



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**

ELISÂNGELA MARQUES DA SILVA

**BREVES CONSIDERAÇÕES PARA A APLICABILIDADE DO**  
**MÉTODO MONTESSORI EM ESCOLAS PÚBLICAS, NO NÍVEL**  
**DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

**João Pessoa - PB**  
**2024**

**ELISÂNGELA MARQUES DA SILVA**

**BREVES CONSIDERAÇÕES PARA A APLICABILIDADE DO  
MÉTODO MONTESSORI EM ESCOLAS PÚBLICAS, NO NÍVEL  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Monografia apresentada na Disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II como requisito básico para a apresentação do Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia.

Orientadora: Roseane Maria de Amorim.

**João Pessoa - PB  
2024**

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

S586b Silva, Elisângela Marques da.

Breves considerações para a aplicabilidade do método Montessori em escolas públicas, no nível da educação infantil / Elisângela Marques da Silva. - João Pessoa, 2024.

51 f.

Orientação: Roseane Maria de Amorim.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) - UFPB/CE.

1. Educação infantil. 2. Infância. 3. Método Montessori. I. Amorim, Roseane Maria de. II. Título.

UFPB/CE

CDU 373.2(043.2)

**ELISÂNGELA MARQUES DA SILVA**

**BREVES CONSIDERAÇÕES PARA A APLICABILIDADE DO  
MÉTODO MONTESSORI EM ESCOLAS PÚBLICAS, NO NÍVEL  
DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso submetido  
à banca de avaliação homologada pela  
Coordenação de Pedagogia da Universidade  
Federal da Paraíba.

Banca Examinadora:



---

Profa. Dra. Roseane Maria de Amorim (UFPB)  
(Orientadora)



---

Profa. Dra. Nayana Rodrigues Cordeiro Mariano (UFPB)



---

Profa. Dra. Itacyara Viana Miranda (UFPB)

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente, agradeço ao Pai Celestial a inspiração concedida nos momentos em que mais precisei de sua ajuda divina, a saúde que me concedeu e o consolo nos momentos difíceis. Sou grata a minha mãe, Lizete, por todo o esforço em me educar e prover tudo que fosse necessário para que eu sempre me concentrasse nos estudos. A meu marido Giácomo, que todo este tempoficou ao meu lado, sempre suportando os momentos mais estressantes, por me ouvir pacientemente e me aconselhar. Aos meus amados animais de estimação, Mabel, Jack e Nalo, os portadores das melhores energias que eu posso receber. A todos os professores, agradeço os ensinamentos que me passaram, especialmente à professora Roseane Amorim por aceitar ser minha orientadora neste trabalho tão importante. Além dos ensinamentos, agradeço sua paciência. Por fim, agradeço a todos os colegas de trabalho da Faculdade, que me ajudaram em momentos diversos, “aguentaram” os meus desabafos, fizeram-me rir e compartilharam comigo seu aprendizado.

Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais.

A criança

Maria Montessori

## RESUMO

Objetiva-se investigar as possibilidades da implementação do Método Montessori na educação infantil em escolas públicas, mesmo diante das dificuldades de falta de recursos, e as contribuições desse método para a infância. O estudo busca situar o Método Montessori no movimento Escola Nova, procurando compreender sua inserção e relevância. O objetivo geral é compreender as implicações do Método Montessori na educação infantil em escolas públicas. Para alcançar esse objetivo, foram pensados os seguintes objetivos específicos: a) analisar os fundamentos do Método Montessoriano e sua inserção no movimento da escola nova; b) discutir a importância da criança na educação infantil; c) mostrar, por meio da literatura, as implicações do Método Montessori na educação infantil. A metodologia foi de cunho qualitativo, pois, segundo Minayo (2002, p. 21), enfatiza a compreensão de realidades que não podem ser quantificadas. Fez-se uma revisão bibliográfica e análise de vídeos, sites e monografias, referenciando teóricos como Anísio Teixeira, Dermeval Saviani e Franco Cambi. Por fim, discutiram-se os desafios e as possibilidades de aplicação do método, assim como as adaptações necessárias de materiais e demais princípios nas práticas já realizadas. Conclui-se ser possível a vivência de alguns dos princípios do método montessoriano em turmas da educação infantil em escolas públicas.

**Palavras-chave:** Educação infantil. Infância. Método Montessori.

## ABSTRACT

This monograph aims to investigate the possibilities of implementing the Montessori method in early childhood education in public schools, despite the challenges of lacking resources, and the contributions of this method to childhood. The study seeks to situate the Montessori method within the New School movement, aiming to understand its insertion and relevance. The general objective is to comprehend the implications of the Montessori method in early childhood education in public schools. To achieve this goal, the following specific objectives were established: a) to analyze the fundamentals of the Montessori Method and its insertion into the New School movement; b) to discuss the importance of the child in early childhood education; c) to identify, through literature, the implications of the Montessori Method in early childhood education. The methodology was qualitative, as according to Minayo (2002, p. 21), it emphasizes understanding realities that cannot be quantified. A bibliographic review and analysis of videos, websites, and monographs were also conducted, referencing theorists such as Anísio Teixeira, Dermeval Saviani, and Franco Cambi. Finally, we will discuss the challenges and possibilities of applying the method, as well as the necessary adaptations of materials and other principles in the practices already implemented in public education.

**Keywords:** Early childhood education. Childhood. Montessori Method.

## Lista de Quadros e Figuras

Quadro 1 - Pesquisa sobre a implementação do Método Montessori em escolas Públicas.....	41
Quadro 2 – Pesquisa sobre monografias da implementação do método montessoriano em escolas públicas do Nordeste.....	42
Figura 1 – Material dourado. ....	42
Figura 2 – Adaptação do material dourado. ....	43
Figura 3 – Alfabeto Móvel. ....	43
Figura 4 – Adaptação do alfabeto móvel com tampas de garrafa PET. ....	43
Figura 5 – Letras em lixa.....	44
Figura 6 – Adaptação das letras em lixa.....	44

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INICIANDO A CONVERSA .....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>ESCOLAS NOVAS E O MÉTODO MONTESSORI: BREVE HISTÓRICO.....</b>	<b>11</b>
<b>2.1</b>	<b>Surgimento do movimento das Escolas Novas e a inserção do Método Montessoriano.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2</b>	<b>Método Montessori: desafio para pensar em uma educação para pobres com necessidades educativas específicas .....</b>	<b>18</b>
<b>3</b>	<b>DIFERENÇA ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA: HISTÓRICO CONCISO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A VIDA DA CRIANÇA .....</b>	<b>22</b>
<b>3.1</b>	<b>Diferença entre criança e infância e a importância do reconhecimento das singularidades da fase inicial da vida .....</b>	<b>22</b>
<b>3.2</b>	<b>Importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças.....</b>	<b>26</b>
<b>4</b>	<b>O MÉTODO MONTESSORIANO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS .....</b>	<b>32</b>
<b>4.1</b>	<b>Princípios gerais do Método Montessoriano: como foi pensado e o que é preciso para a sua aplicação.....</b>	<b>32</b>
<b>4.2</b>	<b>Como o Método Montessoriano pode contribuir com a educação infantil nas escolas públicas .....</b>	<b>39</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>47</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>48</b>

## 1 INICIANDO A CONVERSA

Não é a criança física, mas a psíquica que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso. É o espírito da criança que poderá determinar o verdadeiro progresso humano e, talvez, o início de uma nova civilização.

Maria Montessori  
*A criança*

O interesse por este estudo surgiu a partir da minha experiência como professora da Educação Infantil em uma escola particular, que tem como parte de sua metodologia o Método Montessoriano. Pude observar que, mesmo ainda bem pequenas, quando bem motivadas e estimuladas, as crianças conseguem desenvolver-se de forma mais tranquila, adquirindo conhecimentos e vivendo as experiências que são importantes na infância.

Nesse contexto, compreendi<sup>1</sup> a importância do respeito às crianças nessa fase do ensino em que elas se encontram. Foi perceptível seu desenvolvimento quando na escola suas experiências são valorizadas e usadas na construção de mais conhecimentos. Em contrapartida, também entendi a importância de poder contar com profissionais mais bem-preparados para ensinarem de maneira que a criança seja respeitada como ser pensante. Com a herança de uma educação que pode, que não permite que se construa, mas apenas absorver, somos constantemente tentados a reproduzir o mesmo que conosco foi feito enquanto criança em uma escola.

Em minha prática como professora em uma escola que aplica o método montessoriano, tive oportunidade de entender que, para a infância ser valorizada e a criança respeitada em seu processo de aprendizagem, o seu mundo precisa ser posto em destaque, desde as abordagens, até o ambiente físico. Atividades, brinquedos, livros e demais materiais usados no dia a dia da escola precisam estar à disposição das crianças para que elas possam sentir-se parte daquilo, para que saibam que o conhecimento e as experiências que vivenciarão podem partir delas próprias, pois elas são capazes de construir, questionar,

---

<sup>1</sup> Permitindo-me o uso da primeira pessoa do singular neste momento do trabalho em razão da exposição da escolha do tema.

aprender e também ensinar.

Com essa experiência, vários questionamentos me vieram à mente: como seria a educação das crianças em escolas públicas se a fase em que elas se encontram fosse mais respeitada? Como seria a educação infantil se professores e professoras e demais profissionais dessas instituições adotassem em sua prática o ato de ouvir e de construir ao lado de seus educandos e educandas? Como se sentiriam essas crianças se os materiais de sua sala de aula estivessem à sua disposição para que pudessem usá-los de acordo com sua criatividade e, assim, construírem mais conhecimento com a própria experiência? Nesse sentido, elaboramos como questão central a seguinte indagação: **É possível a aplicação do Método Montessori na educação infantil em escolas públicas, mesmo sem os materiais didáticos disponíveis, e quais as implicações desse método na formação dessas crianças?**

Para responder a esse questionamento, elaboramos como objetivo geral: compreender as implicações do Método Montessori na educação infantil em escolas públicas. Temos como objetivos específicos: a) analisar os fundamentos do Método Montessoriano e sua inserção no movimento da escola nova; b) discutir a importância da educação na formação da criança na educação infantil; c) apontar, por meio da literatura, as implicações do Método Montessori na educação infantil.

A infância é uma etapa da vida que, por toda a nossa existência, será lembrada; todas as experiências e vivências que nessa fase forem vividas deixarão marcas na vida de um indivíduo. Quando pensamos em nossa infância, parte da recordação pode levar-nos diretamente ao espaço escolar, às brincadeiras que lá foram vivenciadas e aos professores que estiveram presentes. A forma como fomos acolhidos nas diversas ocasiões nesse espaço poderá deixar em nossa mente uma impressão que poderá moldar a nossa forma de enxergar a vida.

Com o passar do tempo, a educação de crianças nas escolas públicas vem apresentando novas demandas e o ensino nessas instituições parece não acompanhar essas questões atuais porque seu modelo é o mesmo há algum tempo. Esse modelo de educação pauta-se no método tradicional de ensino, o qual não parece mais ser suficiente para as crianças que estão chegando às escolas para a educação infantil, as quais já têm acesso à informação pelos mais diversos dispositivos eletrônicos, mas precisam de um mediador que saiba como ajudá-las na busca da construção das suas aprendizagens.

É importante que, já nos primeiros anos na escola, a criança receba estímulos que a incentivem a ser independente e capaz de, por si só, ir ao encontro do conhecimento, das descobertas que são possíveis e constantes nessa faixa etária.

A reorganização importa em nada menos do que trazer a vida para a escola. A escola deve vir a ser o lugar onde a criança venha a viver plena e integralmente. Só vivendo, a criança poderá ganhar os hábitos morais e sociais de que precisa, para ter uma vida feliz e integrada, em um meio dinâmico e flexível tal qual o de hoje. (Teixeira, 2000, p. 40).

Faz-se necessário que nossas escolas e a forma de ensinar aplicada nelas sejam pensadas e repensadas para essa nova geração que, cada vez mais, precisa de auxílio no seu processo de aquisição de leitura de mundo, e não apenas para a obtenção dos conhecimentos matemáticos e linguísticos do currículo escolar. A escola pode e deve ser um ambiente de preparação para viver em sociedade. Em um cenário educacional em constante mudança, portanto, o método de ensino montessoriano apresenta-se como uma forma de se trabalhar com a educação, ajudando-a transformar-se em um processo mais significativo e transformador.

