e seus sinais ainda podem ser sentidos na contemporaneidade”. (Gonçalves, 2001, p.9).

Sob essa perspectiva de avanços no campo humano, surge, em 1896, Maria Montessori, humanista de inteligência incomum conhecida por ser a primeira mulher italiana a se formar em medicina, iniciando seu trabalho voltado às crianças romenas moradoras na pequena San Lorenzo, na Itália. Preocupou-se em introduzir no mundo da criança pobre e desvalida a simpatia, compreensão e, sobretudo, preocupação com seu futuro, buscando dar-lhes esperança e confiança em seu potencial. Desde então, a pedagoga representou uma revolução nos pensamentos educacionais da época.

Autores como Saviani (1989), Manacorda (1989) e Hilsdorf (1999) também citados por Gonçalves (2001) confirmam a relação de Montessori com as mudanças no campo político econômico que marcaram as primeiras décadas do século XX, na Itália, o que teria seduzido a educadora à pedagogia do fazer, ou seja, a que tem as bases fincadas no trabalho manual e que preconiza a mão-de-obra industrial.

Montessori estudou a teoria da educação e, desse modo, inaugurou a Casa dei Bambini, na cidade de San Lorenzo, na Itália. Nela as crianças não se

deparavam com a tradicional sala de aula onde “a matéria se aprendia decorando e era repetida pelos alunos como se fossem papagaios que imitassem o professor.” (Pollard, 1990, p. 7). Ao contrário, o objetivo era de que as crianças aprendessem por si mesmas e se disciplinassem por meio da “tentativa e erro” (p.8. g.a.).

Foi o trabalho iniciado em San Lorenzo, na casa dei Bambini, como aponta Pollard (1990), que tornou Montessori internacionalmente famosa, não obstante já ser conhecida no meio médico e defensora dos direitos da mulher e de seu lugar na sociedade, visto a emergência do movimento feminista àquela época. No ano de 1898, período histórico ainda marcado por fortes estereótipos de gênero e concepções pré-estabelecidas socialmente acerca do que é ser mulher e seu papel no mundo, Montessori declarou a “A nova Mulher” que “a mulher do futuro terá direitos iguais, assim como deveres iguais” (Montessori, apud. Pollard, 1990, p. 17). Por isso o seu nome figura até hoje um dos principais da história da educação moderna.

Apesar disso, foi apenas depois de ser abandonada pelo marido e de ter dado luz a seu filho, que Montessori envolveu-se com a educação desistindo do cargo de diretora da escola em Roma, para retornar à universidade tendo em vista o estudo de “pedagogia, higiene e psicologia” (ibid. p. 24).

No período em que fora diretoria da escola para alunos com deficiência ela se indignou com as instituições de ensino voltadas às “crianças normais” (Pollard, 1990, p. 25), comparando o ambiente escolar aos das prisões, no qual “os professores falavam com rudeza, raramente sorriam, pareciam não gostar de crianças e castigavam pelos menores motivos.” (ibid, ibid.).

Desse modo, era compreensível para a educadora italiana em questão, que as crianças não se comportassem bem na escola e ainda a evitassem.

A “médica modelar” e “salvadora de corpos”, assim chamada pelos autores supracitados, mobilizada pelos princípios da pedagogia ativa e impulsionada pelas mudanças da época, se fez notável na área educacional. Articulada, pois, pelo binômio “medicina-educação” defendeu a visão redentora do campo pedagógico, impregnando tal ótica nos múltiplos e “diferentes movimentos pedagógicos do século XX” (ibid).

Ainda nos dias de hoje estudos mostram que na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental são encontrados vestígios do trabalho educacional e o modelo pedagógico desenvolvido por Montessori.

Com efeito, as análises feitas sobre os aspectos histórico-educacionais da abordagem montessoriana traz a nossa compreensão o contexto sociopolítico em que se inseria Montessori no seio do sistema capitalista que se constituía na Europa, especialmente na Itália, terra natal e berço da produção teórico-metodológica da educadora. Por certo, daquele contexto não escaparam a educação e a escola, pois ambas sofreram influências dos condicionantes históricos que incidiram no modelo educativo e no método de Maria Montessori.

A autora tinha a necessidade de defender a causa de todas as crianças concebendo cada uma delas, sem exceção, como um ser dotado de vida psíquica desde o nascimento, contradizendo a concepção de criança como um ser vazio que deve aos adultos tudo o que sabe.

Nessa perspectiva, de acordo com Joan Beck (1967), as ideias da educadora foram capazes de oferecer subsídios para que as crianças com deficiência avançassem no aprendizado de maneira que ultrapassaram as demais matriculadas em escolas tradicionais da época, fato que levantou o questionamento acerca de qual seria o problema enfrentado pela educação oferecida às crianças do ensino regular europeu.

Como mostram os estudos realizados por Beck (1967), Montessori contou com a oportunidade de exercer o ensino para crianças em situações de risco e bastante precárias, relegadas à desocupação e mal alimentadas. Oportunidade aquela que lhe rendeu a “descoberta da criança” no sentido do desencadeamento dos estudos sobre o desenvolvimento intelectual e psíquico da mesma, estudos estes aplicados à educação escolar como hoje a conhecemos.

Na verdade a experiência de Montessori abriu aos métodos e contextos adotados àquela época uma conexão coerente com a prática e a vinculação necessária com a realidade vivida pela criança, o que vale dizer, contribuiu para que a pedagogia escapasse da obscuridade em que estava mergulhada desde o seu nascimento, alcançando a arte de formar as gerações futuras.

Nada mais próximo ao disposto nº Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1966:

#### TÍTULO I – Da Educação

Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social. (g.n).

Para Montessori a educação e o educador são destinados a observar o homem no processo do despertar de sua intelectualidade e, no limite, tornaram-se observadores da humanidade. É com a própria criança que o educador aprenderá os caminhos mais assertivos para educá-la, é também com a criança que ele será aperfeiçoado como tal. E, para tanto, teria o docente que se atentar para não sufocar a expressão espontânea da personalidade da criança que, desde aquela época, já se via nas escolas em que frequentava como ser morto, plantado em carteiras fixas e submetido à ciência materialista e mecanizada; era preciso preparar também a escola e não só o educador. Esta, por sua vez, haveria de permitir o desenvolvimento pleno pela atividade da criança e nisso repousaria a essencialidade das reformas então propostas.

Para a eminente educadora a concepção de liberdade universal que deveria respaldar a pedagogia é a libertação do ser humano que tira a vida da repressão e dos inúmeros obstáculos postos ao seu pleno desenvolvimento com harmonia, organicidade e espiritualidade.

