
LICENCIATURA PLENA EM PEDAGOGIA

RAÍSSA HELENA FAVERI COLETTI

**AS PRÁTICAS MONTESSORIANAS COMO
FORMA DE VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA
INFÂNCIA NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO
INFANTIL**

RAÍSSA HELENA FAVERI COLETTI

**AS PRÁTICAS MONTESSORIANAS COMO FORMA DE
VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a Dr^a. Débora Cristina Fonseca

Coorientador(a): Kessy Rizental da Silva

Rio Claro - SP
2024

C694p

Coletti, Raíssa Helena Faveri

As práticas montessorianas como forma de valorização da primeira infância nas escolas de educação infantil / Raíssa Helena Faveri Coletti. -- Rio Claro, 2024

62 f. : tabs.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pedagogia) - Universidade Estadual Paulista (UNESP), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Débora Cristina Fonseca

Coorientadora: Kessy Rizental da Silva

1. Montessori. 2. Método de educação. 3. Educação de crianças. I. Título.

RAÍSSA HELENA FAVERI COLETTI

**AS PRÁTICAS MONTESSORIANAS COMO FORMA DE
VALORIZAÇÃO DA PRIMEIRA INFÂNCIA NAS ESCOLAS DE
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto de Biociências – Câmpus de Rio Claro, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA:

Profª Drª. Débora Cristina Fonseca

Prof. Dr. Rinaldo Correr

Profª Drª. Raquel Fontes Borghi

Aprovado em: 11 de novembro de 2024

Assinatura do discente

Assinatura do(a) orientador(a)

Assinatura do(a) coorientador(a)

Dedico este trabalho à minha avó Evany, professora que lutou pela educação com muito amor, e que me inspira até hoje a continuar nessa mesma jornada.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, quero agradecer aos meus pais, Raquel e Rodrigo, que me apoiaram em todos os momentos dessa minha jornada. Muito obrigada por estarem sempre ao meu lado, nos momentos bons e ruins.

Aos meus avós, Antônio e Evany, que desde minha infância me incentivaram aos estudos e ao meu sonho de me tornar professora.

À minha orientadora, professora Débora, que me auxiliou e apoiou em todo o processo, e sempre acreditou no meu potencial. Agradeço imensamente por tê-la como orientadora e como professora. Suas práticas me inspiram cada vez mais.

À minha coorientadora, Kessy, por ter me inspirado a estudar o Método Montessori, e transformar o meu olhar sobre a criança e a educação. Sou grata por sempre acreditar em mim, e me mostrar o quão rico e importante é o trabalho do pesquisador.

Às minhas tão queridas amigas, Clara, Isabela, Júlia, Juliete, Letícia e Maria Fernanda, que estiveram comigo em todos os momentos, demonstrando muito amor e empatia. Tenho muito orgulho de vocês e muita sorte de ter vocês como amigas.

Ao meu amado, Lucas Yugo, por estar comigo sempre, me apoiando, aconselhando, incentivando e se orgulhando de mim. Sem seu amor e sua ajuda nada seria possível. Muito obrigada por ser esse parceiro incrível.

RESUMO

Por muitos anos, a criança e seu desenvolvimento em sua infância não eram valorizados na sociedade, fazendo com que a mesma não fosse vista como um sujeito de direitos. Desse modo, o objetivo deste trabalho consistiu em analisar e refletir, como o Método Montessori pode contribuir para a construção intelectual, social e emocional da criança de maneira autônoma e humanizada durante o seu desenvolvimento na Primeira Infância, no contexto escolar. O estudo se insere na temática da Educação Infantil, abordando as potencialidades do Método Montessori. A pesquisa possui caráter qualitativo de revisão bibliográfica-narrativa, a partir de artigos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*). As fontes bibliográficas foram analisadas através do método de análise de conteúdo fundamentado por Bardin (1977). Dos resultados emergiram 04 categorias: Método Montessori e a educação na Primeira Infância; O professor montessoriano; A importância do ambiente preparado; Ensino Tradicional e o Método Montessori. Dessa forma, foi possível estabelecer alguns elementos comparativos entre o método de ensino tradicional e o Método Montessori na Educação Infantil. Conclui-se que o Método Montessori se distingue do ensino tradicional não só por considerar a criança como um indivíduo questionador e com potencial de desenvolvimento autônomo, como também traz uma visão diferente do professor, que já não é mais visto como um “transmissor” de conteúdos ou um ser superior ao aluno. Restou evidente que há uma grande dificuldade do docente em assumir uma postura montessoriana nas escolas tradicionais, pois as práticas e os conteúdos são diferentes do Método Montessori. Sendo assim, faz-se necessário novos estudos para que seja possível o professor desenvolver sua prática a partir do Método Montessori mesmo nas escolas de ensino tradicional, transformando cada vez mais a Educação Infantil e a perspectiva da Primeira Infância.

Palavras-Chaves: Escola; Educação Infantil; Infância; Montessori.

ABSTRACT

For many years, children and their Early Childhood development were not valued in society, so they were not seen as right holders. Thus, the objective of this work was to analyse and reflect on how the Montessori Method can contribute to the child's intellectual, social and emotional construction in an autonomous and humanized way during their development in Early Childhood, in the school context. The study is part of the theme of Early Childhood Education, addressing the potential of the Montessori Method. The research is a qualitative bibliographic-narrative review, based on articles selected from the Coordination for the Improvement of Higher Level Personnel (CAPES) and the Scientific Electronic Library Online (SciELO). The bibliographic sources were analyzed using the content analysis method based on Bardin (1977). Four categories emerged from the results: the Montessori Method and Early Childhood Education; the Montessori Teacher; the importance of a prepared environment; traditional teaching and the Montessori Method. In this way, it was possible to establish some comparative elements between the traditional teaching method and the Montessori Method in Early Childhood Education. It was concluded that the Montessori Method differs from traditional teaching not only because it considers the child as a questioning individual with the potential for autonomous development, but also because it brings a different view of the teacher, who is no longer seen as a "transmitter" of content or a superior being to the student. It is clear that teachers find it very difficult to adopt a Montessori approach in traditional schools, as their practices and content are different from the Montessori Method. Therefore, further studies are needed to make it possible for teachers to develop their practice based on the Montessori Method, even in traditional schools, thus increasingly transforming Early Childhood Education and its perspectives.

Keywords: School; Early Childhood Education; Childhood; Montessori.

Title in english: Montessori practices as a way of valuing children in early childhood education schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Obras autorais de Maria Montessori.....	34
Quadro 2- Artigos selecionados e categorias relevantes.....	36

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	09
1.1	Objetivo Geral.....	11
1.2	Objetivos específicos.....	11
2	METODOLOGIA.....	12
3	INFÂNCIA E EDUCAÇÃO.....	14
3.1	Maria Montessori.....	19
3.1.1	<i>Método Montessori.....</i>	22
3.1.2	<i>O papel do professor.....</i>	26
3.1.3	<i>O espaço como educador.....</i>	29
4	RESULTADOS.....	33
4.1	Coleta de dados.....	33
4.2	Análise dos dados.....	34
5	DESVELANDO OS ESTUDOS MONTESSORIANOS.....	39
5.1	Método Montessori e a educação na Primeira Infância.....	39
5.2	O professor montessoriano.....	43
5.3	A importância do ambiente preparado.....	47
5.4	Ensino Tradicional e o Método Montessori.....	52
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	57
	REFERÊNCIAS.....	59

1 INTRODUÇÃO

Ao refletir sobre os significados que permeiam a definição de infância ao longo da história, é possível observar que por muitos anos esta fase do desenvolvimento humano foi negligenciada e desvalorizada (subjugada), prejudicando o desenvolvimento de nossas crianças na sociedade. Como afirma Poletto (2012, p. 1) “[...] somente após muitos anos de discussões, de violências institucionais e de mudanças políticas é que se pôde enxergar a criança e o adolescente como sujeitos de direitos e com necessidade de proteção”. Sendo assim, o reconhecimento e valorização da infância foi um processo proveniente de muitas transformações históricas e sociais.

Para compreender o papel e a potência da infância no desenvolvimento do ser humano, antes é necessário considerar a criança como um sujeito pertencente à sociedade, provido de direitos assim como qualquer outro indivíduo. Partindo desse pressuposto, o presente trabalho buscou analisar o Método Montessori como uma importante ferramenta pedagógica que valoriza a Primeira Infância e coloca a criança como protagonista no seu processo formativo.

Durante muitos séculos, a criança na sociedade não tinha fala ou posicionamento, todas as suas ações eram dependentes de um adulto, mesmo aquelas que ela conseguisse realizar sozinha. Entretanto, Maria Montessori, possui uma visão diferente do desenvolvimento infantil, para ela, a criança “[...] não é simplesmente um corpo pronto para funcionar, mas constitui um embrião espiritual que possui diretrizes psíquicas latentes” (Montessori, 1989, p. 27). Sendo assim, apesar da criança ainda não ser tão valorizada, é importante considerá-la como um indivíduo como qualquer outro, provida de direitos, pensamentos, opiniões e conhecimento e por isso o modo de tratá-la não deve ser inferior a outro indivíduo.

A concepção montessoriana se opõe ao sistema tradicional, pois nas escolas tradicionais o professor é tido como um ser autoritário, distante do aluno, em que está na sala de aula apenas para “depositar” conteúdos nele. Dessa forma, a Pedagogia Tradicional é um dos métodos mais presentes nas escolas, em que os conteúdos não são utilizados com a finalidade de um real conhecimento e reflexão crítica, mas apenas para obter uma boa nota em uma atividade ou para ingressar na faculdade.

Tecendo a perspectiva da criança para Maria Montessori, é possível destacar que a escola é um espaço onde a criança é colocada como protagonista do processo

de ensino-aprendizagem, e o professor deixa de ser um “transmissor de conhecimentos” para ser um observador e um “guia” para seus alunos.

Montessori (1989, p. 9) afirma que “[...] somos os únicos sobreviventes de uma época já ultrapassada, na qual os homens preocupavam-se apenas com criarem para si próprios um ambiente fácil e cômodo: um ambiente para a humanidade adulta”. Portanto, pensando na criança como um ser livre e provedor de autonomia, é fundamental refletir: de que forma o Método Montessori pode contribuir na valorização da Primeira Infância e evitar que a concepção da infância seja negligenciada?