O método desenvolvido pela médica italiana e pedagoga Maria Montessori visa ao desenvolvimento das crianças respeitando sua faixa etária. Tem como um dos principais objetivos desenvolver a autonomia, sendo um método que se preocupa com o bem-estar integral da criança. Sendo assim, sua contribuição nas escolas públicas traz mudanças significativas ao processo de ensino-aprendizagem nessa etapa da educação. Como poderíamos, então, implementar uma metodologia que, para ser aplicada, precisa de todo um preparo, desde os profissionais até o ambiente físico? Como as escolas públicas de nosso país, com todas as suas lacunas e preocupações emergentes na atualidade, poderiam receber uma forma de educar que traz em seu escopo uma gama de mudanças necessárias para poder ser aplicada?

Não podemos pensar, de fato, que seria uma mudança repentina, ou até mesmo que todos os princípios da metodologia pensada por Maria Montessori possam ser postos em prática; contudo, se formos analisar a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, veremos semelhanças em seus objetivos com os do Método Montessori. Não temos como responder a todas essas questões neste trabalho. Vamos fazer algumas reflexões.

Este trabalho terá como base uma pesquisa qualitativa e bibliográfica. Segundo Minayo (2002, p. 21): “A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado.” Sendo assim, por meio da literatura na área, vamos compreender esse universo de significados. A pesquisa bibliográfica ajudará nesse processo e buscará compreender quais são os valores extraídos que podem ajudar-nos a melhorar a qualidade da educação infantil nas instituições públicas; até que

ponto podemos trazer implicações que favoreçam um ensino que desenvolva a autonomia da criança e ajude no desenvolvimento da primeira infância.

Esta monografia estrutura-se, além da Introdução, em 3 Seções. Na Seção 2, examinamos como o Método Montessori se insere no contexto histórico e social do movimento da Escola Nova. Na Seção 3, analisamos como ocorreu o processo de construção do conceito de infância e o papel essencial da educação no desenvolvimento infantil, entendendo quais são os impactos na vida pessoal, social e intelectual. Na Seção 4, analisamos as implicações da influência do Método Montessori no desenvolvimento das crianças.

## 2 ESCOLAS NOVAS E O MÉTODO MONTESSORI: BREVE HISTÓRICO

Para ser eficaz, uma atividade pedagógica deve consistir em ajudar a criança a avançar no caminho da independência.

Maria Montessori.

Esta seção apresenta como surgiu o movimento conhecido como Escola Nova, o momento em que a sociedade se encontrava quando essa nova maneira de pensar a educação surgiu, e suas diferentes aplicações, mostrando que não se trata de um método de ensino em si. O objetivo neste estudo é fazer algumas reflexões a respeito do que se tinha como foco, a implementação de uma maneira diferente de conduzir o ensino-aprendizagem e como o Método Montessori insere-se nesse contexto. Para tal, realizamos os estudos e as pesquisas por meio de bibliografia da área, objetivando trazer informações importantes a respeito do Método Montessori no escolanovismo.

### 2.1 Surgimento do movimento das Escolas Novas e a inserção do Método Montessori

Há não muito tempo, a escola passou a ser parte básica e importante na vida de todo cidadão, principalmente, a partir do fim do século XVIII; ainda que, inicialmente, o propósito não tenha sido o de esclarecer a mente e tornar as pessoas livres por meio de suas ideias e conhecimentos obtidos e formulados. Hoje em dia, podemos dizer que a instituição escolar é fundamental na vida de todas as pessoas, porque, com o passar do tempo, percebeu-se sua necessidade para que a vida em sociedade pudesse ser regulada. De fato, não podemos negar que a escola é usada, muitas vezes, como aparelho ideológico ou como uma maneira de manipular e manter no poder aqueles que governam.

O fato é que, sendo a escola o alvo de muitos grupos de pessoas da sociedade, com o passar dos anos, muitas ideias e formas de ensinar foram pensadas, repensadas, implantadas ou apenas idealizadas. Como em seu início o objetivo principal era o de manter a ordem da massa e prepará-la para viver de maneira “adequada” na então sociedade em que viviam, era necessário que a escola adotasse um método de ensinar que estivesse focado na disciplina e na preparação para atender às demandas sociais. Conforme Saviani (1991, p. 54):

Esse ensino tradicional que ainda predomina hoje nas escolas se constituiu

após a revolução industrial e se implantou nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século passado, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática.

O método de ensino mais antigo de que temos conhecimento, e ainda podemos ver seus resquícios atualmente nas escolas, é o método tradicional. Por muito tempo, nossa sociedade não enxergou a criança como um ser distinto do adulto, com suas necessidades, especificidades. O próprio conceito de infância de então não era como o de hoje. Por algum tempo, nossas crianças eram vistas apenas como adultos em potencial, que precisavam desenvolver habilidades, as quais seriam necessárias para a vida adulta.

Dessa maneira, pode-se refletir se o ensino das crianças nas instituições escolares não terá sido também afetado por essa forma de pensar, pois um dos pontos que podemos enxergar no ensino tradicional é o de que a criança não é vista como o centro da aprendizagem, muito menos tratada como ser distinto do adulto. O método de ensino tradicional, com sua visão de que todas as crianças precisam absorver os conteúdos passados pelo professor de maneira uniforme, desconsidera a realidade de que cada criança tem as próprias experiências e a realidade fora da escola; ainda que cada uma receba, ao mesmo tempo, o mesmo conteúdo, assimilarão de forma distinta, pois elas são seres afetáveis e sua vivência, que diverge uma das outras, terá total impacto nesse processo de aprendizagem.

Como poderíamos, então, supor que um método de ensino que projeta todo o seu sucesso na figura do professor, o adulto em questão – que não considera a vivência dos seus alunos como ponto de partida para novos conhecimentos –, poderia ajudar, de forma mais ampla, o processo educacional de uma criança? Essa é uma das preocupações que impulsionam uma nova forma de pensar em uma pedagogia que pudesse ir em caminho contrário ao que até então havia. Foi então que, também influenciado pela nova ordem de sociedade que começa a emergir ao fim do século XIX e durante o século XX, o movimento denominado Escola Nova surgiu. Essa seria, então, uma mudança na forma de lidar com a educação, colocando o sujeito como ponto central no seu processo de ensino-aprendizagem.

Pedir assim ao educador que tenha por centro de gravidade a própria criança, é nada menos que pedir-lhe que realize uma verdadeira revolução, se é verdade que até aqui, como vimos, o centro de gravidade sempre esteve situado fora dela. É esta revolução – exigência fundamental do movimento da educação nova – que Claparède compara à de Copérnico na astronomia, e que com tanta felicidade define nessas linhas: Os métodos e os programas a

gravitar em torno da criança e, não, a criança a girar mal e mal em torno de um programa fixado fora dela, tal a revolução “copernicana” para a qual a psicologia convida o educador. (Bloch, 1951, p. 37).

De fato, pode não ser fácil, a princípio, pensar em uma educação na qual o centro da aprendizagem é o aluno, que sua vivência e seus interesses sejam considerados e servem como ponto de partida para a construção de conhecimentos. Por esse motivo, todos os profissionais envolvidos precisam estar preparados. Ao contrário do que se pode pensar, trabalhar com um método de ensino que busca a autonomia dos alunos exige do professor uma postura responsável, uma prática reflexiva e cuidadosa. Sendo assim, podemos, então, imaginar que uma expressiva revolução na educação estava por vir, mas o que foi o Movimento da Escola Nova e quando surgiu?

Para entender como se constituiu o movimento dessa nova pedagogia, é preciso rememorar a situação em que estavam as sociedades na época em que ela nasceu. No fim do século XIX e durante o século XX, diferentes partes do mundo começaram a passar por importantes transformações em seus diversos âmbitos. A ascensão da burguesia está consolidada, o capitalismo como forma de economia é vigente, a forma de viver pautava-se no consumismo. Essa maneira de o homem estar na sociedade, contudo, começa a passar por importantes transformações de comportamento. Tudo isso decorre das descobertas no campo científico, mas também das novas teorias no âmbito da Psicologia. Podemos perceber que uma crise coletiva começa a se instaurar no que diz respeito à humanidade em si mesma, a seu modo de pensar e viver. Essas transformações são possíveis ser vistas em toda a extensão do mundo.

Com todas essas mudanças, uma nova maneira de pensar em educação também começa a ser assunto importante, já que a escola é uma peça fundamental na instauração de qualquer corrente de pensamento que venha a ter como objetivo influenciar a maneira de viver em sociedade. Para acompanhar tais modificações, era necessário que a educação superasse um modelo de ensino que não preparava as pessoas de maneira integral para a vida em uma sociedade que tanto exigia do sujeito.

Carvalho (1989, p. 47) afirma que essa nova tendência tem como alvo educar os indivíduos, “fazendo-os frequentar uma escola moderna que institui e moraliza, que alumia e civiliza”. Preocupada com os aspectos da moralidade e economia, essa nova maneira de pensar e fazer educação é um dispositivo para poder ter-se um aparato para essa nova classe que, cada vez mais, ascendia ao poder, uma maneira da sociedade poder adequar-se a essa nova conjuntura social.

Sendo assim, começam a surgir os pensamentos que moldam esse movimento denominado Escolas Novas,<sup>2</sup> fazendo, assim, uma alusão ao novo que estava por vir e uma revisão, assim como uma crítica ao método tradicional. É preciso sempre refletirmos sobre o movimento escolanovista como uma corrente de pensamentos que traz consigo uma gama extensa de pensadores e teorias que buscam contribuir para uma educação que deseja promover a autonomia. O movimento da Escola Nova é múltiplo e traz em suas vertentes diferentes modos de se fazer a educação, mas todas com a mesma base: centralizar o aluno no processo de ensino-aprendizagem; valorizar o fazer, e valorizar o aprendizado que os educandos trazem de fora da escola, objetivando sempre desenvolver de forma integral todas as suas potencialidades.

Nessa tendência pedagógica, a escola tem de adaptar-se às necessidades individuais do aluno ao meio social. Reflete-se, então, que todos os seres humanos têm potencialidade para se adaptar ao meio em que está inserido mediante uma espécie de incorporação, que ocorre por meio de experiências, as quais devem estar alinhadas, fundamentalmente, aos interesses dos alunos. Essa maneira de ensinar deve estar estruturada de forma que as vivências pessoais de cada sujeito estejam atreladas ao processo. Anísio Teixeira, com suas ideias fortemente influenciadas pela Escola Nova, a respeito do ensino primário, afirma:

A escola primária que irá dar ao brasileiro esse mínimo fundamental de educação não é, precipuamente, uma escola preparatória para estudos ulteriores. A sua finalidade é, como diz o seu próprio nome, ministrar uma educação de base, capaz de habilitar o homem ao trabalho nas suas formas mais comuns. Ela é que forma o trabalhador nacional em sua grande massa. É, pois, uma escola que é o seu próprio fim e só indireta e secundariamente prepara o prosseguimento da educação ulterior à primária. Por isto mesmo, não pode ser uma escola de tempo parcial, nem uma escola somente de letras, nem uma escola de iniciação intelectual, mas uma escola sobretudo prática, de iniciação ao trabalho, de formação de hábitos de pensar, hábitos de fazer, hábitos de trabalhar e hábitos de conviver e participar em uma sociedade democrática, cujo soberano é o próprio cidadão. (Teixeira, 2007, p. 66-67).

Os assuntos que serão discutidos em sala de aula devem representar a vida comum, o dia a dia. Isso não significa que a ciência será deixada de lado, mas que o ensino deverá preocupar-se com a vida que está ocorrendo quando se vive o processo da aprendizagem. Com essa visão de se formular conhecimento por meio da própria atividade com foco no cotidiano, o movimento também ficará conhecido como Escolas Ativas.

Os métodos de ensino estão fundamentados no aprender fazendo. Na maioria das vezes,

---

<sup>2</sup> Cambi (1999) utiliza em sua obra *História da Pedagogia* o termo Escolas Novas para indicar que foi um movimento amplo que abarcou diferentes autores.

as atividades devem ser realizadas em grupo, e não apenas para desenvolver habilidades técnicas, mas também para impulsionar o desenvolvimento cognitivo, isso sendo influenciado pelos estudos que emergiram das teorias psicológicas.