– E o princípio da liberdade, do desenvolvimento da espiritualidade e da conexão dos conhecimentos escolares com a vida prática, não orienta até hoje a pedagogia e a escola? Senão, vejamos o que dispõe o artigo 20 da LDBEN supracitada:

“A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por

finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL. MEC. Brasília, 1996).

Em contraposição, o princípio da repressão, por vezes até exacerbado, não caracteriza as pedagogias e as escolas contemporâneas? Os bancos escolares não servem ainda como modo infalível de frear ao máximo a mobilidade da criança? Não a separa da criança vizinha? Não lhe parece insensível a ação das ciências contribuir para a escravidão na escola e para a prática de prêmios e castigos que funcionam como instrumentos de submissão do ensino?

Sendo assim, era então a conquista da liberdade o interesse central de Montessori, e não as carteiras enfileiradas dentro da sala de aula, pois para ela o grito da alma é mais forte que o do corpo.

Por outro lado, e para a satisfação de Montessori, tendem a desaparecer, na história e na cultura, todas as posturas de escravidão; a história da humanidade é uma soma de conquistas e libertações e o que a isso se coloca contrário, chamamos hoje de regressão.

## 2. A PROPOSTA PEDAGÓGICA DE MARIA MONTESSORI: A PEDRA ANGULAR DE SUA METODOLOGIA

Na década de 1910, como assegura Joan Beck (1967), houve aumento da propagação de escolas que se denominavam montessorianas por basearem-se nos princípios de Montessori, concentradas principalmente na Europa e na Índia.

Entretanto, a formação de professores para a aplicação do método acontecia de forma inadequada e seus conceitos educacionais eram frequentemente confundidos com os de John Dewey resultando, assim, em interpretações equivocadas e no enfraquecimento das tentativas de aplicação da Pedagogia Montessoriana.

Contudo, no fim da década de 1950, ressurgiu nos Estados Unidos o interesse pelo método de Montessori devido à necessidade de novos modelos educacionais direcionados às crianças em situação de risco ou marginalizadas socialmente. De lá pra cá, em meados de 1963, inúmeras escolas montessorianas surgiam nos Estados Unidos movidas não apenas pelo desejo de nivelar proporcionalmente as crianças em defasagem com relação às de classe sociais mais favorecidas, mas também por acreditarem no potencial infantil em idade inferior a 4 anos de ser capaz de fazer algo a mais do que realizar pinturas e desenhos.

No entanto, mais uma vez a tentativa de aplicação do método Montessori encontra obstáculo na falta de docentes qualificados na metodologia em questão.

Ainda hoje, mesmo com forte influência do método na consolidação da educação contemporânea, parcela dos docentes que atuam na educação infantil discordam da pedagogia montessoriana.

Segundo Beck (1967) esse fato se deve à concepção de educação infantil focada exclusivamente em aspectos do desenvolvimento emocional e social e não na estimulação mental. Além disso, há o problema das distorções sofridas pelo método de Montessori, responsável por ocasionar compreensão equivocada ou mesmo a crença de que, pelo fato das ideias de Maria Montessori serem datadas de épocas há muito distantes, elas sejam já naturalmente incorporadas nos programas escolares contemporâneos.

De fato hoje nas escolas de educação infantil são encontrados resultados da influência da pedagogia de Montessori, como materiais de encaixe, quebra-cabeças e mobiliário na altura dos discentes; entretanto, poucos são apossados no cotidiano escolar dos conceitos montessorianos como o da liberdade para aprender sozinho no qual resultaria, por exemplo, na “liberdade de trabalhar individualmente em tarefas de aprendizagem de escolha da própria criança” (Beck, 1967, p. 221-222).

Ainda assim, são observáveis elementos da Pedagogia Montessoriana nas concepções de educação hoje vigentes. Em concordância com a afirmativa e entendendo a importância da teoria construtivista aplicadas aos modelos educacionais atuais, Loch (1995) afirma que no construtivismo a criança é o centro e construtor de conhecimento, portanto, a prática escolar deve buscar a concretude da vida do aluno.

“As aquisições de conhecimento acontecem com a criança inteirando-se com o mundo e com suas experiências no meio físico e social. É a ação do mundo sobre a criança [...]” (LOCH, 1995, p. 15).

Nesse sentido, ao docente cabe acreditar na capacidade do discente de criar conhecimentos, entendendo que faz parte de sua vida e podem evoluir por meio de vivências socioeducativas na sociedade e sobretudo na escola. Parte desse processo diz respeito ao convívio com as regras, normas e pactos uma vez que responsabilidade e compromisso com o grupo são indispensáveis à vida em sociedade.

Outro atributo percebido na prática educativa de Montessori diz respeito ao acolhimento. Entre estudos recentes sobre o acolhimento trazemos aqui o de Ana Rosa Abreu em artigo intitulado “Acolhimento: Uma condição para a Aprendizagem”, publicado na revista Pátio no ano de 2001. A autora tem por objetivo despertar a atenção para a importância das relações que os professores mantêm com os alunos e que podem ocultar aspectos subjacentes nas ações por eles realizadas, aspectos estes nem sempre manifestados de forma clara.



Afirma Abreu (2001) que longe de significar uma acusação, o apontamento é dirigido para o fato de que a preparação dos professores para a compreensão das diferenças ainda requer maior solidez, pois assumir a responsabilidade de ensinar a todos os alunos, não é tarefa das mais simples.

Nessa mesma perspectiva encontramos que para Montessori (1965) é necessário “que a preparação dos professores seja simultânea à transformação da escola.” (Montessori, 1965, p. 24), uma vez que em vão seria a renovação pedagógica da escola sem o acompanhamento dos profissionais da instituição de ensino.

Com efeito, não é produtivo pensar em uma relação de dependência entre professor e aluno, mas sim de interação entre ambos. Assegurando convergência com o pensamento de Loch (1995) também encontramos sob a ótica da pedagogia de Maria Montessori a importância do “deixar a natureza agir o mais livremente possível; assim, quanto mais livre for a criança em seu desenvolvimento, tanto mais rapidamente e mais perfeitamente ela atingirá suas formas e funções superiores” (Montessori, 1977, p. 204, 205).

Para o autor, a criança em constante interação com o mundo conta com a possibilidade não apenas de conhecer e interagir como também de, por meio do contato com ele, moldar seu próprio conhecimento.

Ai reside a importância do ambiente para o processo de aprendizagem e construção de conhecimento, vez que este, se devidamente preparado, poderá possibilitar a liberdade necessária para que a criança possa viver e aprender de forma segura e intencional.