Ao idealizar a reflexão da importância da perspectiva da criança como um ser participante e contribuinte na sociedade, o trabalho justifica-se pela contribuição do Método Montessori para proporcionar à criança um lugar na sociedade, fazendo com que a escola seja um espaço de desenvolvimento autônomo e ativo da infância. Além do papel do professor, outro elemento crucial para o desenvolvimento da criança e a valorização da Primeira Infância são os ambientes previamente preparados, onde as crianças possam aproveitá-lo totalmente de maneira segura e autônoma. Como afirma Maria Montessori

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança escolher uma posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação. (Montessori, 1965, p. 44).

Assim, o presente estudo contribuiu para uma análise reflexiva diante da importância do ambiente preparado para o desenvolvimento infantil e do papel do professor, para que a escola, principalmente de Educação Infantil, não seja apenas para atender suas necessidades básicas, mas que permita o desenvolvimento integral, passando pela autonomia e amadurecimento das relações sociais.

A organização do trabalho divide-se em seis seções. Nesta seção introdutória, buscou-se contextualizar o processo de valorização da infância em aspecto global e no Brasil, sendo apresentados os objetivos do estudo. Na seção 02, discorreu-se sobre a metodologia utilizada na pesquisa. Na seção 03, foi apresentada a fundamentação teórica do estudo, abordando as temáticas sobre a vida de Maria Montessori, o Método Montessori, o papel do professor e a perspectiva do espaço como educador. Na seção 04, apresentou-se a organização dos dados da pesquisa.

Na penúltima seção, discorreu-se sobre a análise e discussão dos resultados, estabelecendo uma relação os artigos buscados na base de dados do Catálogo de

Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*) e as obras autorais de Montessori, comparando também as práticas montessorianas com o ensino tradicional brasileiro. Por fim, na seção 06 apresentou-se as considerações finais do estudo.

1.1 Objetivo Geral

O objetivo geral deste trabalho consiste em analisar e refletir, como o Método Montessori pode contribuir para a construção intelectual, social e emocional da criança de maneira autônoma durante o processo de desenvolvimento na Primeira Infância, no contexto escolar.

1.2 Objetivos Específicos

- Conhecer as propostas e perspectivas do Método Montessori sobre a criança, bem como sua concepção sobre desenvolvimento;
- Diferenciar os principais aspectos presentes na prática do Método Montessori com relação a outros métodos tradicionais adotados com a Primeira Infância;
- Descrever o papel do educador no desenvolvimento da criança através das práticas montessorianas.
- Enunciar a importância da construção de ambientes preparados para o desenvolvimento da criança.

2 METODOLOGIA

Este trabalho tem como aporte a metodologia qualitativa, através da revisão bibliográfica. Para Minayo (2007, p. 21) a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Dessa forma, esse tipo de pesquisa busca compreender e relacionar os diferentes fenômenos sociais, e assim se contrapõe à utilização de dados estatísticos.

Os dados dispostos pela pesquisa qualitativa promovem “[...] uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social” (Goldenberg, 2004, p. 49). Portanto, o presente estudo se apoia na pesquisa qualitativa para compreender e refletir a concepção de desenvolvimento da criança sob a perspectiva montessoriana.

O uso da revisão bibliográfica e narrativa permitiu refletir e descrever a maneira como Maria Montessori desenvolveu sua proposta para desencadear na criança a autonomia em seu desenvolvimento psíquico.

Para Cavalcante e Oliveira (2020, p. 85) “Os estudos de revisão bibliográfica caracterizam-se pelo uso e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, teses, dissertações e artigos científicos; sem recorrer diretamente aos fatos empíricos”. Desse modo, as contribuições dos diferentes autores acerca do Método Montessori auxiliaram na relação de como o educador e o ambiente colaboram diretamente no desenvolvimento da criança.

De acordo com Botelho *et al.* (2011, p. 125) a revisão narrativa “[...] é utilizada para descrever o estado da arte de um assunto específico, sob o ponto de vista teórico ou contextual”. Sendo assim, foi possível refletir sobre o Método Montessori a partir de diferentes perspectivas teóricas, promovendo um maior conhecimento do tema.

A análise dos dados foi realizada através da análise do conteúdo proposta por Bardin (1977, p. 31), a qual a autora afirma que

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações.

Portanto, a análise de conteúdo de Bardin (1977), contribuiu para uma sistematização das obras relacionadas ao Método Montessori, a partir de um material

constituído por vários autores e perspectivas, relacionando esses estudos com as concepções presentes nas obras autorais de Maria Montessori.

3 INFÂNCIA E EDUCAÇÃO

Ao considerar os aspectos históricos-sociais, antigamente a criança não era considerada como um indivíduo autônomo e com conhecimentos, já que

As crianças pertenciam ao universo feminino até que pudessem ser integradas ao mundo adulto, ou seja, quando apresentassem condições para o trabalho, para a participação na guerra ou para a reprodução (Andrade, 2010, p. 59).

Ou seja, em seus primeiros anos de vida, a criança não possuía lugar na sociedade, e quando não era dependente de sua mãe, já estava inserida no mundo adulto, sem passar pela infância.

Conforme Ariès, (1986, p. 50) “É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo”, sendo assim, as crianças eram seres desprovidos de qualquer posicionamento dentro da sociedade, e a concepção de infância representada nas expressões artísticas era distante de atualmente, pois a única diferença da criança para o adulto era a sua escala de tamanho.

Partindo desse pressuposto, Maria Montessori (1989, p. 7) questiona como a sociedade enxergava a infância:

O que é a infância? Um incômodo constante para o adulto preocupado e cansado por ocupações cada vez mais absorventes. Já não existe lugar para as crianças nas residências mais acanhadas das cidades modernas, onde as famílias se acumulam em espaço reduzido.

A criança não possuía lugar na sociedade, já que suas ações e necessidades eram totalmente dependentes de um adulto, mesmo que alguma delas a criança conseguisse realizar sozinha. Não havia espaço para a infância, pois

Quando a criança sentava-se nos móveis dos adultos, ou no chão, era repreendida; tornava-se necessário que alguém a pegasse no colo para que pudesse sentar. 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. (Montessori, 1989, p. 8).

Em uma perspectiva global, a infância foi concebida como inexistente antes do século XIII, como afirma Carvalho (2003, p. 47 *apud* Maia, 2012, p. 16)

[...] A aparição da infância ocorreu em torno do século XIII e XIV, mas os

sinais de sua evolução tornaram-se claras e evidentes, no continente europeu, entre os séculos XVI e XVIII no momento em que a estrutura social vigente (Mercantilismo) provocou uma alteração nos sentimentos e nas relações frente à infância.

Desse modo, entre os séculos XIII e XIV, a criança era vista como um ser importuno, “[...] considerando-a como um corpo vegetativo, ou um indivíduo incômodo, de vez que exige muitos cuidados e perturba o adulto com o choro;” (Montessori, 1987, p. 33).

Em meados dos séculos XV e XVI, a infância é representada por meio da iconografia religiosa (Ariès, 1986), em que a criança não aparece sozinha, mas sempre acompanhada pelos pais, amigos ou animais. Dessa forma, é notável que a criança ainda não possuía uma característica própria, era um personagem coadjuvante da sociedade.

No século XVI, a criança ainda era vista como um ser que não pertencia à sociedade, a qual apenas servia para importunar os adultos. Para Ariès (1986, p. 57) “A criança era tão insignificante, tão mal entrada na vida, que não se temia que após a morte ela voltasse para importunar os vivos”.

Em síntese, até o século XIII a infância era considerada como inexistente, e só começa a ganhar ênfase a partir do século XIV, mas a criança ainda era desvalorizada. De acordo com Ariès (1981 *apud* Maia, 2012, p. 17)

[...] o século XVIII trouxe uma infância moderna com liberdade, autonomia e independência; já no século XIX, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, e, no século XX, com a influência de psicólogos e de educadores, elas passam a ser vistas como seres de direitos e em fase de desenvolvimento.

A infância começou a ganhar ênfase a partir das manifestações artísticas e religiosas, que, apesar de se distanciar da concepção de infância, já permitia um olhar mais reflexivo acerca da criança. Para Ariès (1986, p. 52) “[...] a representação realista da criança, ou a idealização da infância, de sua graça, de sua redondeza de formas tenham sido próprias da arte grega”. Portanto, com o passar dos séculos, a perspectiva sobre a infância foi se transformando gradativamente, até chegar aos dias atuais, em que a criança tem importância na sociedade.

De acordo com Montessori (1989, p. 8)

A vida da criança assumiu um novo aspecto quando, no início do século XX, a higiene começou a penetrar nas classes populares. As escolas transformaram-se de tal maneira que aquelas com pouco mais de uma década de existência pareciam datar de um século.

Nos séculos anteriores, o índice de doenças e da mortalidade infantil na Europa era muito alto, devido à falta de higiene e de vacinas. Entretanto, a partir do século XX, as práticas de cuidado e higiene ganharam mais importância, fazendo com que a criança fosse vista de maneira mais humanizada, tanto no ambiente escolar quanto na sociedade.

Desse modo, começa-se a pensar na criança como um indivíduo distinto do adulto, com necessidades e desenvolvimento diferentes. A infância agora é vista como um problema social, em que “A infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor. O bom ou o mal do homem na idade madura está estreitamente ligado à vida infantil na qual teve origem” (Montessori, 1989, p. 10).

De acordo com o Art 2º da Lei Nº 13.257 a Primeira Infância refere-se ao “[...] período que abrange os primeiros 6 (seis) anos completos ou 72 (setenta e dois) meses de vida da criança” (Brasil, 2016). No entanto, Montessori (2014, p. 70) questiona a percepção da sociedade sobre a criança: “Podemos dizer que, nos primeiros anos da vida da criança, apenas nos preocupamos do ponto de vista físico, vemos a criança apenas como um corpo. A partir de que idade começamos a considerá-la um ser humano à parte e completo?”. Dessa forma, esse período dos primeiros anos de vida da criança não refere-se apenas aos cuidados físicos, mas também ao seu desenvolvimento cognitivo e social.