Conforme Franco Cambi (1999), alguns experimentos começam a surgir, inicialmente na Europa e nos Estados Unidos. Na Europa, temos nomes importantes como: Claparède, Declory, Ferrière e Montessori. Franco Cambi também diz que todo o processo dessa nova pedagogia foi seguido de profundo trabalho e pesquisas, “destinado a trazer à luz os fundamentos filosóficos e científicos dessa ampla renovação” (Cambi, 1999, p. 525). Todos os estudiosos envolvidos tentaram pôr em prática suas ideias com alguma diferença, porém sempre voltados para os mesmos princípios.

Maria Montessori (1870-1952), uma das figuras importantes, começa o seu trabalho na Itália. A pedagoga teve sua primeira formação em Medicina, mas foi impedida de exercer a profissão por causa do contexto histórico e social em que estava inserida, o qual não permitia que as mulheres atuassem nessa respectiva área. Montessori começa, então, a voltar todas as pesquisas e práticas para as crianças com necessidades específicas ou com alguma deficiência.

Ela percebe que o ensino na fase da infância para crianças atípicas, ou com alguma limitação física, precisava de maior atenção. Forma-se, então, em Pedagogia e começa a atuar na área da Educação. Em Roma, começa a organizar espaços populares com o objetivo de atender a esse público. Em 1906, inaugura-se sob sua direção, a Casa da Criança. Em seguida, seu pensamento começa a expandir-se por todo o mundo. O método de ensino montessoriano está voltado para a construção do conhecimento por meio de experiências sensório-motoras, preparando os indivíduos para a vida com exercícios práticos.

Na mesma época, na América, temos outro nome importante com seus estudos influenciados pela Escola Nova, John Dewey; procurando, também, em suas pesquisas, uma nova educação. Suas teorias influenciaram fortemente diversos outros pensadores educacionais. Temos no Brasil um de seus discípulos, Anísio Teixeira, que, após viagens pelo mundo e sua observação a respeito de como as escolas estavam funcionando lá fora, viu no Brasil a necessidade de mudança educacional. Segundo Saviani:

Portanto, embora seguindo Dewey, estava atento às condições brasileiras e não transplantava, simplesmente, o sistema americano. Por isso diferentemente da experiência americana, advogou em nosso país a organização de serviços centralizados de apoio ao ensino. (Saviani, 2004, p. 226).

O Brasil tinha sua educação ainda influenciada pelo colonialismo, o sistema de ensino

era fortemente influenciado pela Igreja Católica, porém, com as mudanças sociais, econômicas e políticas pelas quais o País começava a passar, era necessário que a educação fosse reformada. Nesse contexto, temos um Brasil que estava acelerado em seu processo no que diz respeito ao movimento de urbanização, e a indústria começava a ser fortemente implantada; ao passo que temos, também, as influências do pensamento positivista que trazia uma valorização da área científica e a ideia do progresso. Todos esses aspectos colaboraram para a necessidade de uma educação que superasse o tradicionalismo e trouxesse uma educação moderna.

Saviani (2004, p. 336) ressalta: “De modo geral, pode-se considerar que a década de 1960 foi uma época de intensa experimentação educativa, deixando clara a predominância da concepção pedagógica renovadora. Além das escolas experimentais que tiveram grande impulso [...].”

Temos na mesma época, além de Anísio Teixeira, outros professores ou pensadores da educação, que, influenciados pelas ideias da nova pedagogia, tinham como propostas práticas educacionais que inspiravam uma mudança que pudesse ultrapassar as concepções de um ensino apenas conteudista. Pensou-se, então, na importância de revisar os meios e os fins do ensino, pois a educação tinha um objetivo, esse sendo o fim para o qual uma criança ia até a escola.

No Brasil, em 1920, cada estado tinha o próprio modo de conduzir a educação; a estrutura, os currículos, os métodos de ensino eram organizados conforme cada região. Começam, então, a surgir reformas baseadas no movimento escolanovista. Os educadores de então, adeptos da nova pedagogia, começam a se unir, e em 1924, cria-se a Associação Brasileira de Educação, onde se encontram os educadores adeptos da Escola Nova. Reuniões começam a ser realizadas, conhecidas, também, como Conferências de Educação. Em 1932, o então presidente Getúlio Vargas solicitou a elaboração de um documento para que essa reforma no ensino pudesse ser impulsionada. Dessa forma, surgiu o Manifesto dos Pioneiros. O documento foi redigido e assinado pelo educador e sociólogo Fernando de Azevedo (1894-1974) e tem a assinatura de outros 26 educadores, entre os quais, podemos destacar: Anísio Teixeira (1900-1971) e Lourenço Filho (1887-1970).

De acordo com Moraes (2016, p. 142 *apud* Gadêlha; Moraes; Ribeiro, 2021, p. 4): “para eles, a educação constituiria a possibilidade de redenção da sociedade, ou seja, a educação teria condições de promover o desenvolvimento econômico e social da nação.” Sendo assim, no entendimento deles, a educação não poderia ser vista como um privilégio destinado a poucos. De acordo com os manifestantes, o ensino deveria ser visto como um direito, o qual deveria ter garantia de destinação a todos os cidadãos, portanto, o ensino deveria ser público e

gratuito. Outros princípios são vistos como: Escola integral, única e laica.

Escola integral no sentido da formação humana, preparando o indivíduo não só com conteúdos tradicionais, mas uma formação que o preparasse para a vida em sociedade para além dos aspectos científicos; uma escola que o formasse para as artes, para a cultura, possibilitando-o ir além da realidade em que se encontrava; a escola também deveria ser pública, não só no aspecto que diz respeito ao acesso, mas também no sentido financeiro, sendo o estado responsável por financiar essa educação. A escola única diz respeito a uma educação igual para todos os cidadãos independentemente de sua classe; laica, significando que o ensino não deve ser regido por uma religião.

O manifesto apresenta-se, pois, como um instrumento político [...]. Expressa a posição do grupo de educadores que se aglutinou na década de 20 e que vislumbrou na Revolução de 1930 a oportunidade de vir a exercer o controle da educação no país. O ensejo para isso se manifestou por ocasião da IV Conferência Nacional de Educação realizada em dezembro de 1931, quando Getúlio Vargas, chefe do governo provisório, presente na abertura dos trabalhos ao lado de Francisco Campos, que se encontrava à testa do recém criado Ministério da Educação e Saúde Pública, solicitou aos presentes que colaborassem na definição da política educacional do novo governo. (Saviani, 2004, p. 34).

O Manifesto dos Pioneiros foi um documento que se tornou um instrumento para importantes mudanças na educação brasileira, trazendo, dessa maneira, um novo olhar tanto do governo quanto da população para o ensino no país. Embora toda a euforia e o otimismo acompanhasse essa revolução, o movimento encontrou, também, posições contrárias. Os princípios para essa nova educação impulsionaram, então, disputa com aqueles que defendiam uma escola privada, às quais se juntaram, também, as que eram regidas pela Igreja Católica. “[...] dois grandes blocos opostos: o bloco dos conservadores no qual predominavam os católicos e o bloco dos renovadores que reunia educadores de perfil liberal.” (Xavier, 2004, p. 7 *apud* Gadêlha; Moraes; Ribeiro, 2021, p. 5).

Havia uma tensão entre esses dois grupos, religiosos e estudiosos da Educação Nova, pelo fato de que tinham visões diferentes quanto ao modo de o ser humano poder alcançar progresso na vida. Seu embate estava, fundamentalmente, baseado em ideologias divergentes. Mesmo com a oposição, contudo, o fato é que esses pensadores trouxeram à luz diferentes caminhos que a educação poderia seguir, tendo a oportunidade de acompanhar as novas demandas sociais. Experimentos importantes, influenciados pela nova onda pedagógica, começaram a surgir no Brasil, porém, ao mesmo tempo, muitos deles foram desaparecendo,

aspecto esse, segundo Saviani (2019,) que pode ser definido como uma “crise da nova pedagogia”, e esse momento colabora para uma crítica à Escola Nova.

Embora não possamos negar todas as contribuições que o escolanovismo tenha trazido para a educação, o movimento não deixou de sofrer oposição ao longo do tempo. As opiniões que começaram a questioná-lo estavam principalmente pautadas na concepção de que a corrente nova de pensamentos educacionais demonstrava importantes fragilidades. Como a Escola Nova no Brasil foi influenciada pelo movimento que ocorria em outras partes do mundo, Saviani (2019) também ressalta: “Reforçaram-se, assim, os argumentos que acusavam as escolas americanas de dar excessiva atenção às crianças e pouca importância aos conteúdos que lhes eram ensinados.” Era como se a vissem como um modo de ensinar pouco organizado e, de certa maneira, irresponsável por deixar o aluno livre a ponto de valorizar muito mais as suas vontades, deixando de lado, o que era necessário ser ensinando.

Essas críticas não foram apenas dirigidas aos estudiosos brasileiros. Outros importantes teóricos da Escola Nova também tiveram suas teorias e práticas educativas questionadas. Temos, por exemplo, Maria Montessori, que teve o seu método, que é objeto de estudo neste trabalho, contestado por verem os seus experimentos como um modo de ensino destinado apenas a uma pequena parte da sociedade, parte essa detentora de privilégios.

Mesmo com todas as críticas, não podemos negar a contribuição dos estudos dessa pedagoga para o campo educacional. O próprio início de seus experimentos nos dá uma luz de que ela estava, de fato, preocupada com o desenvolvimento das crianças, e essa preocupação tinha como alvo todos os sujeitos, independentemente de sua situação social. É importante analisarmos bem o início de sua jornada e como sua teoria foi ganhando espaço no contexto em que estava inserida e para que seu método pode ser direcionado.

## **2.2 Método Montessori: desafio para pensar em uma educação para pobres com necessidades educativas específicas**

A pedagoga e médica Maria Montessori nasceu na Itália, mais precisamente em Chiaravalle, em 31 de agosto de 1870. Teve sua primeira formação em Medicina na Universidade de Roma, e começou a atuar como assistente em uma clínica psiquiátrica da instituição. De acordo com Franco Cambi (1999), suas práticas foram influenciadas por De Giovanni, Lombroso e Sergi. Inicialmente, seu trabalho teve como objetivo o tratamento de crianças que tinham alguma necessidade específica.

Cambi (1999, p. 531) descreve: “Em 1906, organizou abrigos populares em Roma e, em

1907, fundou a primeira Casa das Crianças.” Esse espaço era destinado às crianças de família de trabalhadores. O trabalho de Montessori era estruturar o ambiente e direcionar todas as atividades educativas. Observando as crianças no decorrer do tempo, ela analisou que as atividades mais práticas eram suas preferidas, e ao manipularem materiais concretos, a atenção delas ficava mais aguçada. Foi assim, então, que, segundo as observações, sua maneira de educar foi construindo-se.

Podemos, então, refletir que o Método Montessoriano não é uma forma de se educar pensada para atender só a determinada parte da população ou àqueles que detêm alguns privilégios. O pensamento montessoriano preocupa-se em atender e acolher as crianças de uma maneira que as necessidades individuais possam ser respeitadas, acolhidas de um modo que não as impeça de ascenderem no caminho do aprendizado.

No processo do ensino e da aprendizagem, a apreensão dos conhecimentos não pode ser entendida como um evento uniforme. Quando está em uma sala de aula, cada criança terá suas necessidades individuais, que impactarão o seu caminhar na educação,; não só isso, a realidade fora da sala de aula traz uma importante contribuição contra ou favorável ao aprender da criança. A vivência fora da sala de aula não fica no portão no momento em que as crianças entram na escola. Essa é uma realidade que mais se acentua nas redes públicas de ensino, onde se encontra a maioria das crianças em situação de vulnerabilidade social.

Um docente, em sua prática na sala de aula, convive com crianças que vivem diferentes realidades, e percebe que cada uma precisará de uma abordagem específica. É claro que, pensando no contexto em que vivemos, escolas com salas de aula lotadas, estrutura física muitas vezes comprometida, desvalorização do professor, chega a ser quase utópico pensar em abordagens individuais, mas algo pode ser feito mesmo diante das limitações encontradas.