Para confirmação dessa ideia encontramos aportes em Tardif e Gauthier (2014, p. 205):

“O conceito fundamental subjacente à obra pedagógica de Montessori é o seguinte: as crianças devem se beneficiar de um ambiente apropriado no qual tenham a possibilidade de viver e

aprender. A característica fundamental de seu programa pedagógico é que ele dá igual importância ao desenvolvimento interno e ao desenvolvimento externo, organizados de forma a se completarem” (TARDIF; GAUTHIER, 2014, p. 205).

Assim, entendemos com os estudos feitos, que o papel do docente é de proporcionar um ambiente preparado para a ação da criança na escola, de modo a favorecer a atividade independente do aluno. Entretanto, é fundamental ressaltar que liberdade não pressupõe irresponsabilidade e indisciplina. O professor com alma científica, ou seja, aquele que observa e está sempre interessado no que vê, assiste com atenção o desenvolvimento da criança com a intencionalidade não de sufocar o aluno com seus desejos mas de reconhecer os instantes de concentração e saber utilizar suas forças interiores.

Maria Montessori reconhecia a importância de incentivar os centros de interesse da criança por meio de exercícios que possibilitassem o desenvolvimento de sua autodisciplina e responsabilidade. A expectativa da educadora era a de que as crianças fossem capazes de se tornar seres responsáveis e que participassem ativamente dos trabalhos e tarefas não apenas no ambiente escolar, mas sim inseridos em todo o contexto da vida em sociedade. Além disso, era imprescindível na visão de Montessori, que a criança fosse capaz, desde a mais tenra idade, de descobrir a própria liberdade na formação de sua personalidade e conduta.

De outra feita, Montessori (1987) afirma que a criança é construtora do homem, ou seja, de si mesmo, acreditando no desejo natural da mesma de aprender e na interação da mente humana em desenvolvimento com o ambiente em que está inserida. Sendo assim, a criança, vivendo em constante processo de aquisição e modificação de conhecimento, é fortemente influenciada pelo ambiente.

Desse modo, considerando a afirmativa da pedagoga de que o período mais importante da vida do ser humano começa no momento de seu nascimento e se estende até os cinco ou seis anos de idade, já que é o momento em que a inteligência do homem está sendo formada, é importante nessa faixa etária deixar a criança, na medida do possível, agir livre e naturalmente, pois “quanto mais livre for

a criança em seu desenvolvimento, tanto mais rapidamente e mais perfeitamente ela atingirá suas formas e funções superiores” (p. 204, 205).

Assim, é fundamental pensar no “ambiente preparado” para a ação da criança para que este lhe oportunize momentos de livre movimentação, exploração e aprendizagem através do contato com seus cinco sentidos: olfato, tato, audição, visão e paladar, uma vez que, concordando com ideias defendidas por Rousseau, a natureza é um fundamento indispensável para a Educação do indivíduo.

Partindo do princípio da aprendizagem fundamentada na natureza e na liberdade da criança, fazer da escola atmosfera de liberdade favorece o desenvolvimento da autodisciplina e representa possibilidades de viver e aprender. Portanto, levando em consideração que a criança descobre seu próprio valor quando é capaz de fazer qualquer tarefa por si própria, o ritmo e nível de desenvolvimento de uma criança em específico devem ser respeitados.

Retornando à Beck (1967), quem afirma que no método Montessori a criança que conta com a possibilidade de aprender, no momento em que está pronta para isso, sua inteligência de fato aumenta, mas, além disso, eleva seu contentamento, satisfação, desejo de aprender e confiança em si mesma. Sendo assim, as vontades e satisfações do trabalho dos discentes não devem ser substituídas pelas dos docentes.

Ademais, na perspectiva montessoriana, a criança aflora sua própria personalidade pela descoberta feita de maneira independente, pois a “tomada de consciência, cada vez mais profunda, favorece a maturidade. Se damos a uma criança o sentimento de seu valor, ela se sente livre e seu trabalho deixa de ser um peso” (Montessori, 1966, p. 40, apud. Tardif; Gauthier, 2014, p.212).

No entanto, assim como para Rousseau, também para Montessori o educador não atuaria diretamente sobre a criança, mas ofereceria meios para que sua auto formação fosse possível, o que não pressupõe negligência ou atividade não mediada, mas sim saber utilizar a força interior da criança com relação a sua educação e construção da personalidade iniciado no “trabalho livre, correspondente às necessidades naturais da vida interior; por conseguinte, o trabalho intelectual livre

comprova que ele é a base da disciplina interior.” (Montessori, 1976, p.107, apud. Röhrs, 2010, p. 20).

Nesse sentido Maria Montessori entendia a primeira infância como um “período sensível” (Tardif; Gauthier, 2014, p. 205) e como tal era indispensável favorecer o desenvolvimento real da criança nessa faixa etária. Vem daí a justificativa do uso do material didático que possibilite aquisição de senso de responsabilidade por meio da prática conectada com a vida social.

De outra feita, Pujol-Busquets (2003) afirma que nas salas montessorianas as crianças são instigadas a “resolver situações cotidianas” (p. 32) de modo que encontrem na escola possibilidade para a aprendizagem de questões como:

“cumprimentar, a se despedir, a saber ouvir quando outros falam, a interromper uma conversa se for necessário, a maneira de entrar e sair da sala, a se comportar nos transportes e nos lugares públicos, etc.” (PUJOL-BUSQUETS, 2003, p. 32).

Sendo assim, é de interesse da pedagogia de Montessori não apenas a simples memorização dos conteúdos estudados mas principalmente a formação do ser humano enquanto sujeito ativo socialmente.

O ambiente preparado para a livre ação da criança e contextualizado com sua realidade vivida, somado ao material didático previamente pensado e organizado, oferecem condições para que “ao escolher livremente um dos objetos propostos para se ocupar, a criança se encontre posicionada em uma situação previamente determinada e seja conduzida, sem saber, a encarar o seu desígnio intelectual.” (Röhrs, 2010, p. 21).

Cabe, então, ao professor nessa abordagem o papel de, por meio da observação científica, descobrir outras possibilidades e novas necessidades das crianças.

De acordo com o estudioso no que diz respeito à observação já considerada por Rousseau como competência necessária na prática educativa, Montessori

defendia o modelo de um professor observador. Ou seja, segundo a pedagoga em estudo, o educador:

“[...] em vez de palavras, deve aprender o silêncio; em vez de ensinar, deve aprender a observar; em vez de se revestir de uma dignidade orgulhosa que deseja parecer infalível, deve revestir-se de humildade” (Montessori, 1976, p. 123, apud. Röhrs, 2010, p. 24).