Para Montessori (1980, p. 79)

A infância é um período realmente importante, pois quando se deseja infundir novas idéias, modificar ou melhorar hábitos e costumes do país, acentuar com mais vigor as características de um povo, devemos tomar a criança como instrumento, de vez que pouco se consegue agindo sobre os adultos.

Por conseguinte, quando a criança vivencia todos os períodos da infância, é possível formar um adulto provido de ética, empatia, com diferentes potencialidades e visão sistêmica do mundo, contribuindo assim para uma sociedade harmônica.

Na infância, de acordo com Montessori (1966) é desenvolvido o processo de facilidade nas aprendizagens e a espontaneidade. Assim, é muito comum observar que as crianças aprendem com mais facilidade que os adultos.

Nessa etapa, a criança passa pelo chamado “período sensitivo”, o qual a criança é capaz de “absorver” tudo ao seu redor. Montessori (1966, p. 45) descreve que

A criança nesse período sensitivo é como uma chama devoradora, ávida de atividades que a levem a se desenvolver. Ao terminar esse período, a chama se extingue. Aí começa o período onde são necessários esforço e determinação.

Portanto, é notável a importância da valorização da infância, visto que consiste em uma etapa em que a maioria das habilidades são formadas e aprimoradas.

Embora a Primeira Infância seja um momento crucial no desenvolvimento do indivíduo, no cenário brasileiro essa etapa foi desvalorizada por muito tempo, negligenciando todas as fases importantes para a construção dos traços cognitivos da criança. No âmbito político, a criança também não tinha voz, não era vista como um indivíduo de direitos, já que “A inserção dos direitos da criança e do adolescente no cenário jurídico brasileiro e mundial praticamente inexistiu até o século XIX”.

No Brasil, no ano de 1930, as políticas voltadas para a valorização da infância eram focadas apenas na “[...] família como elemento participativo no desenvolvimento da criança e do adolescente, e a sociedade como responsável pela garantia do direito de proteção aos mesmos, isentando assim, o Estado de qualquer responsabilidade” (Poletto, 2012, p. 5). Assim, é notável a negligência da escola como espaço fundamental para o desenvolvimento da criança.

O processo de valorização da infância continua se intensificando e transformando, e após a 2ª Guerra Mundial, em 1946 é criada a Fundação das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), cujo objetivo é “[...] melhorar a vida das crianças ao fomentar, elaborar e apoiar projetos que ofereçam serviços de saúde, educação, nutrição e bem-estar” (Fernandes, 1998 *apud* Mesquita, 2022, p. 8). Tal órgão também enfatiza que

Está comprovado cientificamente que é na primeira infância que a criança desenvolve grande parte do potencial mental que terá quando adulto. Sendo assim, essa fase constitui-se uma janela de oportunidades. A atenção integral nessa faixa etária influencia no sucesso escolar, no desenvolvimento de fatores de resiliência e auto-estima necessários para continuar a aprendizagem, na formação das relações e da autoproteção requeridas para

independência econômica e no preparo para a vida familiar. (Unicef, 2017, p. 113).

Dentre as políticas públicas, foi também criada em 1959 a Declaração Universal dos Direitos da Criança, através da “[...] aprovação da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Assembleia Geral das Nações Unidas” (Mesquita, 2022, p. 8). Tal documento foi fundamental para garantir o direito à educação, saúde, alimentação, moradia, lazer, etc.

A partir da regulamentação da Constituição Federal de 1988, o Estado passa a ter o dever de garantir a educação, conforme exposto no art 227:

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

Uma das importantes transformações políticas brasileiras que contribuíram para a valorização da infância foi através da regulamentação da Lei N° 8.069, que disciplina o art. 227 da constituição, dispondo em seu Art. 3°:

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

Desse modo, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, BRASIL, 1990) instituiu a perspectiva da criança como sujeito de direitos, valorizando suas características e potencialidades. Conseqüentemente, se inicia o questionamento do direito à educação na Primeira Infância.

No que se refere ao contexto escolar, por muitos anos, a Educação Infantil era considerada apenas uma fase de “cuidado”, em que o educador tinha apenas a função da higiene e alimentação da criança. Somente em 1996, com a LDB n° 9394, a Educação Infantil passa a fazer parte da Educação Básica, a qual é apresentada no Art. 21:

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:

I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e

ensino médio;
II - educação superior. (Brasil, 1996).

Nesse momento, a Educação Infantil se torna uma etapa em que o desenvolvimento infantil é valorizado e aprimorado. Entretanto, a criança ainda é vista como um indivíduo totalmente dependente do adulto (educador) e a escola continua como um espaço de “transmissão” de conhecimentos.

Partindo desse pressuposto, Montessori (1980, p. 12) questiona o desenvolvimento da criança no ambiente escolar tradicional: “O que importa a transmissão do saber se a própria formação geral do homem é preterida? Existe, ainda que ignorada, uma entidade psíquica, uma personalidade social imensa para uma multidão de indivíduos [...]”. Portanto, a Primeira Infância na Educação Infantil deve proporcionar às crianças o seu desenvolvimento como um todo, englobando os aspectos psíquicos e sociais e sua autonomia, bem como seu olhar crítico sobre o mundo, e não só se basear em uma etapa de cuidado e dependência.

Desse modo, há diversas teorias sobre a concepção de infância, entretanto, o presente trabalho tem como referência a concepção montessoriana da criança, refletindo as perspectivas de Maria Montessori a respeito da infância.

Partindo desse pressuposto, Maria Montessori afirma que a criança não é uma “folha em branco”, a qual o adulto deve moldar, mas um indivíduo que já nasce com conhecimentos, que com o seu crescimento, desenvolve diferentes habilidades físicas e psíquicas. Ao explicar o seu método, a educadora faz uma comparação:

Peguem um diamante escondido na ganga informe e retirem toda a matéria que o envolve para revelar a joia brilhante. Vendo essa joia, alguns se perguntarão: “Como você fez para obter essa pedra preciosa que reflete perfeitamente a luz?”. A isso responderemos não sermos os criadores dessa joia maravilhosa; ela já existia profundamente escondida na matéria que a envolvia. Pois bem, podemos dizer o mesmo da criança. Ela nos mostrou como deveria ser tratada e nos revelou seu esplendor. (Montessori, 2014, p. 102).

3.1 Maria Montessori

Maria Tecla Artemisia Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, na comuna de Chiaravalle, localizada na Itália e faleceu em 1952 em Holanda, na cidade de Noordwijk.

Conforme Rohrs (2010) em 1896, Maria Montessori se formou em Medicina na Universidade de Roma, sendo uma das primeiras mulheres italianas a se tornar médica. No entanto, mesmo com sua formação “[...] os preconceitos da época não lhe permitiram o exercício da profissão, sobretudo, pelo receio de uma mulher ter que examinar o corpo de um homem” (Passos, 2023, p. 3).

Desse modo, Maria Montessori procura outras alternativas para atuar em sua área de formação, desenvolvendo o seu trabalho como assistente em uma clínica psiquiátrica da Universidade de Roma. De acordo com Passos (2023, p. 3) a médica atendia

[...] crianças com necessidades especiais – tidas como incuráveis –, e, em seguida, as ditas crianças comuns e outras em posição de fragilidade social, não apenas em âmbito de pobreza, mas igualmente em situação de internas de reformatórios e hospícios.

Assim, Maria Montessori começa a se interessar pelos comportamentos das crianças e os problemas presentes na educação, questionando que o desenvolvimento infantil está relacionado mais no âmbito pedagógico do que na questão clínica. A partir desses interesses, Maria Montessori também estudou pedagogia e psicologia, a fim de desenvolver novos estudos para o seu método. (Montessori, 1989).

Na clínica psiquiátrica que atuava, a pedagoga desenvolveu também juntamente com seu método, diferentes materiais didáticos para trabalhar com crianças com deficiência, com o intuito de que elas tivessem o direito de se desenvolver fisicamente e psicologicamente como qualquer outra criança. Conforme Montessori (1989, p. 241-242) “Entre esses materiais didáticos encontram-se objetos relacionados à coordenação motora e a visualização do tempo e do espaço, todos com formas muito atraentes e coloridas”.

Seu trabalho no ramo da medicina fez com que Maria Montessori se interessasse pelos estudos de Édouard Séguin, um médico e educador francês que na época realizava trabalhos com crianças com deficiências intelectuais. A pedagoga afirma que, a partir desses estudos foi possível convencer da “[...] idéia, então nascente, admitida mesmo nos círculos médicos, da eficácia da ‘cura pedagógica’ para várias formas mórbidas [...]” (Montessori, 1965, p. 27).

Após o trabalho com as crianças na clínica, Maria Montessori começou a desenvolver seu método com crianças consideradas típicas na época, desse modo a educadora inicia seu trabalho em uma escola localizada num bairro popular de São Lourenço, em Roma. Essa escola, para Montessori (1989) não era um espaço agradável e nem acolhedor para as crianças, os móveis eram altos e pesados, tornando um espaço triste.

Com isso, a pedagoga começa a introduzir gradativamente seus próprios materiais e seu próprio método, o Método Montessori. Conseqüentemente, “Em poucas semanas as crianças haviam se organizado livremente, e os resultados foram surpreendentes” (Montessori, 1989, p. 242).

Através dessa experiência, Maria Montessori sentiu-se inspirada e encorajada, fundando assim sua própria escola em 1907, a chamada *Casa dei Bambini* (Casa das crianças) e seu método começa a ganhar destaque não só na Itália, mas por toda a Europa.

Nos anos em que Maria Montessori desenvolveu seus estudos, a Itália e os outros países estavam passando por um período de guerras. Desse modo, de acordo com Montessori (1989, p. 242)

[...] com a ascensão do fascismo, as escolas montessorianas começaram a ser fechadas e a educadora viu-se obrigada a abandonar o país. Depois de permanecer algum tempo na Espanha (durante o breve governo republicano), em Sri Lanka e na Índia, somente após o término da Segunda Guerra Mundial pôde retornar ao seu país, onde voltou a dar aulas na Universidade de Roma.