Precisamos começar a refletir sobre a necessidade de uma postura responsável e reflexiva dos profissionais, não só o professor que se encontra em sala, mas todo o corpo docente da instituição. Apenas um olhar sensível já poderá trazer para a prática docente mudanças que, mesmo parecendo pequenas e limitadas, trarão um efeito significativamente importante no sucesso escolar das crianças que mais precisam de atenção, seja ela por uma necessidade específica intelectual, uma limitação física, seja pela realidade difícil do aspecto social em que o educando e a educanda se encontram.

Infelizmente, ao longo do tempo, foi-se criando uma maneira equivocada de se enxergar todo o estudo e o trabalho de Montessori. O método não se resume a um ambiente bem montado ou a materiais bem-feitos, com qualidade excepcional. Ele está, principalmente, fundamentado em seus princípios, os quais são: a individualidade, a atividade e a liberdade.

Ao analisarmos, não podemos negar que o método de ensino desenvolvido por Maria Montessori pode trazer significativas contribuições para o ensino de crianças em escolas públicas, e pode ser uma importante ferramenta para o professor que lida com situações tão difíceis no processo de ensino no dia a dia. Para o ensino montessoriano, o aluno sempre será o maior foco e deverá ser respeitado sempre. Em um de seus livros, que trata da infância como um problema social, Montessori afirma:

É preciso compreender que as crianças são sensíveis aos atos de desprezo com os quais os adultos as humilham. A minha lição lhes fazia justiça, permitia que se elevassem na sociedade. Assim compreendi quando, após larguíssima experiência, me dei conta de que as crianças possuem um profundo sentimento de dignidade pessoal e seu espírito pode ficar ferido, magoado, oprimido, de uma forma que o adulto jamais conseguiria imaginar. (Montessori, 1936, p. 141).

As crianças no Brasil, infelizmente, têm todos os dias sua dignidade afetada pelos adultos de nossa sociedade, sendo eles, a própria família, amigos, governantes ou, até mesmo, professores e professoras. Todos os dias temos notícias de abuso infantil sendo praticado das mais diversas formas. Como podemos, então, pensar em uma educação responsável sem levar essa realidade em consideração na prática docente?!

Aquele coração que está cheio de amor será trespassado pela incompreensão do mundo como se por uma espada. E lhe parecerá amargo o que aquela cultura oferece para lhe aplacar a sede. Está preparado o sepulcro para sua alma, que não pode viver entre tantos artifícios; e, quando for sepultada, numerosos guardas velarão para que não ressuscite. (Montessori, 1936, p. 240).

A escola, muitas vezes, é o lugar de refúgio para crianças pobres do Brasil; um espaço que muitas procuram para fugir da fome, da violência e da incompreensão. Não é que essa importante reflexão nos deixe levar para além de nossa capacidade e até mesmo de nossa função como educadores. Lidar com a educação infantil exige do professor e da professora uma prática que permite a sensibilização.

Não há como cobrar de um aluno, que vive uma realidade difícil fora da escola, um desempenho igual ao daquele que tem uma estrutura social que lhe permite ser criança de forma plena. Nesse sentido o trabalho com o individual e com um ambiente acolhedor para a fase infantil fará toda a diferença. O processo da aprendizagem é individual; assim, é necessário que o ensino também seja. Outro aspecto importante, que precisa ser ressaltado no trabalho de Maria Montessori, é sua preocupação com as crianças que têm alguma necessidade específica, seja

alguma limitação física, seja um transtorno de aprendizagem. Ao estudar sua vida, verifica-se que Montessori também se volta para esse público. Franco Cambi (1999, p. ) ressalta: “[...] formou-se em medicina, dedicando-se depois ao tratamento de crianças excepcionais.”

O trabalho individualizado, em que se usava o manusear como uma das formas mais presentes em sua metodologia, permitia que diferentes maneiras de aprender fossem possíveis em seu espaço. Se essa era uma preocupação que Montessori enxergava naquela sociedade, tanto mais podemos enxergar em nossa atualidade! Cada dia mais conhecemos relatos de professores que têm em sua sala de aula crianças com alguma necessidade específica de aprendizagem; ao mesmo tempo, conhecemos relatos de profissionais que não estão sabendo como lidar com essa situação.

As atividades sensoriais, que priorizam o trabalho manual com o concreto no método montessoriano, são uma excelente ferramenta para o professor conseguir lidar de forma mais simples e eficaz com as disparidades entre alunos de sua sala. Ressaltamos que os estudos de Maria Montessori foram, em grande parte, dedicados à área da Psicologia, “sobretudo porque é ela a base teórica e prática da pedagogia construída pela autora” (Antunes, 2005, p. 36).

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigura interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior. (Montessori, 1936, p. 131).

Após algum tempo de observação do trabalho com o concreto, valorizando a atividade e a individualidade das crianças, percebeu-se que elas apreenderam bem o que estava sendo proposto e tiveram o conhecimento acerca daquelas atividades propostas consolidadas; “a criança, depois de haver trabalho, ficava mentalmente mais forte e saudável que antes, foi preciso tempo para que eu me convencesse de que não era uma ilusão” (Montessori, 1988, p. 135). A autora também relata que viu crianças bem pequenas realizando exercícios com tamanha atenção que, mesmo com alguma espécie de possível distração, não tirava o foco do que estava realizando.

Podemos, então, refletir como seria enriquecedor para nossas escolas uma prática baseada nos estudos de Montessori. Ressaltamos, obviamente, que, na realidade de nosso país, não seria possível pôr em prática toda a estrutura pedagógica proposta, mas as suas bases e seus princípios podem contribuir para uma docência mais sensível e preparada para lidar com diferenças em sala de aula. É o que veremos na próxima seção, em que discutiremos sobre a criança e a infância na educação infantil.

### **3 DIFERENÇA ENTRE CRIANÇA E INFÂNCIA: HISTÓRICO CONCISO DA CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE INFÂNCIA E IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA A VIDA DA CRIANÇA**

Eis a situação de uma criança que vive no ambiente dos adultos: um importuno, que procura algo para si e não encontra, que entra e logo é repudiado. Uma situação semelhante à de um homem privado de seus direitos civis e de ambiente próprio: um ser marginalizado pela sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar e castigar, por força de um direito conferido pela natureza – o direito do adulto.

(Maria Montessori).

Este capítulo tem o objetivo de fazer um resgate histórico de como eram vistas as crianças antes do processo que deu início à construção do conceito de infância, qual era o seu lugar e como passaram a ser percebidos pela sociedade ao longo do tempo. Objetivamos, também, analisar a diferença entre criança e infância e qual é a importância da educação infantil no processo de desenvolvimento e construção do ser nessa etapa da vida; como a autonomia e a liberdade pode ser desenvolvida preparando-a, não só para a fase adulta, mas também contribuindo para uma vida mais digna enquanto criança.

#### **3.1 Diferença entre criança e infância e importância do reconhecimento das singularidades da fase inicial da vida**

O modo como a sociedade enxerga a criança atualmente nem sempre foi o mesmo ao longo da história. No decorrer do tempo, a fase que marca os primeiros anos de vida de um indivíduo foi construindo-se aos poucos; o conceito de infância que reconhece a fase da vida de uma criança como um período com suas características, que requer um tratamento específico, pode ser considerado relativamente jovem. Antes desse momento, as crianças eram vistas apenas como adultos em potencial. Não eram maltratadas, mas assim que adquiriam certa independência, eram inseridas no mundo dos adultos sem a atenção necessária específica para a fase em que ainda se encontravam. A respeito da visão tida da criança na época medieval, o historiador Philippe Ariès diz:

A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. Contudo, um sentimento de ‘paparicação’ – era reservado à

criancinha em seus primeiros anos de vida, enquanto ela ainda era uma coisinha engraçadinha. As pessoas se divertiam com a criança pequena como animalzinho, um macaquinho impudico. Se ela morresse então, como muitas vezes acontecia, podiam alguns ficar desolados, mas a regra geral era não fazer muito caso, pois uma outra criança logo a substituiria. A criança não chegava a sair de uma espécie de anonimato. (Ariès, 1986, p. 10).

A fase de um tratamento diferente do qual demandava a fase de vida em que as crianças se encontravam passava rapidamente, tão logo elas perdessem as características que serviam de entretenimento para os adultos à sua volta. Vale a reflexão de que, mesmo enquanto bem pequenas recebessem cuidados e atenção, nada ao redor era preparado para recebê-las. Todo o ambiente era sempre pensado para os adultos, como se as necessidades ou mesmo o bem-estar das crianças não fossem relevantes, se é que, pelo menos, se pensasse nisso. A própria arte da época, se observada, não representava as crianças ou a infância; nas pinturas eram retratadas sempre com roupas, comportamento e expressões típicos da fase adulta.

Até por volta do século XII, a arte medieval desconhecia a infância ou não tentava representá-la. É difícil crer que essa ausência se devesse a incompetência ou falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo. (Ariès, 1986 p. 50).

Seria um absurdo para as pessoas daquela época imaginarem como atualmente as crianças têm espaço na maioria das sociedades, como existem tantas teorias e estudos que têm como foco e problema a investigação de questões relativas à infância, pois até mesmo o conceito de inocência, como destaca Ariès (1986), não havia; falas, brincadeiras e até mesmo gestos de cunho sexual não eram escondidos da presença de crianças. Pode ser difícil para nós atualmente imaginarmos tal realidade, mas a verdade é que a infância é um conceito construído socialmente, conceito esse que começa a surgir a partir dos séculos XVI e XVII. As particularidades como alimentação, cuidados com a saúde e educação individualizada iniciam-se no pensamento da sociedade nessa época.

Poderíamos, então, perguntar-nos: existe uma diferença entre infância e criança? Para muitos, essa pode ser uma indagação confusa, visto que, com o olhar da atualidade, podemos acreditar que ser criança é naturalmente poder gozar dos direitos da infância; porém, ao refletirmos sobre todo esse processo de construção, constatamos que esses conceitos nem sempre andaram juntos.

Ser criança pode ser definido como uma fase da vida apenas, os primeiros anos de vida pelos quais todo ser humano passa. Nessa fase é notável que algumas características tanto físicas como emocionais lhes são próprias. Já a infância, pode ser um período pelo qual a fase

dos primeiros anos de vida do sujeito é respeitada e acolhida. Como vimos, mesmo que a criança sempre tenha existido, de acordo com Ariès (1986), o meio em que eram inseridas não lhes garantia acolhimento algum que pudesse atender às suas necessidades específicas. .

O reconhecimento de que os sujeitos em seus primeiros anos de vida não estão apenas se preparando para a vida adulta, favorece o nascimento e fortalecimento da ideia da infância. Com essa construção, direitos específicos foram garantindo-se e uma nova forma de enxergar a criança foi tomando conta da sociedade. Essa nova visão também favoreceu pesquisas e estudos referentes ao assunto. Diferentes estudiosos se dedicaram à pesquisa acerca da infância trazendo-nos amplas visões sobre a importância dessa fase, buscaram esclarecer o que é essa etapa inicial da vida pela qual todo ser humano passa.

Podemos trazer para esta pesquisa referências desses nomes que nos trazem importantes reflexões, mesmo havendo algumas diferenças em suas teorias. Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), acreditava que o sujeito enquanto criança encontrava-se naturalmente mais próximo da natureza e a maneira adequada de lidar com essa fase é proporcionando uma educação que respeite o seu processo.

A natureza quer que as crianças sejam crianças antes de serem homens. Se quisermos perverter essa ordem, produziremos frutos temporões, que não estarão maduros e nem terão sabor, e não tardarão em se corromper; e termos jovens doutores e velhas crianças. A infância tem maneiras de ver, de pensar e de sentir que lhes são próprias; nada é menos sensato do que querer substituir essas maneiras pelas nossas [...]. (Rousseau, 2004, p. 91 *apud* Campos; Ramos, 2018, p. 246).

Querer que a criança tenha em suas atitudes características próprias da vida adulta poderá atrapalhar o seu pleno desenvolvimento, pois faz-se necessário que o processo de amadurecimento seja todo guiado pela natureza inata desses sujeitos. Infelizmente essa é uma realidade que encontramos em nossa sociedade em seus diversos espaços. No seio das próprias famílias, não é difícil vermos situações em que adultos cobram de suas crianças posturas totalmente contrárias ao processo de desenvolvimento pelo qual estão passando.