No entanto, a ideia defendida por Montessori de “autocriação” (p. 183), na qual a criança aprende pela própria realização da atividade e não pela transmissão do educador, como já dissemos, não pressupõe a indisciplina ou irresponsabilidade. Segundo a estudiosa, a atividade independente da criança favorece a tomada de consciência e, conseqüentemente, a maturidade.

O que estava subjacente ao método era o seu desenvolvimento que se dava a partir do que as crianças faziam naturalmente, as quais sabiam como deveriam ser ensinadas. A ideia que sustentou a educação de crianças pequenas foi a de que “a educação começa na criança, e não no professor”. (Pollard, 1993, p. 29).

As crianças eram motivadas a aprender livremente, indisciplina e bagunça não ocorriam desde que elas estivessem verdadeiramente envolvidas com “atividades intencionalmente absorventes”. (ibid. p. 30). Fazer uso dos objetos e guardá-los com cuidado no lugar onde foram inicialmente encontrados faria aumentar a segurança das crianças no sentido de que quando deles novamente precisassem os teriam facilmente em mãos. Essa atitude remetia respeito com os materiais escolares, ao outro e a própria criança.

Em relação à professora e a independência dos alunos, a liberdade de escolhas dos caminhos e formas de aprender da criança demandavam outra característica do método montessoriano. Defendia a educadora que a criança quer atividade e cabe ao professor sondar o interior da mente dos pequenos. Como pensam, quais materiais preferem para aprender a pensar e isso gerava um clima de alegria e de acolhimento na ambiente escolar essencialmente favorável a aprendizagem.

Nesse sentido Montessori defendia que “a educação é um processo natural levado a cabo espontaneamente pelo ser humano e se adquire não ouvindo palavras, mas por experiências com o meio ambiente” (Pollard, 1990, p. 33). Seu método privilegiava a relação da criança com o mundo real para que ela pudesse viver e agir, ser e estar nesse mesmo mundo; trabalhar com autonomia e responsabilidade e, tanto quanto o adulto, tomar parte no mundo de maneira séria e autêntica.

É novamente Pollard (1993) quem afirma que na perspectiva da pedagoga, “se os adultos aprendessem com as crianças em vez de forçá-las a adotar o modo dos adultos de pensar, o mundo seria um lugar melhor” (p. 58).

Sendo assim, considerando que o mundo das crianças é um mundo melhor, respeitar a maneira como elas veem as coisas é um modo de buscar um mundo melhor.

### 3. A EDUCAÇÃO E A PAZ E A CONEXÃO POSSÍVEL COM O DISPOSTO NAS BASES LEGAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Maria Montessori em seu livro intitulado “A educação e a paz”, traduzido no ano de 2004 por Sônia Maria Alvarenga Braga, levanta a seguinte questão: – “Pode a educação hoje exercer uma influência no mundo, e por quê?” (p. 61).

O questionamento se justifica pelo fato de que, apesar das inúmeras tentativas ao longo da história da humanidade de sobrepor “sentimentos de amor e fraternidade” (idem), como foi o caso do cristianismo e das filosofias da Antiguidade, não foram poucas as vezes que os seres humanos recorreram às guerras.

Sendo assim, qual seria o diferencial da educação de maneira que esta pudesse servir na tão almejada construção de uma civilização mais pacificadora?

A essa indagação Montessori (2004) responde que a guerra, por mais prejudicial que pudesse ser e quantas mais possíveis soluções houvessem aos problemas enfrentados pela sociedade, ainda disponha antigamente de motivos para acontecer. Seja a defesa de um país contra o ataque de outrem, conquista territorial, apoderação de bens ou mesmo a apropriação de descobertas de um gênio estrangeiro.

Entretanto na contemporaneidade as justificativas supracitadas não mais sustentam o uso da força exercida pela guerra, uma vez que, devido ao intenso processo de globalização no qual a sociedade se debruça nos dias atuais, inexistente algo que “não se propague rapidamente de um ponto a outro da Terra, como um líquido circulante em vasos comunicantes, que se espalha por toda parte no mesmo nível.” (Montessori, 2004, p. 62). Fato este que invalida a luta entre civilizações pela conquista daquilo que desejam, já que o intercâmbio entre países supre as necessidades de trocas de informações, bens materiais, conhecimentos ou descobertas.

Desse modo, observamos hoje na humanidade forte avanço tecnológico e crescimento civilizatório. Na atualidade as riquezas são quase propriedade de todos os seres humanos, exceto minorias marginalizadas e/ou excluídas socialmente. As

casas, em sua maioria, dispõem agora de eletricidade e nas respectivas garagens não são raras vezes que encontramos meios de transportes dispostos para uso do proprietário.

Apesar disso, essas mesmas pessoas que usufruem do conforto dos bens materiais e tecnológicos modernos, frutos de uma humanidade tão rica e próspera, por vezes, se percebem tentadas a:

“[...] retornar a um modo mais simples de vida. Sentem necessidade de recorrer aos rigores que antigamente eram considerados penitência: hoje, por exemplo, muitas pessoas pensam que é bastante desejável comer sobriamente e dormir em suas barracas.” (MONTESSORI, 2004, p. 63).

No entanto, ninguém de fato está disposto a regredir nos processos civilizatórios e abandonar as descobertas atuais, alegando que “o progresso tecnológico não é inimigo do progresso intelectual.” (p. 64). Certamente não é necessário privarmo-nos da eletricidade, de banheiros com água corrente ou dos meios de transporte, mas esses avanços da civilização não justificam a decadência do nível moral humano.

De acordo com Montessori (2004) a humanidade progrediu no plano material, mas não no espiritual, alegando:

“O homem ignora totalmente um aspecto dos problemas com que se defronta. Nada se empreendeu para fazer progredir seu desenvolvimento interior. Sua personalidade permaneceu exatamente a mesma que nos séculos passados, mesmo que uma série de mudanças no contexto social o obrigue, hoje, a viver num ambiente artificial. Por essa razão, os homens se sentem fracos e impotentes diante das sugestões vindas de outrem e de seu ambiente material. Não têm confiança nos próprios julgamentos e suas personalidades estão divididas.” (MONTESSORI, 2004, p. 64).



Desse modo, a estudiosa afirma que os seres humanos se sentem gratos por, ao se adaptarem a um ambiente no qual não estão preparados, se tornarem “um pouco anormais” (ibid. p. 64). Sobre isso a autora esclarece:

“[...] a luta desesperada do homem para se adaptar a seu ambiente, já que não está preparado a fazê-lo, provoca modificações da personalidade que podem ser qualificadas de patológicas. É o problema mais curioso de nossa época: sentimo-nos gratificados por sermos um pouco anormais!” (MONTESSORI, 2004, p. 64).