Nesse período de guerra em que Maria Montessori ficou fora da Itália, a mesma questionava-se das conseqüências políticas, educacionais e principalmente sociais que a guerra traria, sendo assim desenvolveu diversas pesquisas a respeito da educação como paz para a humanidade. Em meados dos anos de 1930, Maria Montessori realizou diferentes congressos a favor de seus estudos, como por exemplo

Em 1937, o governo dinamarquês ofereceu ao movimento Montessori a própria sala do parlamento, em Copenhague, para seu importante congresso “Educar para a paz!”. Dirigindo-se à assembleia, a doutora Montessori desenvolveu, numa série de conferências, as ideias inerentes à defesa moral da humanidade. (Montessori, 2014, p. 15).

Seus estudos foram essenciais para uma nova perspectiva a respeito da educação, de maneira que a criança também esteja incluída na humanidade. Maria Montessori trouxe muitas contribuições pedagógicas, com um olhar diferente para o indivíduo. Suas transformações foram tão relevantes que as universidades e associações de diversos países “[...] propuseram sua candidatura ao prêmio Nobel da Paz em 1949 e 1950” (Montessori, 2014, p. 15).

3.1.1 Método Montessori

O Método Montessori é uma concepção diferente do ensino desenvolvido nas escolas tradicionais, pois a partir da valorização da criança e de seu desenvolvimento, o objetivo deste método é “[...] quebrar os paradigmas de uma educação unilateral que considerava a criança como passiva no processo ensino-aprendizagem” (Pires, 2018, p. 35). Desse modo, a principal característica da metodologia montessoriana é a centralização da criança no processo de aprendizagem.

Para Cascella (2015, p. 660, tradução nossa) “O método é caracterizado pela ênfase na independência, na liberdade dentro dos limites e no respeito pelo desenvolvimento psicológico, físico e social natural da criança”. Assim, a criança tem autonomia para se desenvolver, e apesar de depender do adulto para realizar determinadas ações, o Método Montessori defende o potencial da criança e a enxerga como um indivíduo contribuinte na sociedade.

Ao definir seu método, Montessori (2018) afirma que o que realmente importa, é a educação do ser humano e não o método como o centro. Assim a autora define o Método Montessori em poucas palavras: “[...] se falássemos, por exemplo, de ‘ajuda oferecida à pessoa humana para conquistar sua independência’, ou de ‘meio que lhe oferecemos para libertar-se da opressão dos velhos preconceitos da educação’, então tudo ficaria claro!” (Montessori, 2018, p. 18).

A princípio, Maria Montessori iniciou o desenvolvimento de seu método em 1906, quando começou a atuar em uma escola na Itália, para crianças filhas de operário, assim

O projeto inicial era reunir os filhos pequenos de operários que residiam num conjunto de habitações populares, a fim de que não ficassem abandonados pelas escadas, não sujasse as paredes e não criassem desordem. Para

isso, reservaram uma sala no próprio conjunto, para servir de refúgio, de creche. (Montessori, 1989, p. 127).

De acordo com Montessori (2014, p. 102), o Método Montessori defende “[...] que é a própria criança que deve ser o pivô de sua educação”. Desse modo, a criança é vista como protagonista do processo de aprendizagem, desenvolvendo suas potencialidades de maneira autônoma, e não reproduzindo “conhecimentos” ditados pelo adulto.

Assim, o desenvolvimento da Primeira Infância é visto como uma prática espontânea e autônoma, a qual o adulto não é o “criador” desse processo, mas sim um guia, que observa a criança em suas práticas, realizando pequenas intervenções. A criança não deve se desenvolver sozinha, mas

Deve ficar em contato com um adulto que esteja familiarizado com as leis que governam sua vida, e que não a entrave, superprotegendo-a, determinando suas atividades ou forçando-a a agir sem levar em conta suas necessidades. (Montessori, 2014, p. 102).

Para Montessori (2014, p. 103) a liberdade na Primeira Infância faz com que a criança esteja inserida ao contexto em que vive: “É um processo criador preciso, um fenômeno natural que acontece assim que se oferece à criança a chance de despender seus próprios esforços e de se dedicar a um trabalho que seja seu, sem intermediários”. Ao permitir que a criança se desenvolva com autonomia, a mesma observa minuciosamente os fenômenos presentes em sua realidade, agindo a partir de suas próprias experiências e percepções, questionando maneiras para solucionar determinados problemas.

Quando se fala em incluir a criança na realidade, no que diz respeito ao Método Montessori, é chamado de “Vida Prática”, em que a criança é capaz de realizar tarefas cotidianas consideradas “adultas”. Essa prática faz com que a criança se sinta útil e confiante, desenvolvendo cada vez mais sua autonomia. Um exemplo disso, é apontado por Montessori (2014, p. 103-104)

Quando atingem a idade de cerca de 3 anos, oferecemo-lhes um ambiente em que se encontram artigos domésticos úteis: vassoura nas dimensões das crianças, louça, mesas etc. A grande alegria dessas crianças é fazer as tarefas com perfeição; elas se ocupam e sempre encontram o que fazer.

No Método Montessori, os conteúdos são colocados de modo que gere um interesse na criança, de modo investigativo, e não em que a postura da criança é vista como passiva no processo de aprendizagem. Assim, “O que motiva a criança não é o objetivo traçado pelo adulto, mas seu próprio impulso que a empurra para a perfeição. A criança se aprimora em contato com a realidade, na atividade que absorve toda a sua atenção” (Montessori, 2014, p. 105).

De acordo com Montessori (2014, p. 106) “[...] se a inteligência de uma criança não for estimulada, ela se fecha em si mesma e o interesse desaparece. Assim, as crianças, infelizmente, em sua grande maioria, estão condenadas a perder sua infância e não poderão jamais realizar seu potencial”. Dessa forma, nas escolas tradicionais, os conteúdos são trabalhados de maneira “pronta”, em que as informações são transmitidas pelo professor e “absorvidas” pelas crianças. As mesmas não têm a chance de investigar, de questionar ou refletir sobre determinado assunto, e conseqüentemente, se tornam adultos influenciáveis, sem posicionamento crítico diante determinado fenômeno.

No Método Montessori, a independência é desenvolvida com hábitos de acordo com cada faixa etária. Tais hábitos estimulam a autonomia, de modo que a criança possa compreender gradativamente o seu papel na sociedade. Assim, para Montessori (2014, p. 107) “O fato, para a criança, de aprender por si mesma e de poder superar sozinha tantas dificuldades sem dúvida lhe dá uma satisfação interior que fortalece seu sentimento de dignidade pessoal”.

Em relação à educação, Montessori (1989) afirma que a primeira missão da educação é de libertar a criança, no sentido de permitir que ela possa se expressar, questionar e se desenvolver na sociedade, no mundo adulto, sem ser silenciada como era antes. A infância transforma o ser humano, e para isso a criança deve ser valorizada. Portanto, “Eis a verdadeira nova educação: partir primeiro à descoberta da criança e efetuar sua libertação” (Montessori, 1989, p. 124).

No Método Montessori, o ambiente é um dos principais fatores para o desenvolvimento infantil. Acredita-se que a criança é capaz de realizar as atividades sozinha quando há um ambiente preparado para isso, com pequenos “obstáculos” que ela consiga superar sem auxílio do adulto. É nesse momento que o método Montessori se distingue da educação tradicional, já que o professor possui uma postura passiva, e não mais autoritária, e a criança é vista como o centro do aprendizado.

Entretanto, essa perspectiva trouxe muitas discussões a respeito do papel do professor, em que:

[...] o professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformada em centro da atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos. Quando não foi considerado utopia, parecia exagero. (Montessori, 1989, p. 125).

Dessa forma, é possível compreender que o Método Montessori não é tão discutido, justamente pela “inversão” dos papéis do adulto e da criança, já que na educação tradicional, a criança é vista como um indivíduo totalmente incapaz de se desenvolver sem a dependência de um adulto.

De acordo com Montessori (1987, p. 43) “[...] a educação infantil é o problema mais importante da humanidade”, já que no desenvolvimento da infância, o adulto se importa apenas com as necessidades fisiológicas da criança (higiene, sono, alimentação, etc), ignorando “[...] a mais humana dentre todas as necessidades da criança: a exigência de seu espírito, de sua alma. O ser humano que vive na criança não se revela para nós, permanece oculto” (p. 42).

O adulto fica tão focado no cuidado da criança, que se esquece que ela também é um indivíduo pensante, curioso e questionador, o qual merece ser ouvido e valorizado. Sem essa confiança na autonomia da criança, a infância se torna uma prisão. No entanto, essa autonomia defendida, não corresponde à “abandonar” a criança. Como afirma Montessori (1987, p. 44):

Dar liberdade à criança não quer dizer que se deva abandoná-la à própria sorte e, muito menos, negligenciá-la. A ajuda que damos à alma infantil não deve ser a indiferença passiva diante de todas as dificuldades de seu desenvolvimento; muito pelo contrário, devemos assistir este desenvolvimento com prudência e com um cuidado repleto de afeto.

Dessa forma, a postura passiva do professor consiste em interferir poucas vezes nas ações da criança, quando a mesma esteja em alguma situação que traga risco à ela. Ao contrário, o professor no Método Montessori é visto como um guia e observador, encorajando a criança no seu desenvolvimento.

O Método Montessori enfatiza que para ensinar a criança, é necessário gerar “[...] o mais profundo interesse no estudante e, ao mesmo tempo, uma atenção viva em constante. Portanto, trata-se apenas disto: saber utilizar a força interior da criança

com relação à sua educação” (Montessori, 1987, p. 51-52). Assim, compreende-se que para o desenvolvimento da infância, é necessário que a criança esteja inserida à sua realidade, com propostas com intencionalidade, que faça sentido para ela.

Partindo desse pressuposto, no Método Montessori, uma das maneiras de incluir a criança no ambiente social, é oferecer um espaço condizente com o contexto que ela vive. De acordo com Montessori (1966, p. 17) “Uma das primeiras idéias que nasceram com o método foi a de fazer para as crianças uma mobília de acordo com o seu tamanho. Hoje, isto já não é mais novidade, mas na época foi uma revolução”.