Não se conhece a infância; no caminho das falsas idéias que se têm, quanto mais se anda, mais se fica perdido. Os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem. (Rousseau, 2004, p. 6).

Uma das maneiras de garantir dignidade a um sujeito em seus primeiros anos de vida é

tendo um olhar sensível acerca de que a fase em que se encontra pode não estar preparada para receber determinadas demandas. Forçar uma criança a fazer algo que está além de sua capacidade cognitiva, ou até mesmo física, poderá trazer importantes impactos que prejudicarão o seu pleno desenvolvimento.

Em nossa sociedade, existe certo modo de pensar que, de alguma forma, estamos sempre preparados para moldar as crianças ao nosso jeito, considerado certo. Essa nossa maneira de pensar e agir nega a esses sujeitos serem como desejam ser de acordo com sua natureza, é como se estivéssemos, ainda que inconscientes, sempre preparados para lhes tirar a liberdade. Acerca disso, Rousseau também reflete:

Mal a criança sai do seio da mãe, mal goza a liberdade de se mexer e distender seus membros, já lhe dão novas cadeias. Enrolam-se em faixas, deitam-na com a cabeça imóvel e as pernas alongadas, os braços pendentes ao lado do corpo; envolvem-na em toda espécie de panos e tiras que não lhe permitem mudar de posição. (Rousseau, 2004, p. 17).

É como se o nosso olhar, enquanto adultos, estivesse apenas condicionado a olhar para a criança como um projeto do que ela pode vir a ser, não as enxergamos como sujeito que tem as próprias vontades, ela sempre está apresentada para nós como um ser ainda não adulto, alguém “incompleto”. Essa atitude, conseqüentemente, reflete na educação que está sendo pensada e destinada a esses indivíduos. Sobre isso Rousseau (2004, p. 72) diz:

Que devemos pensar, então, dessa educação bárbara que sacrifica o presente por um futuro incerto, que prende uma criança a correntes de todo tipo e começa por torná-la miserável, para lhe proporcionar mais tarde não sei que pretensa felicidade de que provavelmente não gozará jamais? Mesmo que eu considerasse razoável essa educação por seu fim, como encarar sem indignação essas pobres infelizes submetidas a um jugo insuportável e condenadas a trabalhos contínuos como os galeotes, sem ter certeza de que tantos trabalhos algum dia lhes serão úteis! A idade da alegria passa-se em meio a prantos, a castigos, a ameaças, à escravidão. (Rousseau, 2004, p. 72 *apud* Campos; Ramos, 2018, p. 244).

Garantir direitos formalmente e termos leis que prometem o bem-estar das crianças não é o suficiente. Precisamos ter em nossa prática uma sensibilidade que guiará as nossas atitudes em relação às crianças de maneira que elas possam viver plenamente uma fase essencial, sobre a qual pisarão por toda a sua vida.

Embora os pensamentos de Rousseau sejam influenciados pelo modo como a educação de crianças era feita em sua época, podemos usá-los como reflexão para a nossa realidade atual,

a qual deixa claro que existe uma “necessidade de se inverter a relação vertical existente entre adultos e criança, tornando-a uma relação horizontal, na qual o adulto passa a ter o compromisso de perceber e respeitar a criança como tal” (Queiroz, 2010, p. 22 *apud* Campos; Ramos, 2018, p. 245).

Em nossas escolas, diariamente as crianças têm sua infância roubada quando são obrigadas a fazer lista de tarefas que estão para além de sua capacidade, quando fazem atividades que estão desvinculadas de sua vida. Temos crianças que são obrigadas a viver em ambientes que não são adequados para atender suas necessidades, não só no que diz respeito ao aspecto cognitivo, mas também físico. Quando fora das instituições de ensino, precisam cumprir uma lista de afazeres que lhes roubam o momento de ócio, de brincadeiras, de descanso. Seria muito proveitoso se, quando estivessem nas escolas, as crianças pudessem ser valorizadas pelo que são em sua essência, como seria bom que seus conhecimentos e a criatividade pudessem também guiar o processo de ensino-aprendizagem.

A formação da criança pequena para a humanização deve ser compreendida enquanto pressuposto e estratégia de adequação à vivência de práticas sensíveis [...]. Uma reflexão acerca da necessária e adequada prática pedagógica junto às crianças pequenas, que supere os discursos presentes nos documentos oficiais, ou aqueles presentes nas literaturas acerca de como fazer a prática docente, que permita um olhar humanizado em prol das necessidades das crianças determinado pelas mesmas. (Barbosa; Afonso, 2011, p. 63).

Como podemos, então, pensar em uma pedagogia que possa ir ao encontro dos princípios do respeito pela autonomia e valorização da criança em si? Como a educação infantil pode ser uma chave para que a infância possa ser vivida? Esses e outros questionamentos serão refletidos a seguir, em que discutiremos a respeito da importância da educação nesses anos iniciais da vida.

### **3.2 Importância da educação infantil para o desenvolvimento das crianças**

Não é difícil depararmos com opiniões que definem a educação infantil apenas como mais um momento de brincadeiras das crianças. Podemos até mesmo encontrar professoras que se sentem desvalorizadas por serem localizadas em turmas de crianças pequenas, por terem em sua mente o senso comum de que crianças vão para a escola apenas para brincar. Outro ponto importante, que também contribui para esse pensamento, é a visão de que ensinar em uma sala de educação infantil trará mais desafios para a prática docente. Será verdade que o ensino nos

primeiros anos da infância é demasiado cansativo? Ou será que se propõe para as crianças algo além de sua capacidade, por isso as professoras se sentem sobrecarregadas e desanimadas? Será que a educação infantil é mesmo só brincar, sem a preocupação com o científico? Será que as escolas que atendem a esse público tornam-se apenas ambientes de recreação? Em suma, qual será, de fato, o papel da educação infantil?

Embora a Educação Infantil seja parte integrante da Educação Básica, sua especificidade é pouco reconhecida [...] a única diferença apontada pela lei entre a Creche e a Pré-escola diz respeito à faixa etária. [...] o fato de ter sido definida como um nível de ensino implica uma série de normatizações próprias à instituição escolar. A criança, alvo do atendimento multifacetado que deveria dar conta das questões afeitas ao cuidado e à educação, passa a ser vista como aluna, mesmo que tenha três meses de idade. (Nascimento 2007, p. 107 *apud* Santana; Mata, 2022).

Para falarmos sobre o que é e sobre qual a importância da educação infantil, precisamos rememorar como essa fase do ensino surgiu e quais foram as leis que puderam garantir que hoje tenhamos espaços de educação destinados aos primeiros anos de vida de uma criança. A educação infantil nem sempre foi preocupação ou responsabilidade do governo, a garantia de espaços de ensino para crianças nos primeiros anos da infância é algo conquistado há pouco tempo. Segundo Kuhlmann (1998, p. 198 *apud* Oliveira, 2008), só nos anos 1960, quando as mulheres começaram a introduzir-se no mercado de trabalho, a educação de crianças começou a tornar-se lei. Esse direito foi conquistado mediante lutas que partiram das próprias mulheres para que pudessem ter onde deixar os filhos em segurança durante o período em que estavam trabalhando.

Na Constituição Federal de 1988, no artigo 7.º (Brasil, 1988), encontra-se a garantia de que as crianças com até 5 anos de idade tenham como direito o acesso gratuito a creches e pré-escolas, mas só em 1994, foi formulada a Política Nacional de Educação Infantil. Esse documento:

[...] traçou diretrizes pedagógicas e de recursos humanos com o objetivo de: 1. expandir a oferta de vagas para as crianças de zero a seis anos; 2. fortalecer, nas instâncias competentes, a concepção de educação infantil; 3. promover a melhoria da qualidade do atendimento em creches e pré-escola. (Bittar; Silva; Motta, 2003, p. 39 *apud* Oliveira, 2008).

Dois anos depois, temos a Lei de Diretrizes e Bases, LDB n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que garante:

Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade; creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (Brasil, 1996).

Diante dessas conquistas, fica explícita a importância de que todas as crianças tenham acesso à educação já na primeira infância. Embora muito ainda se tenha a melhorar, precisamos reconhecer as conquistas que até aqui foram alcançadas. Como é significativo podermos notar que as crianças em nossa sociedade são vistas como sujeitos que possuem direitos.

Porém, não basta ter espaços e acesso a eles garantidos por lei. As professoras que estão na sala lidando diretamente com as crianças precisam estar preparadas para que, de fato, esse espaço seja um ambiente onde os processos de desenvolvimento sejam respeitados e impulsionados. A respeito do que se espera, a LDB no art. 29 diz: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.”

Não basta gostar de criança ou afeiçoar-se a elas, é preciso uma postura profissional crítica e ética. Infelizmente, não é difícil encontrarmos escolas que têm em suas salas de aula professoras sem a devida formação necessária para se trabalhar com a educação. A formação inicial e continuada é uma chave importante para que a qualidade do ensino possa melhorar. Ainda na LDB (1996), encontramos a respeito desse assunto no art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A Lei de Diretrizes também deixa clara a importância da formação continuada, e é responsabilidade do próprio governo. Essa é uma preocupação que deve perpassar todo o ensino básico, porém, é preciso que, para a educação infantil, haja um cuidado específico, pois essas crianças não podem resumir-se a alunos comuns. Suas atividades escolares devem ter como foco proporcionar um ambiente em que suas potencialidades possam ser desenvolvidas. A ludicidade deve ser um ponto-chave tanto para a apreensão da atenção das crianças, quanto uma maneira de impulsionar suas capacidades físicas e cognitivas. Assim será possível que a natureza da criança seja respeitada. Refletindo sobre isso, Rousseau (1992, p. 22) diz:

Observai a natureza e segui o caminho que ela vos indica. Ela exercita continuamente as crianças; ela enrigesse seu temperamento mediante as experiências de toda espécie; ela ensina-lhes desde cedo o que é pena e dor [...]. Essa é a regra da natureza. Por que a contrarias? Não vedes que, pensando corrigi-la, destruí sua obra, impedis o efeito de seus cuidados?

A professora nessa etapa do ensino precisa ter uma prática reflexiva e responsável. Por isso a formação docente adequada faz-se tão necessária para a educação infantil, pois sem uma preparação adequada, o ensino e os espaços escolares podem tornar-se apenas mais um lugar onde elas passam o tempo apenas brincando, sem um direcionamento intencional que vise ao desenvolvimento de suas habilidades. A prática docente na educação infantil é mais do que dar aulas, não há espaço para uma relação de poder ou relacionamento vertical entre professor e educando. As educadoras precisam estar à mesma altura das crianças, todo o seu trabalho deve ser guiado por uma profunda observação a detalhes e a sensibilidade precisa estar presente a todo instante. Freire (1996, p. 175) ressalta “Como prática estritamente humana jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem fala, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos [...].”

Não podemos negar que esse pode ser um desafio para a prática em sala, pois é necessário que os impulsos dessa fase dos primeiros anos de vida sejam sempre levados em consideração. A escuta atenta também é um aspecto que precisa ser exercitado, e quando falamos em escuta atenta, precisamos também nos referirmos aos familiares, pois a educação precisará sempre dessa dualidade, dessa parceria. Como poderá a professora valorizar a vivência das crianças fora da sala de aula se não se interessar por sua vida além das paredes da instituição? O desafio do ato educativo sempre estará posto para professores e professoras, pois para ser efetivo precisa que seja demorado, cuidadoso e detalhado.

As crianças são atores sociais, participando da construção e determinando suas próprias vidas, mas também a vida daqueles que as cercam e das sociedades em que vivem, contribuindo para a aprendizagem como agentes que constroem sobre o conhecimento experimental [...] A criança pequena emerge como co-construtor, desde o início de sua vida, do conhecimento, da cultura, da sua própria identidade (Dahlberg; Moss; Pence, 2003, p. 71)

Na condição de educadores, precisamos entender as crianças como sujeitos que também podem construir com os próprios conhecimentos; toda a espontaneidade e criatividade deve ser acolhida e aproveitada como ponto de partida para a construção de conhecimentos. Corsino (2009, p. 9) diz que “são os educadores que dão o tom ao trabalho [...] que as aproximam dos

objetos e das situações, que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para a fala, a expressão, a autonomia [...].”