Por esse motivo, ainda de acordo com Montessori (2004), distúrbios psíquicos são cada vez mais comuns e as clínicas e instituições psiquiátricas lotam ao passo que “quase todas as pessoas, num momento ou outro da vida, sentem necessidade de consultar um especialista” (p. 65), ao se darem conta de seus problemas psicológicos e emocionais.

A infância e a criança certamente não passam impunes por esse “desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento de nosso ambiente exterior e o de desenvolvimento espiritual” (ibid).

Sendo assim, percebemos ao longo dos estudos que as crianças não têm lugar privilegiado na modernidade e a infância se deteriora cada vez mais à medida que as questões do mundo adulto se sobrepõem às do universo infantil.

Nesse sentido dizemos que tanto negligências parentais quanto exigências educacionais focadas exclusivamente na obtenção do diploma escolar e inserção no mundo de trabalho, desconsiderando que “todos os homens são irmãos” (p. 66), se tornam aspectos doentios na formação humanitária da sociedade contemporânea. Desse modo podemos afirmar que adultos “ressecados e solitários” (p. 66) certamente não são capazes de formar “uma sociedade fecunda no seio da qual o homem possa elevar-se e progredir moralmente.” (ibid).

No entanto, a criança sendo ela um “embrião espiritual que se desenvolve espontaneamente” (ibid. p. 111), como afirma a autora, deve ser percebida como a salvação da humanidade. Sobre isso a educadora esclarece:

“A criança não deve mais ser considerada o filho do homem, mas o criador e pai do homem, um pai capaz de criar uma humanidade melhor Cabe-nos criar, pois, uma atmosfera que possa satisfazer suas necessidades. Se lhe oferecemos tal ambiente, poderemos ver como ela se desenvolve” (MONTESSORI, 2004, p. 114).

Com efeito, as crianças representam para nossa sociedade contemporânea possibilidade de mudança e transformação da realidade à medida que tornamo-nos seres humanos mais amorosos e pacifistas.

Na perspectiva de Montessori (2004) a criança deve se desenvolver enquanto um ser naturalmente terno, gentil e educado com os outros. Pois o aspecto social é indispensável para a educação visando a construção de um mundo mais humanista.

Analisando os documentos legais que regem a educação infantil brasileira observamos cada vez mais forte afirmativa da importância do desenvolvimento de capacidades sociais em crianças pequenas. Percebemos que, tanto para Montessori em tempos já remotos quanto para a educação nos dias atuais, se faz necessário a percepção e valorização do social para que alcancemos os objetivos educacionais.

Trazendo à pauta os referidos documentos legais, encontramos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada no ano de 1996, documento importante e marco legal da educação básica brasileira, no artigo 29, título II, a seguinte afirmativa:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.” (BRASIL, MEC, 1996).

Portanto, para além do acesso à educação às crianças pequenas, a LDBEN vislumbra não o carácter assistencialista do atendimento, mas sim a qualidade desse atendimento e sobretudo o respeito à natureza infantil. Além disso, não passa despercebido por ela o desenvolvimento do aspecto social da criança pequena.

Posteriormente, em 1998, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, define como função guiar objetivos, conteúdos e orientações didáticas. Nele é referido o carácter socializador da educação ao propor ampliação dos conhecimentos da realidade social e cultural. Além disso, é posto a necessidade da interação social, ao afirmar que:

“A interação social em situações diversas é uma das estratégias mais importantes do professor para a promoção de aprendizagens pelas crianças. Assim, cabe ao professor propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantam a troca entre as crianças, de forma a que possam comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propicie a confiança e a auto-estima.”  
(BRASIL. MEC, 1998, p. 31).

Compreendemos então que é papel do professor contribuir para a expressão da personalidade de cada indivíduo, valorizando os aspectos particulares de cada aluno. No entanto, não basta favorecer, na docência, condições para que os discentes desenvolvam-se individualmente ignorando o social, sendo este importante aspecto para a formação do carácter e para a vida em sociedade.

Não obstante, a LDBEN sofre modificações ocasionadas pela Lei 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, com a implantação da “[...] política de ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração”, objetivando garantir “a todas as crianças um tempo mais longo de convívio escolar com maiores oportunidades de aprendizagem”. Assim é que às crianças de 6 (seis) anos de idade, “ingressantes no ensino fundamental” deve ser assegurada “nove anos de estudo nessa etapa da educação básica”.

Em outro ponto do documento legal, temos que:

“A criança se seis anos de idade que passa a fazer parte desse nível de ensino não poderá ser vista como um sujeito a quem faltam conteúdos da educação infantil ou um sujeito que será preparado, nesse primeiro ano, para os anos seguintes do ensino fundamental. Reafirmamos que essa criança está no ensino obrigatório e, portanto, precisa ser atendida em todos os objetivos legais e pedagógicos, estabelecidos para essa etapa de ensino” (BRASIL. MEC, 2007).

Com efeito, a Lei 11.114, de 16 de maio de 2005, modifica o artigo 6º da LDBEN nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, quanto à determinação da obrigatoriedade dos pais efetivarem “matricula dos menores, a partir dos 7 anos de idade, no ensino fundamental” como podemos constatar na transcrição abaixo:

“A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”. (BRASIL. MEC, 2006).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), em obediência ao disposto na LDBEN, no que diz respeito a organização curricular da educação infantil, traz consigo também questões voltadas para o desenvolvimento social e sua importância para a educação de crianças pequenas. Sobre isso as DCNEI estabelecem que:

2) O combate ao racismo e às discriminações de gênero, sócio-econômicas, étnico-raciais e religiosas deve ser objeto de constante reflexão e intervenção no cotidiano da Educação Infantil. As ações educativas e práticas cotidianas devem considerar que os modos como a cultura medeia as formas de relação da criança consigo mesma são constitutivos dos seus processos de construção de identidade. A perspectiva que acentua o atendimento aos direitos fundamentais da criança, compreendidos na sua multiplicidade e

integralidade, entende que o direito de ter acesso a processos de construção de conhecimento como requisito para formação humana, participação social e cidadania das crianças de zero a cinco anos de idade, efetua-se na interrelação das diferentes práticas cotidianas que ocorrem no interior das creches e pré-escolas e em relação a crianças concretas, contemplando as especificidades desse processo nas diferentes idades e em relação à diversidade cultural e étnico-racial e às crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (BRASIL. MEC, 2013, p. 89).

Nesse sentido as referidas diretrizes trazem o debate sobre o papel da educação para a formação de uma sociedade mais justa e tolerante. Não cabe à escola a função de discriminar ou mesmo desconsiderar o valor de qualquer etnia, classe social, cultura ou gênero. Ao contrário, sua função social é a de minimizar e/ou banir atitudes e práticas discriminatórias.