Como já exposto, as crianças não tinham espaço na sociedade pois além de serem silenciadas, todos os móveis e estruturas eram destinados à adultos. Portanto, Maria Montessori começa a questionar a ideia de fabricar móveis do tamanho das crianças, para que, principalmente no ambiente escolar, elas se sintam pertencentes ao meio social.

Sendo assim, a partir dos estudos desenvolvidos por Maria Montessori, é possível compreender que a educação não se resume em “transmitir conhecimentos”, visto que “[...] Se a educação é ajuda para a vida, deve-se estender tanto ao campo físico quanto psíquico” (Montessori, 1966, p. 16). Portanto, a criança deve se desenvolver também no âmbito psíquico, considerando todos os estágios de desenvolvimento de sua mente.

3.1.2 O papel do professor

Nas escolas tradicionais, o professor é visto como um ser autoritário, um “transmissor” de informações. Essa perspectiva se assemelha com a concepção de educação bancária, em que Freire (2018, p. 79) fala sobre o papel do educador, o qual “[...] aparece como seu indiscutível agente, como seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é encher os educandos dos conteúdos de sua narração”. Com isso, o aluno não tem espaço para expressar suas opiniões e seu conhecimento se torna um depósito de informações sem propósito.

Diferente do método tradicional de ensino, o professor na perspectiva montessoriana é visto como um guia, com uma postura passiva e observadora. Ele realiza pequenas intervenções apenas quando for necessário, proporcionando cada vez mais autonomia à criança.

De acordo com Montessori (1980, p. 154) “A tarefa do professor na primeira infância é muito nobre. Prepara e colabora para o desenvolvimento de uma ciência que, no futuro, será fundamental para o desenvolvimento mental e para a formação do caráter”. Assim, é notável que a valorização da Primeira Infância bem como a colaboração para o desenvolvimento integral da criança pode transformar a sociedade.

Montessori (1989, p. 165) analisa a postura do educador: “Ele preocupa-se excessivamente com as ‘tendências da criança’, com a maneira de ‘corrigir os erros das crianças’, com a ‘hereditariedade do pecado original’, quando devia começar por estudar os próprios defeitos, as suas más tendências”. Dessa maneira, o professor deve antes de tudo trabalhar sua própria mente, sua própria alma, para que depois seja possível observar a criança. Esse exercício é necessário para que o professor esqueça seu “orgulho”, e compreenda que ele é capaz de aprender com as crianças.

No entanto, ser professor na perspectiva de Maria Montessori, não significa aprovar todas as ações da criança, mas sim de agir de forma humanizada sem orgulho e ira. Como afirma Montessori (1989, p. 169) “Não devemos suprimir em nós mesmos aquilo que pode e deve nos auxiliar na educação, mas sim o nosso estado interior, a nossa atitude de adultos, que nos impede de compreendermos a criança”. Dessa forma, a humildade do professor faz com que ele possa entender melhor a criança, e ajudá-la em seu desenvolvimento.

A Educação Infantil é uma etapa de muitas descobertas para a criança, visto que a mesma está vivendo suas primeiras experiências. Desse modo, Montessori (1987, p. 93) discorre sobre a postura do professor nesses momentos:

Sua tarefa limita-se a oferecer o material. Basta que ela lhes mostre para que servem: depois, pode deixar as crianças com seu trabalho. Pois o nosso objetivo não é ministrar ensinamentos, mas sim despertar e desenvolver as forças espirituais.

Portanto, o objetivo do professor montessoriano não é transmitir os conteúdos para a criança, mas de preparar as propostas didáticas com intencionalidade, que gere interesse e motivação no desenvolvimento infantil. O educador no método montessori defende a educação como uma ferramenta transformadora da sociedade, partindo da formação da criança.

Considerando que o desenvolvimento e a valorização da criança é essencial para a transformação da sociedade, Montessori afirma que a mudança se inicia pelo educador:

O primeiro passo para solucionar inteiramente o problema da educação não deve ser, portanto, dado na direção da criança, mas sim do adulto educador: é preciso clarificar a sua consciência, despojá-lo de vários preconceitos, enfim, mudar seus comportamentos morais. (Montessori, 1987, p. 102).

No Método Montessori, um dos aspectos importantes é a “Ordem”, ou seja, a organização das ações e do espaço de desenvolvimento da criança. Principalmente no que se refere ao ambiente escolar, é essencial que a criança compreenda a organização dos materiais, e que depois de usá-lo, possa guardar no seu devido lugar. Dessa forma, para Montessori (1965, p.146) a criança não deve terminar o seu “trabalho” apenas pela satisfação própria, “[...] mas deverá levar seu trabalho até o fim, exercitando assim sua vontade no respeito às normas que regulam o meio em que vive”.

Para Montessori (1966, p. 63) os defeitos de um adulto são “[...] a consequência das constantes interrupções sofridas na infância”. Desse modo, quando o professor subestima a criança e interfere em suas atividades, faz com que a mesma tenha cada vez menos coragem, incentivo e confiança para realizar tais atividades novamente. Consequentemente, a criança se torna um adulto inseguro e sem esperanças.

Sendo assim, o professor, em suas práticas pedagógicas deve observar atentamente cada criança e suas potencialidades, interferindo apenas quando necessário. Tal exercício começa por ele mesmo, se auto corrigindo e se permitindo aprender com as crianças.

Conforme Montessori (2014, p. 78), quando a criança “[...] se libera dos adultos opressores que agem em seu lugar, a criança realiza seu segundo objetivo, trabalhar positivamente rumo a sua autonomia”. A autonomia da criança é desenvolvida através da construção da sua individualidade, em que a mesma pode criar seus próprios questionamentos, portanto, é necessário que o professor adote uma postura observadora, fazendo com que a criança não se sinta inferior ou incapaz.

Desse modo, a tarefa do professor na transformação da educação é se atentar para que não seja um obstáculo no desenvolvimento da criança, pois o mesmo deve compreender “[...] de qual presunção, de quais preconceitos tolos devemos nos livrar

para que nos tornemos competentes no que diz respeito à educação da criança” (Montessori, 1987, p. 40).

3.1.3 O espaço como educador

Nas escolas tradicionais, já que o professor possui uma postura autoritária e “transmissiva”, os conteúdos são dados diretamente por ele. Entretanto, no Método Montessori, além do educador possuir o papel de guia e observador, o ambiente também é uma das ferramentas mais importantes para o desenvolvimento da Primeira Infância nas escolas.

De acordo com Montessori (2014, p. 80) “[...] é o ambiente o melhor mestre. A criança precisa de objetos para agir; eles funcionam como um alimento para seu espírito”. Tais objetos estimulam o pensamento e a imaginação da criança, permitindo o levantamento de suas próprias hipóteses.

Na perspectiva de Maria Montessori, as crianças possuem grande interesse em realizar suas atividades sozinhas. No entanto, se o ambiente não estiver previamente preparado, pode oferecer risco à elas. Assim, Montessori (2014, p. 78) afirma que “Esse instinto que a obriga a fazer as coisas por si mesma nos dá a responsabilidade de preparar um ambiente que lhe permita verdadeiramente se desenvolver”.

Para Montessori (2014), a partir do momento em que a criança consegue se desenvolver em um ambiente propício para ela, a mesma estabelece uma relação harmoniosa não apenas com ela e o próprio ambiente, mas também com o adulto, já que a mesma não é totalmente dependente dele.

No que se refere à relação com o meio, Piaget (*apud* Ferracioli, 1999, p. 181) afirma que

[...] a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget *todo o pensamento se origina na ação*, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto.

Perante o exposto, assim como Piaget, Maria Montessori também defende a importância da relação entre o indivíduo e o meio, salientando a importância dos ambientes preparados para as crianças. Para Montessori (2014, p. 80) “Há uma interação constante entre o indivíduo e seu meio. A utilização dos objetos transforma

o homem e o homem transforma os objetos”. Desse modo, a criança não se interessa pelo objeto em si, mas a ação sobre ele, uma ação provida de autonomia, que conseqüentemente desenvolve a sua individualidade e personalidade.

Esse ambiente preparado que Montessori defende, não se baseia apenas em uma concepção materialista, em que só os móveis na altura da criança promovem tal ambiente propício. O ambiente referido na perspectiva montessoriana também refere-se ao olhar e as ações do adulto sobre as crianças. Na relação entre a criança e o ambiente, Montessori (2014, p. 102) afirma que “[...] a criança deve ter a possibilidade de agir livremente nesse ambiente. Ela deve encontrar nele as motivações para se dedicar às atividades construtivas correspondentes a suas necessidades de desenvolvimento”.

Em relação ao ambiente escolar na Educação Infantil, Montessori (1989, p. 125) discorre sobre a importância da estética e dos móveis na altura da criança: “[...] mesinhas pequenas, poltronazinhas, cortinas graciosas, armários baixos, ao alcance das mãos das crianças, que neles colocam os objetos e pegam o que desejam”. Assim, os móveis fazem com que a criança se sinta pertencente ao espaço, com confiança para realizar suas atividades.

O ambiente visto como educador permite com que a criança aprenda através de suas experiências, sejam elas boas ou ruins. Um exemplo disso é descrito por Montessori (1966), em que num determinado espaço, foi disposto às crianças peças de porcelana, que podem quebrar. No entanto, a disposição dos objetos permite com que a criança aprenda o manuseio dos próprios, quando a mesma quebra um desses objetos, ela pode se frustrar, “Mas a partir de então, todas as vezes que precisar carregar objetos frágeis, usará toda a sua força de vontade no sentido de conseguir coordenar seus movimentos” (p. 45).

De acordo com Montessori (1966, p. 46)

Toda a criança que sabe cuidar de si mesma, que sabe calçar os sapatos, vestir-se e tirar as roupas sozinha espelha na sua alegria e no seu júbilo um reflexo de dignidade humana. Isto porque a dignidade humana deriva do sentimento da própria independência.

Assim, um ambiente preparado também permite que a criança possa desenvolver habilidades para realizar tarefas simples do cotidiano. Tanto na casa quanto principalmente na escola, os móveis e os objetos dispostos na altura da

criança, bem como os estímulos para realizar as tarefas, permitem com que ela se sinta segura e capaz.