Vygostky (1896-1934), Piaget (1896-1980) e Wallon (1879-1962) dizem, em seus estudos, que a criança é capaz de estabelecer relações e, por meio desse movimento, podem construir e desenvolver conhecimento. As teorias sociointeracionistas entendem que o desenvolvimento da criança é um processo que precisa dessa relação entre sujeito e meio. Por meio de suas experiências com o ambiente, com as relações e com o outro, possibilita-se que a aprendizagem ocorra.

No entanto, é preciso ter claro que a compreensão de infância, criança e desenvolvimento tem passado por inúmeras transformações, principalmente a partir do final do século passado. Ao avanço de determinadas áreas do conhecimento como a medicina, a biologia e a psicologia, bem como a vasta produção das ciências na últimas décadas (sociologia, antropologia, pedagogia, etc.) produziram importantes modificações na forma de pensar e agir em relação à criança pequena. ( Craidy; Kaercher, 2001, p. 27).

É importante que, na condição de profissionais da área da Educação, especialmente as professoras, entendam que não podemos conceber a ideia de que o desenvolvimento nos primeiros anos de vida ocorra de forma tão linear e padrão. Como vimos anteriormente neste trabalho, as vivências que cada indivíduo tem, o contexto social em que está inserido poderão trazer significativas contribuições para a sua vida, transformando seus pensamentos, seu desenvolver cognitivo e físico. É perigosa uma prática docente que leva em consideração nas suas práticas apenas o que é estudado nas mais diferentes teorias a respeito da criança e de seu processo de amadurecimento, porque, como mencionado, a sensibilidade precisa permear toda a prática para que sejamos capazes de compreender cada criança de forma individual.

Educar significa, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada e que possam contribuir para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com os outros em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos de realidade social e cultura. (Brasil, 1998, p.23).

Na educação infantil, o cuidar sempre estará interligado ao educar, nessa fase do ensino as crianças precisam de atenção, o processo de mudanças intensas por que estão passando em seu desenvolvimento requer da professora uma vontade de poder ser uma mediadora entre ela e o que está em seu meio, para que as experiências possam ser formuladas como conhecimento e impulso para seu progresso não só psíquico, mas também físico.

A aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança, conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características não-naturais, mas formadas historicamente. (Vygotsky, 2010, p. 10).

Diante disso, podemos entender que independentemente dos processos educativos nos espaços escolares, as crianças se desenvolverão de maneira natural com apreensão da realidade por si mesmas e com as relações que estabelecerão com seus pares, porém a educação infantil faz-se necessária para que a organização e mediação adequada possa conduzi-la no processo de construção dessas experiências em conhecimento científico.

Como visto, muito já foi pesquisado e teorizado a respeito da fase dos primeiros anos de vida, dando-nos alternativas de como nós, na condição de adultos e educadores podemos, por meio de nossas práticas, possibilitar a esses sujeitos ambientes preparados para a fase em que se encontram e também lhes sejam proporcionados momentos que os apoiem e lhes garantam dignidade no processo de seu desenvolvimento. A partir dessa reflexão, na próxima seção, analisaremos como o método desenvolvido pela pedagoga Maria Montessori pode ser uma das ferramentas nas mãos dos que lidam com o público infantil e se é mesmo possível que sua teoria seja posta em prática nos espaços das escolas públicas dada as dificuldades que encontramos.

## **4 O MÉTODO MONTESSORIANO E SUAS POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ESCOLAS PÚBLICAS**

A tarefa que temos a cumprir não é a organização rígida e exterior dos movimentos sociais já iniciados. Não se trata de facilitar uma coordenação das diferentes iniciativas públicas e particulares em favor da infância. Nesse caso, tratar-se-ia de uma organização dos adultos para prestar auxílio a um objetivo externo: a infância.

(Montessori, 1936, p. 10).

Levando em consideração os aspectos apresentados nas seções anteriores a respeito da história, das características da infância, bem como as conquistas alcançadas em relação à educação destinada a essa fase, e sua importância para o desenvolvimento infantil, esta seção tem por finalidade ampliar nossa visão a respeito de que se trata o método desenvolvido por Maria Montessori. Quais são seus objetivos, o que é preciso para que ele possa ser aplicado e quais as contribuições que essa pedagogia pode trazer para a realidade do ensino infantil das escolas públicas, mesmo com todas as dificuldades presentes.

### **4.1 Princípios gerais do Método Montessoriano: como foi pensado e o que é preciso para a sua aplicação**

Para dar início a esta seção, faz-se necessário, mais uma vez, revisitar a história de quem foi Maria Montessori. A pedagoga teve sua primeira formação na área da Saúde. Foi uma das primeiras mulheres a se formar em medicina na Itália, e após sua conclusão, trabalhou como assistente em uma clínica psiquiátrica na Universidade de Roma, o que fez com que se interessasse pelo desenvolvimento infantil.

A partir de então, suas observações a levaram a concentrar sua atenção e suas pesquisas no processo de desenvolvimento de crianças e a diferença como se dava entre as crianças neurotípicas e as com necessidades específicas. Montessori percebeu que a principal causa do atraso no processo de aprendizagem era a falta de alguns componentes específicos. A partir de então, ela decidiu entender melhor a respeito dos processos educativos formando-se em Pedagogia.

Influenciada por Rousseau e pelo desejo de adequar a educação às possibilidades das crianças o método Montessori se propõe a desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Preocupa-se também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e com os componentes emocionais. (Cesário, 2007, p. 13).

O processo educativo para Maria Montessori precisa levar em consideração o sujeito de forma integral para que então todas as suas potencialidades possam ser desenvolvidas. Com o intuito de contribuir para a educação das crianças filhas de operários da região onde vivia, Montessori abriu seu espaço de desenvolvimento infantil, que se chamava A Casa da Criança. Nesse espaço ela pôde melhor observar como ocorria o processo educativo das crianças; então, ela percebeu algumas particularidades inerentes àqueles sujeitos.

À medida que observava e estudava, foi desenvolvendo meios para que aquelas crianças tivessem suas necessidades atendidas no momento da vida em que estavam de forma individual. Encontramos na metodologia montessoriana alguns princípios necessários para que sua pedagogia possa ser aplicada, e todos eles estão ligados entre si. Podemos, então, dizer que, para que seja possível trabalhar com o método montessoriano, princípios básicos precisam estar presentes, os quais são: a criança equilibrada como centro do aprendizado, o adulto e o ambiente preparado.

**Autoeducação:** A autoeducação parte do princípio de que a criança é capaz de aprender sozinha e de forma natural. Nós, adultos, na maioria das vezes, não percebemos isso. "Durante este período a educação deve ser entendida como um auxílio ao desenvolvimento dos poderes psíquicos inatos no indivíduo [...]" (Montessori, 1949, p. 12)., e ao perceber essa naturalidade com a qual as crianças adquirem certos conhecimentos e desenvolvem determinadas habilidades sozinhas, fez com que Maria Montessori observasse e entendesse que nós precisamos confiar na criança, dando-lhes a oportunidade de fazerem por si mesmas as próprias descobertas, e essa oportunidade precisa estar acompanhada pela liberdade a elas oferecida.

O importante, portanto, é que a criança, em sua espontaneidade, escolha e execute as ações. Ora, esse movimento de formação possui características especiais — não se trata de impulsos desordenados e levianos. Não é correr, saltar, manipular os objetos ao acaso, simplesmente deslocando-os e, conseqüentemente, causando em torno de si a desordem e a destruição das coisas; o movimento construtivo é impelido por ações que a criança viu efetuadas diante de si. (Montessori, 1936, p. 95).

Conforme Montessori, na espontaneidade da criança, revela-se como se organiza seu mundo baseado em nas próprias necessidades. Deixar que elas tenham esse movimento espontâneo no processo do ensino e da aprendizagem possibilitará o impulsionamento de suas habilidades, tanto físicas quanto psíquicas.

Bem mais do que uma verdadeira escola a nossa é uma 'Casa das Crianças',

isto é, trata-se de um ambiente preparado especialmente para a criança, onde esta assimila qualquer cultura difundida no ambiente sem necessidade de ensinamento. As crianças de nossas primeiras escolas pertenciam às mais humildes classes do povo e seus pais eram analfabetos. Ainda assim, aquelas crianças ao chegarem aos cinco anos, sabiam ler e escrever sem que ninguém lhes tivesse ensinado de uma forma direta. (Montessori, 1949, p. 16).

Esse é o motivo pelo qual foram desenvolvidos alguns materiais específicos com o intuito de oferecer momentos de reflexão a respeito de seus erros, bem como as possíveis soluções e os novos desafios, podendo, assim, adquirirem conhecimento por si mesmas e encontrarmos de autônoma as repostas que precisam.

**Educação Cósmica:** A criança é naturalmente curiosa e dependendo da forma como o mundo lhe é apresentado, o encantamento surgirá como uma ferramenta para lhes possibilitar o conhecimento de todos os elementos a sua volta, ocasionado em uma educação cósmica, a qual se baseia na percepção de que todas as coisas estão conectadas, que cada elemento da realidade que lhe é apresentada depende do outro para poder existir. “A criança, para ver e ouvir, ou seja, para captar do ambiente os elementos necessários ao início de sua estruturação mental, tem que apropriar-se deles” (Montessori, 1936, p. 95).

Para que a criança se aproprie dos elementos e haja uma imersão no conhecimento por meio das descobertas à sua volta, a educação precisará estar bem estruturada para que, à medida que as perguntas forem surgindo, as quais são naturais, não sejam vistas como uma curiosidade boba da infância, mas como uma ferramenta para ligações com aquilo que está sendo proposto em sala.

Portanto, existe uma força psíquica que ajuda o desenvolvimento da criança. E isto não acontece apenas no que diz respeito à linguagem; aos dois anos ela será capaz de reconhecer todas as pessoas e coisas de seu ambiente. (Montessori, 1987, p. 14).

O adulto precisa estar tão encantado quanto a criança com o mundo à sua volta para que seja capaz de passar isso em sala de aula, tendo o objetivo, também, de manter a curiosidade e o encantamento da criança acesos, possibilitando a continuidade da vontade da busca, da pesquisa, do descobrir.

**Educação como Ciência:** Para Montessori, é importante que a educação seja baseada em conceitos científicos, pois, na infância, encontramos um momento em que a mente das crianças capta e tem uma necessidade natural de apreender tudo o que está à sua volta.

Não existe necessidade de infantilizar o processo educativo no sentido de reduzir os conhecimentos; as atividades propostas não precisam usar de uma linguagem que reduza a

capacidade de entendimento da criança. É muito comum em nosso lidar diário na educação infantil falarmos no diminutivo ou até mesmo poupar algumas explicações pelo fato de concebermos que a infância não é o momento para descobertas importantes.

Nas nossas primeiras escolas as crianças matriculavam-se aos três anos; ninguém conseguia lhes ensinar nada, porque não eram receptivas; mas elas nos ofereceram revelações assombrosas no que diz respeito à grandeza da mente humana. (Montessori, 1987, p. 15).

As crianças têm a tendência de observar as atitudes dos adultos à sua volta e então reproduzem comportamentos e palavras que ouvem. É importante que a professora traga para sua sala de aula um vocabulário vasto, e todo o conhecimento que será tratado em sala precisa ser correto, precisa ser verdadeiramente científico.

**Ambiente preparado:** Para que a criança possa desenvolver-se de forma autônoma, é preciso que o ambiente onde vive e estuda seja adaptado para o momento da vida em que se encontra. Frequentemente, encontramos salas de aula de educação infantil em que as cadeiras, mesas, armários e demais componentes estão inadequadas à capacidade física, impossibilitando que as crianças tenham acesso a livros e demais materiais que são destinados para o seu uso.

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

Conforme Montessori, forçar a criança a viver e aprender em um ambiente que não foi pensado para ela é um ato de crueldade. Podemos pensar no desconforto que é para nós, adultos, lermos um livro, assistir a algo ou tentar fazer uma tarefa sem que estejamos confortáveis, sem que nosso corpo esteja bem-posicionado e sem a possibilidade de mover-se de maneira livre. É essa realidade que a autora denuncia ao deixar claro que o ambiente precisa estar adequado para que as crianças possam aprender, para que possam ser felizes e terem sua infância respeitada no processo de ensino e aprendizagem.