Vemos surgir em 2017, um ano marcado por questões políticas e sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com a finalidade de normalizar as aprendizagens na Educação Básica. A primeira versão da BNCC foi publicada no ano de 2015, sucedendo à outra em 2016 e resultando, por fim, no documento oficial como o temos hoje. Nela é reiterado o importante papel da educação definido na Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996, afirmando:

“Com a Constituição Federal de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Posteriormente, com a promulgação da LDB, em 1996, a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, situando-se no mesmo patamar que o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. E a partir da modificação introduzida na LDB em 2006, que antecipou o acesso ao Ensino Fundamental para os 6 anos de idade, a Educação Infantil passa a atender a faixa etária de zero a 5 anos. Entretanto, embora reconhecida como direito de todas as

crianças e dever do Estado, a Educação Infantil passa a ser obrigatória para as crianças de 4 e 5 anos apenas com a Emenda Constitucional nº 59/200926, que determina a obrigatoriedade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos.” (BRASIL. MEC, 2017, p. 35-36).

Ainda que inicialmente discorrendo sobre ambos os documentos legais fundamentais na história da educação infantil brasileira, a BNCC se caracteriza, ela mesma como um importante norte para a educação brasileira na atualidade.

Muitas Instituições de ensino contemporâneas têm se esforçado para adaptar todo o currículo escolar de acordo com as questões estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular, uma vez que esta tem caráter normativo.

Um dos aspectos postos no referido documento são os seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento estabelecidos visando o papel ativo da criança em seu desenvolvimento. São eles: conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se. Desse modo a BNCC traz consigo a concepção de criança “como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social” (BRASIL. MEC, 2017, p. 38).

A intenção é a de oferecer condições para que as crianças possam “conhecer a si e ao outro” (p. 39), preocupação esta que assegura certa familiaridade com o postulado defendido por Montessori (2004), o qual busca defender uma educação voltada, não apenas para a criança isolada em si mesmo, mas que se atente aos demais a sua volta.

No que diz respeito a isso, Montessori (1932) afirma:

“A educação, tal como habitualmente é praticada, incita o indivíduo a seguir seu próprio caminho e a se preocupar exclusivamente com seus interesses pessoais. O que a criança aprende na escola? A não ajudar aos outros, a não soprar para seus amigos as respostas que

eles desconhecem e a se preocupar somente com duas coisas: no final do ano, ser promovido para uma classe superior e obter os prêmios que lhe angariarão vitórias na competição com seus colegas. E essas crianças, transformadas em pequenos pobres egoístas, essas crianças que a psicologia experimental provou que eram mentalmente comprometidas, encontram-se mais tarde na vida como grãos de areia no deserto, sem ligação umas com as outras, isoladas de seus próprios vizinhos e estéreis. Se uma tempestade surgir, essas pequenas partículas humanas que não possuem generosidade espiritual serão pegadas pelas rajadas de vento e se transformarão num turbilhão mortal!” (MONTESSORI, 2004, p. 51).

Entendemos então que para Maria Montessori o “dinamismo social” é um poderoso instinto do homem para a construção de sua vida uma vez que “se a criança e o adolescente não têm chance de se engajar numa verdadeira vida social, eles não desenvolvem seu senso de disciplina” (Montessori, 2004, p. 53).

A personalidade humana se forma à medida que interagimos com o outro e com o mundo, cabendo aos adultos e sobretudo aos educadores proporcionar às crianças um ambiente que permita ações formadoras efetivas.

Outro ponto de similitude entre os ditames legais, as diretrizes curriculares contemporâneas e as ideais da educadora italiana, está no fato de que, havendo democratização da educação escolar aos grupos desfavorecidos da nossa sociedade e legitimada a valorização da escola, estaremos, segundo Brandão e Paschoal (2009) contando com a possibilidade de aumentar o êxito e diminuir êxodo escolar, além de favorecer que a escola e o processo de escolarização da criança signifique, para elas e para a própria sociedade, um expressivo veículo de cidadania às crianças.

## CONSIDERAÇÕES FINAS

Ao longo dos estudos pudemos perceber que, sendo a criança um sujeito sócio-histórico e a infância um fenômeno fortemente marcado por mudanças históricas ligadas às representações atribuídas pelos adultos, o significado que conferimos à ambas afetam de maneira direta, a vivência da fase de vida infantil.

Trazendo essa reflexão para o ambiente escolar se faz de extrema importância pensar crítica e analiticamente acerca de como a ação pedagógica, na qual se incutem concepções particulares de cada instituição de ensino, docente, sociedade e época, exerce influência na construção do ser humano.

Se, pois, pensamos os alunos como passivos receptores de informações visando apenas a aprovação aos anos seguintes do processo de escolarização e inserção no mercado de trabalho, com muito facilidade educaremos sujeitos acríticos, incapazes de fazer decisões por conta própria, individualistas, competitivos e apáticos.

De fato frequentemente esse foi o modelo recorrido pela escola ao decorrer da história. Entretanto, percebemos na sociedade contemporânea frutos dessa problemática. Ainda que hoje estejamos vivendo tempos prósperos imersos no conforto dos bens materiais e tecnológicos, não são poucos os momentos em que o ser humano recorre às disputas e/ou brigas objetivando a resolução de conflitos.

Além disso, segundo Montessori (2004) “a humanidade fez grandes progressos no plano material, mas não fez progresso nenhum no plano espiritual.” (ibid. p. 64).

Sobre isso a autora discorre que:

“O desequilíbrio entre o nível de desenvolvimento de nosso ambiente exterior e o de desenvolvimento espiritual é chocante. É um fenômeno curioso, que tem mais contradições do que o fenômeno da guerra. Os homens fizeram tantas coisas e poderiam estar tão ricos! No entanto, estão pobres e infelizes. No momento, todos se perguntam como fazer para continuar a viver. Tudo evolui, tudo se modifica. A humanidade produz muitas riquezas – demais, para falar a verdade – e é esse excesso que nos faz, às vezes, querer desesperadamente voltar ao passado.



Uma confusão total reina o mundo! Nossos contemporâneos se transformaram em homúnculos, cheios de contradições. Eles nem sequer sabem se são ricos ou pobres, doentes ou saudáveis. São vítimas das ansiedades, da angústia típica dos muito doentes. Perguntam-se como vão suportar o golpe. “Como vou me manter?” é a pergunta que todos se fazem, neste mundo maravilhoso, cheio de recursos e de novas formas de viver. Muitos estariam prontos a sacrificar tudo para se livrar dessa angústia, que se assemelha em muito com a ansiedade dos pacientes que sofrem de neuroses patológicas.” (MONTESSORI, 2004, p. 65-66).