No âmbito escolar, o ambiente também proporciona ao professor uma maior liberdade, já que as crianças estão concentradas em suas atividades. Dessa forma, o educador não precisa estar ao lado da criança o tempo todo. De acordo com Montessori (1966, p. 69) “Um bonito ambiente que oriente a criança e ofereça-lhe os meios para exercitar as próprias faculdades, pode permitir à professora que se ausente temporariamente;”.

Nas escolas tradicionais, as crianças desde a Primeira Infância são colocadas sentadas em carteiras enfileiradas na sala de aula, com o intuito de manter a disciplina. No entanto, Maria Montessori possui uma concepção diferente de “disciplina”. Para ela, “Não é um disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paraplégico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados” (Montessori, 1965, p. 45). Portanto, na Educação Infantil as crianças podem e devem estar em movimento, explorando todo o espaço e desenvolvendo suas habilidades.

No Método Montessori os chamados exercícios de “Vida Prática” são muito valorizados. Tais exercícios consistem nas crianças realizarem com autonomia tarefas presentes em seu cotidiano. Eles podem ser estimulados tanto no ambiente familiar quanto no ambiente escolar. De acordo com Montessori (1965, p. 59) os objetos dos exercícios de Vida Prática “[...] ‘convidam’ a agir, a realizar um verdadeiro trabalho, orientado para uma finalidade real e fácil de atingir”.

A disposição dos brinquedos infantis também é muito importante no Método Montessori, em que é enfatizado que não é necessário inúmeros brinquedos para a criança. Para Montessori (1965, p. 107)

Enganamo-nos pensando que a criança ‘cheia de brinquedos’, sempre cercada de ajuda, ‘deveria ser a mais evoluída’. Muito pelo contrário, a multidão desordenada de objetos agrava seu estado de espírito semeando nêle, novamente, o caos, oprimindo-a e desencorajando.

Partindo desse pressuposto, a disposição dos brinquedos de forma minimalista e organizada permite com que a criança se desenvolva harmonicamente e com autonomia, se organizando também interiormente.

Conforme Montessori (2014, p. 79) “A sociedade não pode se desenvolver se a autonomia das pessoas não progride”. Dessa forma, o ambiente preparado e a

postura do educador de maneira respeitosa com a criança permite o seu desenvolvimento integral, bem como a formação de sua personalidade de maneira autônoma e confiante.

4 RESULTADOS

4.1. Coleta de dados

As fontes de dados utilizadas foram o Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e a Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*). Tanto na plataforma do CAPES quanto na *SciELO*, buscou-se artigos a partir das palavras-chave “Pedagogia Montessori”, “Método Montessori” e “Maria Montessori”, em um intervalo de dez anos.

No Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) houve mais resultados que na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*), dessa forma, com o objetivo de afunilar os resultados, buscou-se artigos no CAPES apenas no idioma Português. Já na *SciELO*, foram buscados artigos nos idiomas Português, Inglês e Espanhol, visto que tal banco de dados apresentou poucos resultados.

Ao buscar o termo “Pedagogia Montessori”, foram encontrados 31 artigos no CAPES e 7 na *SciELO*. Em relação à busca pela palavra-chave “Método Montessori”, no CAPES encontrou-se 28 e na *SciELO* 8 artigos. Por fim, ao buscar pelo termo “Maria Montessori”, na plataforma do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) foram encontrados 42 artigos e na *SciELO* encontraram-se 10 artigos.

Para a seleção dos artigos, foi feita a leitura dos resumos, descartando aqueles em que o título e o resumo não se relacionavam com o tema escolhido ou com os objetivos do trabalho. Para isso, foi estabelecido 5 critérios:

- 1- Concepção de infância no Método Montessori;
- 2- A importância da Primeira Infância na perspectiva montessoriana
- 3- O papel do professor na Educação Infantil no ensino Montessori;
- 4- A importância do ambiente preparado no desenvolvimento da Primeira Infância;
- 5- Comparação entre o método de ensino tradicional e o Método Montessori na Educação Infantil.

Desse modo, foi realizada a seleção dos trabalhos, descartando os artigos que não atendessem aos critérios de seleção e aos objetivos do trabalho, totalizando assim 11 artigos selecionados, sendo 8 deles presentes na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e 3 artigos selecionados na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*).

Assim, além dos artigos, também foram utilizadas como fonte de dados sete obras autorais de Maria Montessori, para compreender a concepção e a valorização

da Primeira Infância, bem como a importância do papel do professor e do espaço. Para melhor visualização, foi elaborado um quadro com as obras autorais de Maria Montessori utilizadas no estudo.

Quadro 1 - Obras autorais de Maria Montessori

Título	Ano	Editora
A Criança	1989	Círculo do Livro
A educação e a paz	2014	Papirus
A Formação do Homem	2018	Kirion
Em família	1987	Nórdica
Mente Absorvente	1980	Portugália
O que você precisa de saber sobre seu filho	1966	Portugália
Pedagogia Científica: A descoberta da criança	1965	Flamboyant

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A fim de contextualizar a criança como construção histórico-social, baseou-se na obra de Philippe Ariès “História social da criança e da família” (1986). Por fim, para apresentar algumas diferenças entre o método de ensino tradicional e o Método Montessori utilizou-se a obra de Paulo Freire “Pedagogia do oprimido” (2018).

A fim de contextualizar a criança como construção histórico-social, baseou-se na obra de Philippe Ariès “História social da criança e da família” (1986). Por fim, para apresentar algumas diferenças entre o método de ensino tradicional e o Método Montessori utilizou-se a obra de Paulo Freire “Pedagogia do oprimido” (2018).

4.2 Análise dos dados

Com o intuito de relacionar os conceitos sobre o Método Montessori, foi elaborada uma tabela, referente aos artigos selecionados no Catálogo de Teses e Dissertações (CAPES) e na Biblioteca Eletrônica Científica Online (*SciELO*). Conforme proposto por Bardin (1977, p. 37), a análise de conteúdo é formada pelo “método das categorias, espécie de gavetas ou rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivas, da mensagem”. Assim, o principal objetivo da classificação é facilitar na dedução e na análise dos dados.

Em vista disso, ao analisar os artigos, notou-se que todos possuíam alguns dados em comum, emergindo categorias relevantes abordadas no Método Montessori e organizadas no quadro apresentado.

Quadro 2 - Artigos selecionados e categorias relevantes

Número do Artigo	Base de dados	Título	Ano de publicação	Autores	Primeira Infância no Método Montessori	O papel do professor montessoriano	O ambiente como educador	Ensino Montessori X Ensino Tradicional
1	CAPEIS	A ATUALIDADE DE MONTESSORI: EVIDÊNCIAS A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL	2020	Arnaldo Nogaro <i>et al.</i>	X	X	X	
2	CAPEIS	Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana	2023	Riteli Anese; Arnaldo Nogaro	X	X	X	
3	CAPEIS	A resolução de problemas em uma sala de aula montessoriana	2021	Reginaldo Fernando Carneiro; Caroline de Paula Ribeiro		X		
4	CAPEIS	The Montessori Method in basic education: A systematic review of the literature on its influence on child development in the early years	2021	Dayane dos Santos Oliveira <i>et al.</i>	X	X	X	X
5	CAPEIS	O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil	2021	Laura Menezes Eskasinki Dummer; Viviane Castro Camozzato			X	

6	CAPES	O Modelo Pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o desenvolvimento Infantil	2017	Maria Marilê Rodrigues; Gislene Farias de Oliveira		X	X	
7	CAPES	Desenvolvimento e influência do método montessoriano no ensino	2021	Maria Inês Batista Campos; Giovana Naime de Paula Xavier	X	X	X	X
8	CAPES	Educação montessoriana e valorização do espaço: a experiência no “Colégio Montessori Rosário”	2022	Ariel Pereira da Silva Oliveira <i>et al.</i>	X	X	X	X
9	SciELO	Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner	2023	Rosa Orellana-Fernandez <i>et al.</i>		X		X
10	SciELO	El método Montessori en la enseñanza básica	2022	Eudaldo Enrique Espinoza Freire		X	X	
11	SciELO	Hacia una búsqueda de metodologías de cuerpos expresivos en la educación	2017	Flor María Jiménez Bolaños; Vanessa De La O Jiménez			X	

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Feita a disposição de todos os artigos selecionados, analisou-se que dos 11 trabalhos selecionados, 05 abordam a questão da Primeira Infância na perspectiva montessoriana. Em relação à categoria do papel do professor no Método Montessori, 09 artigos discorrem sobre a temática. Dentre os trabalhos analisados, 09 deles abordam a importância do ambiente como educador e por fim, apenas 04 artigos comparam o ensino tradicional com o ensino montessoriano.

5 DESVELANDO OS ESTUDOS MONTESSORIANOS

Nesta seção, buscou-se analisar as concepções de diferentes autores, relacionando com os estudos e definições de Maria Montessori. Assim como já exposto na tabela, os artigos analisados foram baseados nas categorias: 1- Primeira Infância no Método Montessori; 2- O papel do professor montessoriano; 3- O ambiente como educador; 4- Ensino Montessori X Ensino Tradicional.

5.1 O Método Montessori e a educação na Primeira Infância

Assim como afirma Montessori (2014, p. 71-72):

[...] os primeiros anos da vida de uma criança são os mais importantes do ponto de vista de seu desenvolvimento corporal. Nós mesmos descobrimos que isso é igualmente verdadeiro em relação ao seu desenvolvimento psíquico.

Dessa forma, é notável a importância da valorização da Primeira Infância na Educação Infantil.

Ao analisar os 11 artigos, notou-se que 05 deles abordam a temática de educação na Primeira Infância na perspectiva montessoriana. Desse modo, foi analisado como é desenvolvido o ensino nas escolas nos primeiros anos de vida da criança.

No artigo 07, a infância é apresentada pelos autores, com base nos estudos de Maria Montessori como “[...] elemento construtor da vida adulta, ou seja, o elemento mais importante” (Campos; Xavier, 2021, p. 6). Sendo assim, a transformação da sociedade acontece através da formação de adultos que tiveram sua infância valorizada, bem como suas potencialidades consideradas.