Ei-la, a criança, na carteira, sob os olhares severos que obrigam os dois pezinhos e as duas mãozinhas a se manterem imóveis, apoiados na carteira, tal como os cravos de Cristo lhe constroem o corpo à imobilidade na cruz. E quando forem introduzidas naquela mente sedenta de saber e de verdade as idéias da professora, que efetua tal penetração à força ou do modo que melhor lhe parecer, a cabecinha humilhada pela submissão parecerá sangrar como se

portasse uma coroa de espinhos. (Montessori, 1936, p. 240).

Na Casa da Criança, tudo foi pensado e organizado para a criança que ali tivesse a oportunidade de viver e aprender. Ela era o centro de todo o caminho que iria percorrer em busca das respostas às suas perguntas verbalizadas e muitas vezes internalizadas, sem que fossem constrangidas por estarem em um lugar com mesas, cadeiras, pias, armários, pratos e toda uma estrutura voltada para o mundo adulto.

Assim como o ambiente, os materiais, os recursos pedagógicos também precisavam e precisam estar adequados para a fase da vida das crianças. Só então eles verdadeiramente serão úteis em sua aprendizagem. Por isso, no ambiente, na sala, os materiais disponíveis estão de acordo com os assuntos que serão trabalhados no decorrer do período de aulas, ou seja, os materiais estão interligados ao currículo que será executado no período; eles não ocupam o espaço de forma aleatória, sem um objetivo específico, pois Montessori percebeu que, mesmo com acesso a brinquedos dos mais diferentes tipos, aquelas crianças ansiavam por algo a mais, como se aqueles objetos não lhes servissem para satisfazer sua sede de descobertas.

Embora existissem na escola, à disposição das crianças, jogos e brinquedos verdadeiramente esplêndidos, ninguém se interessava por eles, o que me surpreendeu a tal ponto que resolvi intervir pessoalmente e usar os brinquedos com elas, ensinando-lhes a manipulação da louça em miniatura, acendendo o fogão na minúscula cozinha e colocando por perto uma linda boneca. As crianças interessavam-se por um momento, mas logo se afastavam e não escolhiam espontaneamente os brinquedos. (Montessori, 1936, p. 136).

Não podemos supor que, por serem crianças, qualquer coisa que lhes der irá distraí-las ou mantê-las quietas e concentradas. Na verdade, é bem comum vermos nas brincadeiras quanto elas mudam de brinquedo rapidamente. É comum vermos a criatividade fluir quando estão com uma simples caixa de papelão nas mãos, por exemplo. A resposta, então, não está em oferecer um ambiente com brinquedos, mas o de possibilitar o acesso a materiais que as desafiem, os quais exigirão delas maior concentração e determinação na busca da solução dos possíveis problemas.

Uma das primeiras consequências interessantes foi constatar que as crianças não utilizavam todo aquele material científico que eu mandara preparar, mas apenas alguns dos objetos. Escolhiam quase sempre as mesmas coisas, algumas com evidente preponderância, enquanto outras ficavam abandonadas, acumulando poeira. (Montessori, 1936, p. 135).

Foi com a liberdade de escolher os materiais que iriam manipular, que foram conhecidos seus maiores interesses, como estava o aprendizado, em que momento do desenvolvimento infantil se encontravam e como a professora poderia, então, intervir de maneira respeitosa. “Compreendi então que no ambiente da criança tudo deve ser medido, além de colocado em ordem [...]” (Montessori, 1936, p. 135).

**Adulto preparado:** O adulto responsável pela mediação no método montessoriano precisa ser alguém que estuda, que conhece suas crianças, as fases do desenvolvimento em que cada uma se encontra, conhece suas necessidades tanto físicas quanto psíquicas e as enxerga como o centro de todo o aprendizado. A professora, no método montessoriano, está sempre em um lugar de observação atenta, para que possa ser capaz de descobrir quais são suas dificuldades e potencialidades e assim quais são as intervenções que precisarão ser feitas de maneira individualizada.

Na pedagogia de Maria Montessori, a professora bem-preparada é a chave para que a aprendizagem se concretize. Suas análises e anotações cautelosas e fundamentadas em sua formação adequada lhe darão a capacidade de poder conhecer cada um de seus alunos e melhor saber como conduzir o ensino de forma individual. O equilíbrio das crianças é inseparável do adulto preparado.

Contudo, em uma de suas obras, Montessori reconhece a dificuldade que a professora possa ter em sua sala ao trabalhar com o método. Ela diz:

Uma professora inexperiente, cheia de entusiasmo e de fé nos resultados desta disciplina interior, que deveria desenvolver-se numa pequena comunidade, encontra-se diante de problemas que não são leves. Ela entende e acredita que as crianças deveriam ter liberdade para escolherem suas ocupações, assim como não deveriam ser jamais interrompidas nas suas atividades espontâneas. (Montessori, 1936, p. 238).

Não é fácil deixar que as crianças sejam livres e ajam de maneira espontânea na educação infantil. A princípio, um dos fatos que será constatado será um ambiente barulhento e desorganizado. “Não estarão, talvez, errados os princípios que aprenderam? Não. Falta algo entre a teoria e os resultados, e é a experiência prática. A essa altura, a professora inexperiente tem necessidade de uma orientação e de esclarecimentos.” (Montessori, 1936, p. 238).

Esse será um trabalho árduo, pois a criança, na maioria das vezes, está ou esteve inserida em ambientes que não eram respeitosos com a sua fase, com as características da infância; todos os adultos ao seu redor sempre estão prontos a lhes repreender por qualquer que seja o motivo

que lhes aborreçam. “[...] a criança de três anos, chegando à escola, é um combatente no ponto de ser oprimido pelas repressões; ela já desenvolveu uma atividade defensiva.” (Montessori, 1936, p. 284).

Para a autora, suas pesquisas mostram que a busca pela organização, pelo ambiente calmo é um desejo presente na infância. O ato de ser professora não foi e não será fácil, sempre exigirá uma postura ética, reflexiva, responsável, ela pode ser um chave para o desenvolvimento pleno ou “[...] a professora pode se transformar, num obstáculo-- imenso” (Montessori, 1936, p. 284).

**Criança equilibrada:** Um ambiente preparado que atenda às necessidades da infância e um adulto que compreenda e saiba lidar com as demandas com que está trabalhando, resultarão em crianças equilibradas, as quais se sentem seguras no lugar onde estão e sabem que podem manifestar suas necessidades.

Quando falamos em criança equilibrada no método montessoriano, não devemos supor, de maneira equivocada, que são crianças que não se comunicam, que não se movimentam, mas que sabem quais são as coisas que precisam e devem fazer. Elas conseguem equilibrar suas vontades com a espera paciente, elas ouvem sua professora que também está equilibrada e atenta para os seus comandos.

Quando o menino da escola de San Lorenzo disse aos visitantes, desiludidos por terem chegado num dia de férias, que as próprias crianças eram capazes de abrir a sala de aula e trabalhar mesmo na ausência da professora, demonstrou uma energia de caráter perfeitamente equilibrada, que, na verdade, não fantasia as próprias forças, mas as conhece e domina muito bem. (Montessori, 1936, p. 191).

“Eis uma criança que domina as próprias emoções e ações, um homenzinho de quatro anos que sabe orientar-se com perfeita segurança em meio aos episódios que se desenvolvem em seu ambiente.” (Montessori, 1936, p. 191).

O silêncio, assim como a quietude e a calma, tem como resultado o equilíbrio, equilíbrio das emoções e das ações; assim como a organização de uma sala de aula parece ser duas realidades distantes para uma sala de educação infantil. Esses, porém, são aspectos possíveis de serem alcançados.

Ninguém fazia o mais imperceptível movimento. Veio-lhes o desejo de sentir aquele silêncio e, portanto, de produzi-lo. Todas as crianças prestavam-se a isso – não se poderia dizer com entusiasmo, porque o entusiasmo tem algo de impulsivo que se manifesta exteriormente. Tratava-se, pelo contrário, da manifestação de uma correspondência nascida de um desejo profundo.

(Montessori, 1936, p. 138).

De acordo com Montessori, as próprias crianças precisam e querem viver em um ambiente onde podem ter a oportunidade de se concentrarem e encontrar respostas para suas mais diversas curiosidades e, assim, poderem conhecer recentes descobertas.

#### **4.2 Como o Método Montessoriano pode contribuir com a educação infantil nas escolas públicas**

Ao longo do tempo, as escolas da rede pública de ensino no Brasil enfrentaram algumas dificuldades, ainda presentes atualmente. Problemas como a formação dos profissionais da educação, de materiais, de aprendizagem e permanência dos alunos, também na estrutura física dos prédios onde funcionam, são alguns dos obstáculos. Alguns estudiosos se debruçaram sobre essa problemática, como é o caso de Anísio Teixeira (1994, p. 97):

Toda a nossa educação, hoje, é uma educação por decreto, uma educação que, para valer, somente precisa de ser 'legal', isto é, 'oficial' ou 'oficializada'. É pela lei que a escola primária de três ou quatro turnos é igual à escola primária completa, que o ginásio particular ou público, sem professores nem condições para funcionar, é igual aos melhores ginásios do país, que a escola superior improvisada, sem pré-dica nem professores, é igual a algumas grandes e sérias escolas superiores do país.

Existem leis que asseguram a oferta de uma educação de qualidade, porém, quando se analisa a realidade do dia a dia das escolas públicas, fica evidente quanto ainda somos carentes de mudanças, necessárias para as demandas educacionais urgentes que surgem. Quando se faz um recorte da educação infantil, destacam-se problemas sérios: falta de professores qualificados, estrutura do prédio das instituições de ensino, material adequado e metodologias condizentes com os primeiros anos da vida de uma criança.

A Agência Brasil, em 2023, publicou alguns dados disponibilizados pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), os quais foram coletados em 2021, a respeito do ensino infantil no país. Um dos envolvidos no levantamento de dados foi Tiago Bartholo, pesquisador da Universidade Federal do Rio de Janeiro:

A educação infantil vem recebendo, de fato, aumento de recursos nos últimos anos, com maior cobertura para crianças de 0 a 3 anos na creche e crianças de 4 a 5 anos frequentando a educação infantil. 'Isso é muito importante, mas o que os estudos todos mostram é que garantir a vaga é insuficiente quando estamos pensando naqueles benefícios que a educação infantil traz para o bem-estar e para o desenvolvimento das crianças. Para que esse benefício se

concretize, é importante que essa oferta seja de qualidade’.

Diante de tais dificuldades, como poderíamos pensar em um modo que o método montessoriano pudesse ser uma ferramenta na melhoria do ensino na educação infantil da rede pública? Como os princípios que são a base dessa pedagogia poderiam ser aplicados? Embora o método desenvolvido por Maria Montessori seja, na maioria das vezes, associado às escolas privadas, ele não pode ser pensado como algo que é exclusivamente para essas instituições de ensino.

A implementação do método na rede pública vai exigir, principalmente, a preparação dos profissionais, mais especificamente das professoras que irão aplicá-lo. Será necessário pesquisa, planejamento, recursos, adaptações e uma boa compreensão dos princípios dessa pedagogia. Quais serão, então, os possíveis desafios que poderão ser encontrados nessa jornada?

**Recursos:** Há falta de recursos e materiais adequados, assim como uma formação inicial e continuada de qualidade para as professoras. Esses são obstáculos que já são uma realidade no dia a dia das escolas e têm um profundo impacto na qualidade de ensino que está sendo ofertado para as crianças da educação infantil.

**Ambiente preparado:** Encontramos prédios que demandam urgentemente de reformas e restaurações. As salas de aula muitas vezes estão superlotadas com um número de crianças que dificulta o trabalho individual. Falta de cadeiras, mesas, armários e demais componentes que necessários para o desenvolvimento da autonomia.

**Aceitação:** É com o método tradicional de ensino que estamos habituados a trabalhar há anos e mesmo que atualmente exista um movimento que traz novas maneiras de ensinar, ainda é possível observar que existe certa resistência em acreditarmos em novas metodologias. Esse é um pensamento gerado pela nossa construção social colonialista como vimos anteriormente.