Sendo assim, concluímos que se faz necessário repensar “o tipo de educação dada pelos pais e professores (ibid. p. 66) às crianças uma vez que, no molde como tal a encontramos nos dias atuais, servem mais no reforço do modelo capitalista da sociedade do que na formação do sujeito integral educado para viver bem consigo mesmo, com o mundo e demais pessoas que nele vivem.

Compreender então o que este trabalho pode hoje representar para esta pesquisadora, como pessoa e futura pedagoga, para o provável leitor, para a academia e, sobretudo, para a humanidade exige responder o problema posto na inicial: – Em que medida a Pedagogia de Montessori pode contribuir para a prática pedagógica contemporânea na educação infantil?

Diríamos, como Pollard (1990), ao perguntar a respeito da influência que sempre teve Montessori: “O que o mundo ganhou com a vida de Maria Montessori?” (p. 58). Ganhou muito, afirmam todos aqueles que a estudaram e se fizeram capazes de apontar os ganhos impagáveis, ainda que com novas roupagens, advindos da pedagogia Montessoriana às escolas do século XXI. São alguns deles:

- redimensionamento da compreensão da infância e do mundo infantil;
- a compreensão alargada de como as crianças aprendem melhor em um ambiente feliz se lhe permitida a liberdade de aprender. Para tanto, é indispensável contarem com vez e voz, materiais adequados, escuta sensível dos professores, interesse, motivação, possibilidades diversificada de fazer descobertas por si mesmas, agindo com gosto e autonomia;

Não obstante, a contribuição profícua da teoria e método montessoriano difundido no mundo inteiro, sobretudo no início do século passado com a abertura da primeira Casa das Crianças (Casa dei Bambini), em 1907, voltada ao atendimento dos filhos de operários, algumas das críticas recebidas pelos estudiosos lhe são endereçadas.

Como discute Aranha (1996), Montessori, concentrada na “estimulação sensório-motora: cores, formas, sons, qualidades táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica” (Aranha, 1996, p. 173) tem como finalidade oferecer condições para que a criança seja capaz de dominar seu próprio corpo, objetos e ambientes. Isso se caracteriza pelo “princípio da auto-criação” (ibid. ibid.) de sua proposta pedagógica, na qual a criança deve alcançar capacidade de realizar, por conta própria, atividades e ter liberdade no pensamento de modo que desenvolva responsabilidade, autonomia e independência.

No entanto, a referida proposta montessoriana não fora defendida por todos os estudiosos. Há quem afirme que “ao privilegiar a educação dos sentidos” (ibid. p. 173), a educadora se baseia na concepção “sensualista, atomística e associacionista da aprendizagem” (ibid. ibid.).

A isso respondemos que, apesar do que se pode pensar, “a educação dos sentidos” (ibid. p. 172) defendida por Montessori, não vê à valorização destes isolados de qualquer significado à criança pequena. Para a pedagoga em questão, as sensações e os cinco sentidos: tato, audição, olfato, visão e paladar, certamente não se esgotam na mera realização da atividade, mas servem na aprendizagem significativa e se ampliam no dia-a-dia vivido pelos alunos para além dos muros da escola.

É importante também ressaltar que, enquanto inicialmente médica e atende-se a educação de “crianças excepcionais” (ibid. ibid.) e com deficiências diversas, seu foco foi, de maneira especial mas não limitante, as crianças com baixa qualidade de vida e pouco estimuladas.

Para Pujol-Busquets (2003) o método de Montessori “nasceu do ensino de crianças anormais, embora não tardasse a se desenvolver para todo público infantil” (Pujol-Busquets, 2003, p. 26).

Em consonância com o exposto, acrescentamos a seguinte afirmativa do autor (2003):

“No universo montessoriano, a liberdade não é um princípio de raiz social ou política, mas uma condição indispensável para o desenvolvimento da vida, isto é, das manifestações espontâneas. Toma como ponto de partida a liberdade de ocupação e de trabalho como disciplina externa.

Ela tem convicção de que a educação só é alcançada com a atividade própria do sujeito que se educa: apela a uma maior liberdade para satisfazer os estímulos próprios do aluno. Dessa maneira, a atividade tem um papel essencial e deve disciplinar-se para o trabalho mediante um ambiente adequado, que propicie uma atividade livre, articulada aos interesses naturais.” (PUJOL-BUSQUETS, 2003, p. 27).

Dessa maneira, entendemos que a educação montessoriana resultou em incontáveis e inestimáveis contribuições no desenvolvimento infantil não apenas de crianças privilegiadas cultural e socialmente, mas também as pertencentes a minorias sociais e classes desfavorecidas. Montessori foi capaz de atender ambas as demandas de maneira que qualquer criança, independente de suas dificuldades, pudesse alcançar liberdade e autonomia.

Desse modo, confirmamos a hipótese inicial do presente trabalho de que as inseguranças dos profissionais da educação quanto à adoção das pedagogias não convencionais ocasionam dificuldades no reconhecimento positivo e adoção da proposta pedagógica de Montessori, o que não significa invalidação do método. Isso porque ao longo dos estudos fomos, de fato, capazes de observar valiosas contribuições da metodologia e vida de Maria Montessori para a história da humanidade e para a construção de um mundo mais sadio, bem como o desenvolvimento do ser humano em sua integralidade.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, A. R. **Acolhimento: Uma condição para a aprendizagem**. In: Pátio. Revista Pedagógica, ANO 4 Nº 15, NOV 2000/JAN 2001, p. 17-40.
- ARANHA, M. L. D. A. **História da Educação**. 2 ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARROS, A. J.; LEHFELD, N. A. S. **Projeto de pesquisa: Proposta metodológica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.
- BECK, J. **Torne seu filho mais inteligente**. IBRASA, Editora Vozes: São Paulo, 1971.
- BERNARTT, R. M. **A infância a partir de um olhar sócio-histórico**. In: ABRAPSO, 2009, Maceio. Psicologia social e políticas de existência: fronteiras e conflitos, 2009
- BRANDÃO C.D. F; PASCHOAL, J. D. **Ensino fundamental de Nove Anos. Teoria e Prática na sala de aula**. — São Paulo: Avercamp, 2009.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_-versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf). Acesso em: 5 de novembro de 2019.
- \_\_\_\_\_. **Constituição (1988). Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** (DCNEB), Brasília: MEC. SEB. DICEI, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1554-8-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 5 de novembro de 2019.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Documento: Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade** — Brasília: MEC/SEB, 2017.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Lei de nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.
- GAUTHIER, C; TARDIF, M. **A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias** – (tradução de Lucy Magalhães). Rio de Janeiro: Vozes, 2014.
- GONÇALVES, M. C. **Alguns aspectos históricos-educacionais da abordagem montessoriana**. In: Ver. Ciên. Hum., Taubaté, v.7, n-1, p.7-11, jan. – jun., 2001. Taubaté, SP: UNITAU, 2001.
- LOCH, V. V. **Jeito de Construir: O construtivismo e o processo de aprendizagem**. Curitiba: Renascer, 1995.
- MANACORDA, M. A. **História da Educação – da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez, 1989.
- MONTESSORI, M. **A educação do ser humano**, 1977
- \_\_\_\_\_. **A educação e a paz**. s/a. – (tradução de Sonia Maria Alvarenga Braga). Campinas, SP: Papyrus, 2004
- \_\_\_\_\_. **Mente Absorvente** – (tradução de Pedro da Silveira). Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia Científica** – (tradução de Aury Azélio Brunetti). São Paulo: Ed. Flamboyant, 1965.
- POLLARD, M. **Maria Montessori**. São Paulo: Ed. Globo. 1990.
- PONCE, A. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez: 1991.
- PUJOL-BUSQUETS. **Maria Montessori**. In: Pedagogias do século XX / organizado por Jaume Carbonell Sebarroja ... [et al.]; trad. Fátima Murad. — Porto Alegre: Artmed, 2003.
- RÖHRS, H. **Maria Montessori / Hermann Röhrs**; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- VEYNE, P. **O Império Romano**. In: ARIÈS & BUDY. **História da vida privada**. São Paulo: Cia das Letras, 1994.