Com base nesses autores, entende-se que a valorização da infância ocorre principalmente pela liberdade e autonomia da criança, fazendo com que ela se sinta um indivíduo pertencente à sociedade. No entanto, essa “liberdade” é, conforme os autores do artigo 07:

A pedagoga também elabora sobre o conceito de liberdade das crianças sobre a qual ela tanto discorre: a liberdade não é qualquer atividade desordenada que a criança faria se abandonassem-na, mas sim a libertação de qualquer coisa que a impeça de seguir seu desenvolvimento natural. (Campos; Xavier, 2021, p. 9).

Portanto, o conceito de liberdade para Montessori, não é “deixar a criança fazer o que quer”, mas proporcionar a autonomia do seu desenvolvimento, em que a mesma é capaz de tomar pequenas decisões, de modo que tais decisões não prejudiquem o outro ou o espaço em que ela se insere.

Na primeira infância, é necessário a exploração dos estímulos não só físicos da criança, mas também os estímulos psíquicos. De acordo com Campos e Xavier (2021, p. 10), a educação na Primeira Infância através da perspectiva montessoriana se inicia pelo desenvolvimento dos sentidos, cujo objetivo é

[...] preparar o indivíduo para seu ambiente, vindo antes de operações intelectuais mais avançadas. Para isso, deve-se introduzir às crianças diversos estímulos de forma gradativa, mostrando como diferenciar cada um e como distinguir pequenas quantidades de certo estímulo, afinando, assim, os sentidos.

Partindo desse pressuposto, com o intuito de compreender a educação montessoriana na Primeira Infância, foram analisados também artigos que abordam as práticas do Método Montessori nas escolas de Educação Infantil.

No artigo 04 os autores explicitam, em forma de tabela, o plano didático para o desenvolvimento de práticas pedagógicas montessorianas. Desse modo, é possível compreender os fundamentos básicos do Método Montessori para a Educação Infantil.

Nessa tabela, de acordo com Oliveira *et al.* (2021) o plano didático é dividido em seis valores e suas respectivas características:

1- Autoeducação: Refere-se à capacidade da criança de aprender a partir dos seus próprios interesses, através da observação e investigação;

2- Educação Cósmica: Tem como objetivo estimular a criança a compreender o mundo ao seu redor, salientando que tudo no mundo possui uma função;

3- Educação como Ciência: Conforme Oliveira *et al.* (2021, p. 6), essa educação refere-se à função do professor em relação às práticas científicas como por exemplo o levantamento de hipóteses, permitindo assim o reconhecimento da “[...] importante tarefa de educar pautada em teorias aplicadas a eficiência e eficácia na arte docente”;

4- Ambiente Preparado: Está relacionado ao espaço em que a criança pode se desenvolver com liberdade e autonomia. O ambiente preparado fisicamente e a partir da postura do docente, faz com que os conteúdos sejam colocados com intencionalidade, despertando interesse na criança;

5- Adulto Preparado: Refere-se ao perfil do docente que atua na educação das

crianças, em que é necessário o “[...] conhecimento científico acerca do desenvolvimento da infância e utilização de instrumentos e ferramentas metodológicas auxiliares ao processo de estimulação a autonomia das crianças” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 6).;

6- Criança Equilibrada: Consiste no resultado esperado do desenvolvimento infantil, a partir da relação entre a criança, o professor e o ambiente.

O artigo 04 também apresenta que o Método Montessori está cada vez mais presente na educação brasileira, principalmente de maneira indireta. Conforme Oliveira *et al.* (2021, p. 7):

[...] em Pernambuco são duas unidades, o Instituto Montessori de Educação, no município de Garanhuns, são desenvolvidos os seguintes projetos: Arte-Terapia, Casa-Escola, Empreendedorismo Infantil, Jornada Ampliada, Método Fônico –Consciência Fonológica, Mia –Monitoramento Individual da Aprendizagem, Montessori English, Psicomotricidade, Oficinas Save The Planet e Zoo Ciência.

Tais projetos apresentados são desenvolvidos com o objetivo principal de garantir à criança a autonomia em seu desenvolvimento, considerando o professor como um mediador e observador. Dessa forma, é notável que as práticas presentes no Método Montessori permitem a aprendizagem de maneira significativa na Educação Infantil.

Como já apresentado, o Método Montessori tem como ênfase a criança no seu processo de aprendizagem. O artigo 01 reforça essa concepção, em que de acordo com Nogaro *et al.* (2020, p. 116) ao discorrer sobre a prática do método na sala de aula, afirma que a criança é livre para circular pela sala, utilizando os objetos previamente preparados, desenvolvendo assim “[...] curiosidades de aprender, seus anseios e medos, habilidades e competências, bem como sua própria identidade”.

Em relação à educação montessoriana no espaço escolar, tal ensino busca o trabalho com intencionalidades e interesses da criança, mas sem deixar de abordar os conteúdos propostos das diferentes disciplinas. Conforme apresentado no artigo 08, ao observar uma escola montessoriana, os autores indicam que fica explícita tal prática:

[...] várias áreas do conhecimento são evocadas, por exemplo, Geografia, Biologia, História, Artes, de forma interdisciplinar, e a abordagem desses

conteúdos pode se dar de várias formas: trabalhos fora da sala de aula, na própria escola ou em outros espaços, como planetários, jardins botânicos, bibliotecas, etc. (Oliveira *et al.*, 2022, p. 88-89).

Desse modo, nota-se que a educação montessoriana atua a partir dos conteúdos propostos, mas de maneiras diferentes, de modo que a criança se identifique com o seu próprio método de aprendizagem, e não apenas “absorva” as informações dadas pelo professor.

Ao analisar o artigo 02, o qual refere-se a um estudo de caso realizado em uma escola montessoriana, foi possível compreender as práticas pedagógicas cotidianas na Educação Infantil desenvolvidas através da fundamentação montessoriana.

No referido estudo de caso, utilizou-se um questionário com a equipe escolar. A partir das respostas das educadoras, compreendeu-se que a valorização da infância se faz presente nas práticas pedagógicas, a partir do estímulo à autonomia da criança e da observação minuciosa e individualizada sobre a mesma. No que se refere à educação montessoriana na Primeira Infância, a criança é protagonista do seu processo de aprendizagem. Desse modo, uma das educadoras da escola montessoriana do estudo de caso, nomeada de Rosa, apresentou como ocorrem as práticas pedagógicas fundamentadas no Método Montessori, a partir do processo de avaliação, salientando a importância de se considerar a criança como sujeito livre e autônomo:

[...] avaliamos de forma individual e diariamente. Levamos em consideração a concentração da criança, o manuseio de materiais Montessori, a normalização nos grandes grupos, as habilidades motoras conquistadas, sua independência e autonomia. (Rosa *apud* Anese; Nogaro, 2023, p. 86).

Sendo assim, através da análise dos artigos, foi possível concluir que o Método Montessori pode estar presente na educação brasileira de diferentes formas, seja de maneira indireta (como projetos em prol do desenvolvimento cognitivo infantil), ou a partir de práticas em escolas montessorianas.

De acordo com Montessori (1989, p. 125) “Quem acompanhou esse movimento educacional sabe que ele foi e ainda é discutido. [...] Quando não foi considerado utopia, parecia exagero”. No entanto, diferentemente das antigas perspectivas, conclui-se, a partir dos estudos analisados, que atualmente o Método Montessori parece se desenvolver a partir de práticas eficazes, se destacando cada vez mais nas

escolas que abordam tal método pela sua maneira de valorização da criança como um indivíduo pertencente à sociedade.

5.2 O professor montessoriano

Assim como já exposto anteriormente, no Método Montessori o professor possui uma função diferente em comparação com as outras metodologias de ensino tradicionais. Na perspectiva montessoriana, o educador é visto como um observador e mediador, intervindo nas ações da criança apenas quando realmente é necessário. Dentre os 11 artigos selecionados, 09 deles discorrem sobre o papel do educador no Método Montessori.

De acordo com Rodrigues e Oliveira (2017), ainda há bastante desinformação da formação do educador no ensino Montessori, gerando um desinteresse por essas práticas. Desse modo, é de suma importância que os estudos a respeito do Método Montessori sejam difundidos no âmbito das pesquisas.

A partir da análise dos artigos 04, 07 e 10, fica evidente a importância do professor montessoriano com a postura de observador e mediador. No ambiente escolar, o mesmo tem a função de analisar as potencialidades e dificuldades de cada criança, e assim, preparar materiais e ambientes que permitam o desenvolvimento infantil com intencionalidade. Desse modo, o professor possui um papel fundamental no desenvolvimento infantil, com “[...] uma conduta que segue o ímpeto de gerir e facilitar as atividades dos alunos” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 7).

De acordo com Freire (2022, p. 195, tradução nossa), a formação da liberdade e autonomia da criança depende da formação do professor, bem como a sua função que “corresponde ao docente criar e possibilitar ao menino(a) os ambientes preparados são necessários para favorecer sua aprendizagem”.

Para Campos e Xavier (2021, p. 12) a centralidade do aluno no seu processo de aprendizagem faz com que o professor tenha uma função diferente do modelo tradicional, em que apenas o professor possua um conhecimento inquestionável e absoluto. Assim, o principal objetivo do professor no Método Montessori é de “[...] proporcionar atividades e condições no ambiente escolar que promovam o desenvolvimento individual de cada aluno, seja por interação com os colegas, com o professor ou com o próprio ambiente”.

Partindo desse pressuposto, o artigo 01 realizou um questionário com

educadoras de uma escola montessoriana, relacionando as perspectivas teóricas do Método Montessori com as práticas cotidianas presentes na escola. Como afirma Montessori (1989), o sentimento que mais dificulta a compreensão das potencialidades da criança é o orgulho do professor, ou seja, o pensamento que apenas ele possui a razão, a verdade.

Sendo assim, uma das educadoras entrevistadas no questionário reforça a prática da humildade do professor:

[...] o educador que trabalha com o currículo montessoriano precisa ter clareza que o sujeito é quem constrói seu conhecimento, ou, em outras palavras, a criança participa ativamente do seu desenvolvimento educacional. (Lírio da Paz *apud* Nogaro *et al.*, 2020, p. 120).