Mesmo com as possíveis dificuldades, de acordo com os princípios montessorianos, os quais já foram citados nesta seção, é possível pensarmos formas de aplicação e adequação na realidade da rede pública de ensino. Quando Maria Montessori pensou em uma nova maneira de conduzir o processo de ensino e aprendizagem das crianças, ela observou que a educação de qualidade está para além daquilo que é palpável.

Algumas escolas públicas já aderiram ao método montessoriano, seja em sua totalidade, de forma parcial, ou sendo feitas algumas adaptações para que melhor se adapte à realidade local. A seguir, veremos alguns exemplos de profissionais da educação infantil da rede pública

que trabalham com o método e de estudiosos que continuam a investigar suas possibilidades (Quadro 1).

Quadro 1 - Pesquisa sobre implementação do Método Montessori em escolas públicas

	<b>Sites/Blogs</b>	<b>Título da apresentação</b>	<b>Significado</b>	<b>Descrição geral</b>
1	Ruth Specht: (432) Método Montessori em escola pública? - YouTube	Método Montessori em escola pública?	10/7/2021 469 visualizações	Relato de uma professora que usa o método montessoriano com adaptações
2	Neurociência na Escola: (432) Avaliando a escola montessoriana - YouTube	Avaliando a escola montessoriana	6/8/2017 212 visualizações	Relato de uma escola pública em Portugal que aplicou o Método Montessori, e a comparação no desenvolvimento das crianças em relação aos da escola tradicional
3	Caminhar Montessori: (432) O sonho de levar Montessori para a Escola Pública em Embu das Artes, por Giulia Galdino - YouTube	O sonho de levar Montessori para a Escola Pública em Embu das Artes	7/9/2020 58 visualizações	Relato de uma professora em um projeto de levar o Método Montessori para sua escola
4	Cultivar Educação: (432) II Webnário: o Método Montessori em escolas públicas e em projetos sociais - YouTube	II Webnário: o Método Montessori em escolas públicas e em projetos sociais	8/9/2021 61 visualizações	Relato de uma educadora com um projeto escolar que fez adaptações para implementar o Método Montessori na região de Santo André em São Paulo
5	Organização Montessori do Brasil: Montessori na rede pública do Rio Grande do Sul > OMB	Montessori na rede pública do Rio Grande do Sul		Relato de experiências em escolas públicas do Sul que implementaram o método.

Fonte: A autora.

Verificamos, no levantamento acima, que já há indicação do método montessoriano em escolas públicas, e o resultado tem sido positivo. Vejamos, em seguida, duas monografias que vão também nessa direção (Quadro 2).

Quadro 2 - Pesquisa sobre monografias a respeito da implementação do Método Montessori em escolas públicas no Nordeste

	Monografias	Título	Descrição geral
1	Wiryanne Gomes da Silva: TCC Método Montessori em escola pública.pdf	O método montessoriano nas escolas primárias do estado de Alagoas (1928-1930)	Analisar as contribuições do método montessoriano
2	Raiza Tomazoni: <a href="http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/24469">http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/jspui/handle/riufcg/24469</a>	Espaço criar, Escola Pública Montessoriana	Analisar como ocorre a arquitetura de uma escola pública montessoriana em Campina Grande - PB

Fonte: A autora.

Os quadros acima mostram como a pedagogia montessoriana tem sido implementada em diferentes realidades da educação pública e o esforço de profissionais para que consigam melhorar a qualidade de ensino em suas salas e escolas por meio de estudos, pesquisas, adaptações e inspirações, mostrando-nos que é possível o Método Montessori nessas instituições. Sendo assim, veremos, a seguir, quais seriam essas possibilidades, como os princípios e fundamentos do método poderiam ser aplicados e quais adaptações seriam necessárias.

**Materiais:** Os materiais montessorianos são atualmente disponíveis em diversas plataformas para compras, porém, na maioria das vezes não dispomos de recursos financeiros suficientes para obtenção desse material. É possível, porém, a confecção de materiais com o uso de elementos recicláveis. Vejamos alguns exemplos nas figuras seguintes:

Figura 1 – Material dourado



Fonte: Google.

Figura 2 – Adaptação do material dourado com papelão e botões



Fonte: Gogle.

Figura 3 – Alfabeto móvel em madeira



Fonte: Google.

Figura 4 – Adaptação do alfabeto móvel com tampas de garrafa PET



Fonte: Google.

Figura 5 – Letras em lixa



Fonte: Google.

Figura 6 – Adaptação das letras em lixa



Fonte: Google.

Como vimos nas figuras anteriores, alguns materiais podem ser adaptados com recursos recicláveis e de maneira simples. Outros princípios importantes podem ser aplicados como ambiente preparado, pois, por mais que não seja possível adaptar toda a escola ou toda a sala de aula, alguns pequenos espaços podem ser reservados como cantinho da leitura com os livros em alguma estante ou em um suporte que esteja ao alcance das crianças.

As rodas de conversas frequentes também são uma importante ferramenta para a professora poder ouvir as crianças, entendendo suas necessidades, suas ideias assim como as aprendizagens obtidas; “ao conversarem em pequenos e grandes grupos nos quais as ideias voltam, voam alto ou se diluem. O conhecimento chega-lhes através de conversas, de diálogos e de discussões [...] em um processo de reflexão contínuo entre as crianças” (Barbosa; Horn, 2008, p. 121). Promover a autonomia deixando que façam sozinhas atividades como lavar as mãos, arrumar seus materiais, ir ao banheiro, permitir e solicitar que ajudem na limpeza e na organização do ambiente.

Também é importante que os assuntos trazidos para a sala de aula sejam verdadeiramente relevantes, considerando o princípio da educação como ciência e educação cósmica, permitindo às crianças a oportunidade de conhecerem conceitos científicos e ampliarem o seu vocabulário.

[...] suas ideias (das crianças) sobre o mundo que as rodeia são construídas durante os anos do ensino elementar independentemente do fato de as crianças serem educadas formalmente ou não. Não ensinar Ciências para indivíduos nessa idade significa ignorar esse processo, abandonando a criança a seus próprios pensamentos [...]. (Santana; Santos; Abílio, 2011, p. 4).

Dar oportunidade para as atividades sensoriais, como manipular elementos da natureza, confecção de atividades concretas e brincadeiras ao ar livre, o que fará com que se sintam parte do ambiente e dos processos, sintam-se confiantes e percebam as transformações possíveis dos elementos naturais, deixando que a imaginação, o faz de conta sejam parte das aulas.

Como último elemento que pode ser aplicado, temos a criança equilibrada. Todas as atividades e adaptações dos princípios possibilitarão esse resultado. Contudo, vale destacar uma atividade importante pensada por Maria Montessori: consiste em convidar as crianças a se concentrar em seu corpo, na respiração e nos seus movimentos, seja equilibrando um objeto, seja andando por uma linha de forma cuidadosa para que não se desviem; essa é uma atividade que contribuirá para uma sala com crianças equilibradas.

Maria Montessori, médica e pedagoga italiana, ao observar as crianças andando nas ruas, interessou-se pela tendência que elas apresentavam a equilibrar-se sobre trilhos, sarjetas e muros. Notou que esse exercício lhes trazia grande satisfação, pelo fato de exigir um e enorme domínio corporal, concentração e esforço muscular. (Mafra, 2005, p. 20).

Com tudo o que foi discutido anteriormente, podemos compreender quanto uma educação infantil de qualidade é essencial para o desenvolvimento pleno de uma criança. Percebemos que a infância nem sempre esteve presente em nossa sociedade, e a oferta de espaços para a educação nos primeiros de anos de vida é uma conquista recente, especialmente em nosso país.

Não podemos negar as conquistas e os avanços até aqui obtidas, porém sempre é necessário refletir a respeito do que podemos melhorar, e sabemos que ainda temos longos passos a serem dados.

Vimos que o Método Montessori pode ser um importante aliado na busca de um ensino que valorize a infância (seja na escola particular, seja na escola pública), que atenda às necessidades das crianças tendo como prioridade sua formação integral, e refletirmos sobre as possibilidades reais da implantação dessa maneira de conduzir o ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreendemos a importância da infância e o respeito às necessidades específicas dessa fase da vida para uma formação que oportunize o desenvolvimento das potencialidades de uma criança. Percebemos a necessidade da superação de uma pedagogia pautada no tradicionalismo e a necessidade de novas metodologias que possam melhor atender às necessidades educacionais dos dias atuais, enxergando-as como sujeitos que podem ser agentes de sua aprendizagem.

Observamos, também, como ocorreu o processo do movimento da Escola Nova, sua multiplicidade e as lutas para se alcançar uma educação que pudesse sobrepujar um método de ensino até então aplicado, o que impulsiona importantes mudanças em nosso sistema educacional. Como Maria Montessori se insere nesse momento da história da educação, trazendo seus estudos e suas práticas, as quais foram desenvolvidas por meio de pesquisas e observações.

Vimos como o Método Montessoriano pode ser um aliado na melhoria da educação infantil nas escolas públicas, como seus princípios podem ser aplicados e adaptados para que o ensino nos primeiros anos de vida possa contribuir significativamente para uma formação respeitosa, gerando autonomia e conhecimento científico.

É possível observar que poucos professores e professoras têm conhecimento de que o método pode ser aplicado em escolas públicas, visto que, na maioria dos casos, sua implementação se faz em escolas privadas, porém, como exposto, diferentes escolas da rede pública já trabalham com o método e conseguem enxergar as melhoras e os avanços que alcançaram.

Não podemos negar os desafios que surgirão no caminho ao se tentar trabalhar com a Pedagogia de Montessori, porém, com formação adequada, pesquisa e observação cuidadosa, sua aplicação pode ser uma realidade e as melhorias para a educação infantil serão alcançadas.

## REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. O embrião do espírito. In: *Viver, mente e cérebro*. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, 2005. p. 28-37.
- ARIÈS, Philippe. História social da criança e da família. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabata, 1986.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. *Projetos pedagógicos na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BLOCH, Marc André. *Filosofia da educação nova*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1951.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: [s.n.], 1988.
- BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 14 set. 2024.
- DE OLIVEIRA, Maria Izete. Educação infantil: legislação e prática pedagógica. *Psicologia da educação*, n. 27, 2008.
- CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Unesp, 1999. (Encyclopaedia).
- CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento; RAMOS, Tacyana Karla Gomes. A concepção de infância em Rousseau. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 01, Edição Especial, p. 239-250, dez, 2018. Disponível em: <file:///C:/Users/Maria%20Pc/Downloads/Dialnet-AConcepcaoDeInfanciaEmRousseau-8640899.pdf>. Acesso em: 10 set. 2024.
- CARVALHO, Marta Maria C. *A escola e a República*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- CESÁRIO, Priscila Menarin. *Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori?: uma análise a partir de suas obras educacionais*. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Centro de Educação e Ciências Humanas, 2007.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas**. Penso Editora, 2021.
- GADÊLHA, Maria Leudysvania de Sousa Lima; MORAES, Ana Cristina de; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. *O manifesto dos pioneiros da Educação Nova e a educação*

produtivista atual. *EnPe: Ensino em Perspectivas*, Fortaleza, v. 2, n. 1, p. 1-11, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6176/5173>. Acesso em: 15 ago. 2024.

MAFRA, Regina Maria Ruiz. *Linha e rodinha: exercícios para expressão corporal, musical*. São Paulo: Loyola, 2005.

MONTSSORI, Maria. *A criança*. São Paulo: Círculo do Livro, 1936. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627809/mod\\_resource/content/1/Montessori%20A%20crianca%20bad.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627809/mod_resource/content/1/Montessori%20A%20crianca%20bad.pdf).

MONTSSORI, Maria. *A mente absorvente*. São Paulo: Nordica, 1987.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Editora Bertrand Brasil, 1992.

SANTANA, A. C. D.; SANTOS, D. P. N.; ABÍLIO, F. J. P. O ensino de ciências na educação infantil e ensino fundamental: projeto de monitoria no curso de pedagogia da UFPB. Disponível em: <http://www.prac.ufpb.br/anais/IXEnex/iniciacao/documentos/anais/4.EDUCACAO/4CEDMEMT01.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2024.

SAVIANI, Demerval. *Escola e democracia*. 24. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 7. ed. Rio de Janeiro, Editora UFRJ, 2007.

TEIXEIRA, Anísio. *Pequena introdução à Filosofia da Educação ou a transformação da escola*. 6. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psíquicos superiores*. 10. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.