**1870.** Maria Montessori nasce no dia 3 de março em Chiaravalle, localidade situada na Itália central, na província de Ancona de las Marcas. Quando completa 16 anos, sua família se muda para Roma, para que a menina possa cursar estudos superiores.

**1896.** Obtém o título de licenciatura em medicina, convertendo-se assim na primeira mulher graduada nessa profissão na Itália. Uma vez concluídos seus estudos, é admitida como auxiliar na clínica psiquiátrica da Faculdade de Medicina da Universidade de Roma, dedicada às crianças anormais. Durante esses anos, sua trajetória intelectual é fortemente influenciada pela obra de diversos cientistas italianos. A partir de suas experiências, constitui um modelo pedagógico em cujo marco a antropologia física desempenha um papel determinante.

**1898.** Aproveitando a convocação do I Congresso Pedagógico Nacional italiano, realizado em Turim, em setembro deste ano, Montessori apresenta seu modelo pedagógico, no qual propõe um plano para a educação das crianças deficientes, que pressupõe a criação de escolas. Esse plano recebe total aprovação.

**1899-1900.** Com base nessa proposta, o Ministério de Instrução Pública, dirigido por Guido Bancelli, que foi professor de Montessori, encarrega-a de uma série de conferências sobre o tema dirigidas a professores, que serviu como prelúdio da criação da Escola Magistral Ortofrênica, instituição que recebe alunos deficientes mentais, a qual dirige durante os dois primeiros anos, 1899 e 1900.

**1901.** Funda, em Roma, uma escola de ensino especial.

**1902.** Faz um curso de filosofia em Roma e cursos de psicologia experimental em Turim e Nápoles. Durante esses anos, também visita a Inglaterra e a França. Mediante seus trabalhos com crianças

anormais, e aceitando algumas sugestões de Séguin, chega à conclusão de que seu trabalho pode ser estendido a todo tipo de crianças.

**1907.** Em janeiro desse ano, Maria Montessori funda a primeira de suas *Casse dei Bambini*.

**1908.** Instala-se a Casa das Crianças de Milão.

**1909.** Publica *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'auto-educazione infantile nelle Case dei Bambini*, um livro que suscita um grande interesse e é traduzido em diversas línguas. Cabe assinalar o interesse com que se acompanhou sua obra nos Estados Unidos a partir de 1911, mesmo ano em que começa a ser conhecida na Espanha.

**1912.** O interesse pelas doutrinas montessorianas explica a convocação do I Curso Internacional Montessori, realizado em Roma neste ano.

**1913.** Visita diversos países estrangeiros e inicia a extensão de seu método fora da Itália, concretamente nos Estados Unidos; a expansão constitui um dos traços característicos da obra de Maria Montessori e seus colaboradores.

**1915.** Por ocasião do 50º aniversário da abertura do canal do Panamá, realiza-se uma exposição universal em São Francisco, onde a doutora italiana obtém grande êxito. No Natal deste mesmo ano, chega em Barcelona, onde, no ano seguinte, dirige o III Curso Internacional, o primeiro a se realizar fora da Itália; anos mais tarde, ela fixa residência no condado.

**1917.** Funda, na Califórnia, uma obra filantrópica internacional para crianças mutiladas na guerra; pouco depois, supera uma crise religiosa e reconcilia-se com a igreja católica. Com o fim da Primeira Guerra Mundial, a atividade de Maria Montessori se multiplica com a promoção de conferências, principalmente na

Europa, na América Latina e na América do Norte.

**1930.** As mudanças políticas do início dos anos 20 (triunfo do fascismo na Itália, golpe militar de Primo de Rivera na Espanha) paralisam a atividade montessoriana. O novo contexto político italiano a leva a deixar seu país. Em 1934, as escolas Montessori são fechadas na Itália e, em 1936, proíbe-se toda atividade relacionada com seu método.

**1933.** Durante a II República espanhola, volta a residir por longas temporadas em Barcelona, onde é realizado o XVIII Curso Internacional Montessori.

**1936.** Os fatos ocorridos na Itália e na Espanha em 1936, seguramente, são determinantes para que Montessori fixe residência em Noordwijk, um povoado holandês de pescadores próximo a Leiden. São anos difíceis para Montessori, não apenas pelas condições políticas, mas também porque seu método é questionado por alguns setores vinculados à Escola Nova, fundamentalmente devido ao individualismo do método.

**1940.** Durante os anos da Segunda Guerra Mundial, funda uma escola de formação de professores na Índia, onde é presa, e consegue liberdade provisória graças à intervenção de uma seita teosófica. De sua estada nesse país, cabe destacar os trabalhos que realiza junto com Rabindranath Tagore e os estudos que resultam na publicação, em Madrás, em 1949, de *The absorbent mind*, que completa a revisão de seu pensamento.

**1946.** Terminada a guerra, regressa à Holanda. Cria uma escola de professores em Laren, perto de Amsterdã. Visita novamente a Itália, mas não muda seu local de residência.

**1952.** Morre no dia 6 de maio em Noordwijk.

J.M.