Dentre as diferentes funções do professor na perspectiva montessoriana, uma das práticas mais importantes é a observação de cada criança na sala de aula. De acordo com Orellana-Fernandez *et al.* (2023, p. 8, tradução nossa)

O professor deve ser um profissional capaz de interpretar o contexto social e cultural onde a escola está inserida e então ser capaz de definir os conteúdos de aprendizagem, seus tempos, ritmos e ênfases, entendendo que o aluno não é um objeto nem um produto, mas um ativo sujeito.

Portanto, cabe ao educador compreender o ambiente que está inserido, analisando a necessidade de cada aluno, para assim desenvolver práticas pedagógicas que auxiliem no desenvolvimento, principalmente na Primeira Infância.

O artigo 09 também apresenta relatos de professores que atuam em uma escola com o método de ensino montessoriano. Um desses relatos discorre sobre a fundamentalidade da função do professor, em que não é um processo fácil, pois se deve eliminar gradativamente o método tradicional no qual o mesmo professor foi educado. Conforme Orellana-Fernandez *et al.* (2023, p. 8, tradução nossa) o professor “PMONT2” relata:

[...] o fato de o professor Montessori ser uma verdadeira montanha imóvel, a montanha é quente, a montanha é segurança, crianças abracem-se até aquela montanha ou segurem-se naquela montanha, em última análise, a autoridade é conquistada com paciência, com persistência, com clareza do que deve acontecer na sala de aula”.

Os professores entrevistados neste mesmo artigo, de acordo com Orellana-

Fernandez *et al.* (2023) afirmam que as escolas montessorianas são locais de trabalho privilegiados, em que os mesmos podem exercer suas práticas de maneira mais autônoma. Diante disso, é visível a dificuldade do professor montessoriano de manter suas práticas quando atua em salas de aula de escolas tradicionais, visto que as demandas e a postura do docente são colocadas de maneira completamente diferente.

Ao contrário dos equívocos a respeito da função do professor montessoriano, o mesmo possui grande importância no desenvolvimento da criança, mesmo que intervenha apenas quando necessário. O artigo 06 salienta essa afirmação, o qual Rodrigues e Oliveira (2017, p. 143) afirma que “A presença do professor é constante, porém, só realiza intervenções quando necessário, acompanhando e mediando às ações desenvolvidas pelas crianças”. Assim, entende-se que não é possível que a criança aprimore suas potencialidades se não há a figura de um educador na sala de aula.

Tal artigo analisado apresenta as consequências da falta de informação sobre o Método Montessori e a formação do professor, fazendo com que o método perca sua real funcionalidade. Por conseguinte, os estudos e formação dos professores é fundamental para que as práticas montessorianas sejam eficazes na sala de aula, desenvolvendo verdadeiramente as concepções do Método Montessori.

No artigo 08, é apresentada uma descrição de uma escola montessoriana localizada na Argentina. A concepção de professor salienta a postura passiva do educador diante da perspectiva do Método Montessori. Conforme Oliveira *et al.* (2022, p. 90) “Os professores são chamados por seus nomes próprios (e não tio(a), professor(a), mestre, senhor(a), etc.). Na verdade, esses profissionais nem sequer são denominados professores, e sim guias”. Essa denominação permite com que o aluno veja o professor diferente de uma figura autoritária e superior, mas sim como um indivíduo disposto a auxiliar em sua aprendizagem.

A partir da análise do questionário realizado com educadoras montessorianas apresentado no artigo 02, mostra-se evidente a relação entre a teoria e prática do Método Montessori. A coordenadora entrevistada neste estudo (artigo 02), discorre sobre o professor mediador: “[...] a mediação entre professor e aluno ocorre de acordo com suas observações. Nem sempre é necessário interromper a criança para explicar algo que ela está explorando” (Rosa *apud* Anese; Nogaro, 2023, p. 79). Portanto, é fundamental que a partir das formações, o professor compreenda o momento certo

para intervir na ação da criança, proporcionando cada vez mais autonomia e confiança.

De acordo com Montessori (1965, p. 147), a ajuda do professor “[...] deve consistir em apresentar o material à criança para lhe indicar como deverá ser manipulado, executado por ela mesma, uma ou duas vezes, o exercício [...]”. A partir do excerto, é possível relacionar a teoria com a prática, em que a coordenadora da escola montessoriana discute sobre a intervenção do educador: “[...] se a criança não está trabalhando de forma correta com o material Montessori, a professora faz a mediação apresentando de maneira correta” (Rosa *apud* Anese; Nogaro, 2023, p. 79).

Discorrendo sobre as intervenções do professor, o artigo 03 também analisa a postura do mesmo, apresentando diferentes episódios que ocorreram em uma sala de aula com crianças de 03 a 06 anos, e como o professor agiu diante das situações.

Conforme Ribeiro e Carneiro (2021, p. 6), no episódio 01, uma aluna acidentalmente rasga seu desenho, sendo assim, ao perceber a sua frustração, a professora decide intervir, questionando-a como ela poderia resolver aquele problema:

A aluna ficou pensativa e disse que teria que fazer um novo desenho. A professora concordou, mas questionou novamente se teria outra forma de resolver o problema. Ao final da conversa, a criança disse que ela poderia colar a folha no papel ou usar fita e decidiu pela fita adesiva para resolver o seu problema.

Já no episódio 02, a professora estava trabalhando com sólidos geométricos com as crianças. No entanto, um dos alunos apresentou dificuldade ao construir a figura geométrica com palitos e massinha, pois não conseguia chegar no resultado esperado:

Em sua primeira tentativa, ele representou um triângulo com os palitos de picolé, mas logo percebeu que estava diferente dos demais. Então, a professora questionou o que ele deveria fazer para construir uma pirâmide. O aluno pegou o material manipulável e começou a levantar hipóteses, até chegar ao resultado da pirâmide de base triangular. (Ribeiro; Carneiro, 2021, p.7).

Ao prosseguir com o seu trabalho, o aluno novamente notou que o resultado final não correspondia ao esperado, sendo assim, a professora interveio mais uma vez:

[...] perguntando a ele o que aconteceria, se ele tirasse uma base triangular do prisma e juntasse os três palitos. Em busca da resposta, o aluno juntou os três palitos, formando outro vértice da pirâmide, e conseguiu confeccionar a pirâmide de base triangular. (Ribeiro; Carneiro, 2021, p.7).

Ao analisar esses dois episódios, é possível notar as práticas da professora correspondentes às concepções teóricas do Método Montessori. Em ambas as situações, a professora não traz “respostas prontas”, mas provoca o aluno a levantar suas próprias hipóteses. Ela também não julga as escolhas das crianças como “certas” ou “erradas”, permitindo o desenvolvimento da autoconfiança nas mesmas. O questionamento da professora leva aos alunos à própria resolução dos problemas, desenvolvendo assim sua autonomia.

Portanto, conclui-se que o professor montessoriano, a partir de sua passividade e observação, proporciona o desenvolvimento integral da criança, demonstrando confiança, empatia e humildade em suas práticas. Nos artigos analisados é possível constatar a importância da formação do professor para que adote uma postura de observador, mediando nos momentos necessários. Portanto, não se trata de abandono da criança, mas de cuidado para que ela possa se desenvolver com autonomia.

5.3 A importância do ambiente preparado

Conforme Montessori (2014, p. 102), é necessário enfatizar dois fatores fundamentais para o desenvolvimento da criança. O primeiro refere-se à importância de “[...] criar para a criança um contexto que responda a suas necessidades, tanto do ponto de vista da saúde física quanto da vida espiritual”, ou seja, proporcionar um ambiente preparado para o desenvolvimento infantil. O segundo fator consiste na liberdade da criança de se desenvolver nesse determinado ambiente, de forma que ele não ofereça riscos à ela.

Partindo desse pressuposto, dos 11 artigos selecionados, observou-se que 09 abordam de diferentes formas a importância desse ambiente no Método Montessori.

De acordo com Montessori (1965, p. 59) o ambiente consiste muito além de um “espaço físico”, para ela “Quando falamos de ‘ambiente’, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade”. Portanto, os materiais

também auxiliam no desenvolvimento da criança, mas o enfoque de sua liberdade e autonomia através da postura do professor, bem como sua função de preparar tal ambiente é indispensável.

Os artigos 06 e 07 apresentam de maneira teórica a perspectiva de Maria Montessori em relação ao ambiente preparado. Para ela, cada material presente na sala de aula possui uma finalidade. Rodrigues e Oliveira (2017, p. 144) salientam essa afirmação:

Os espaços das aulas Montessorianas são abastecidos os com um vasto material sempre organizado e disponível para o acesso e manipulação das crianças. Os estímulos provocados pela manipulação dos materiais funcionam como impulso para despertar nos indivíduos o desejo de aprender.

A estrutura da sala de aula no Método Montessori é prezada pela estética e harmonia, de forma que proporcione uma organização interior na criança. Campos e Xavier (2021, p. 5) discorrem sobre os elementos de uma sala de aula montessoriana, considerando um espaço “[...] com cores vibrantes, quadros, tapetes e materiais didáticos ao alcance delas”.

De acordo com Bolaños e Jiménez (2017, p. 201, tradução nossa), em seus estudos, Maria Montessori observou que no ambiente preparado “[...] o grupo de crianças desenvolve as suas necessidades não só intelectuais, mas também psicológicas, físicas e emocionais;”. Dessa forma, o ambiente auxilia diretamente no desenvolvimento integral da criança.

No artigo 11, foram analisadas as práticas de uma comunidade educativa do Centro Educacional *Shkénuk*, localizado na Costa Rica. A partir desse estudo, é notável a fundamentalidade do ambiente preparado nas salas de aula. Tal ambiente não refere-se apenas ao âmbito estrutural e dos materiais, mas também da postura do professor e das crianças nesse espaço.

Conforme Bolaños e Jiménez (2017, p. 203 , tradução nossa), esse ambiente preparado consiste em um espaço com vários materiais dispostos, em que a criança tem livre acesso para escolher qual material utilizar. As disciplinas se baseiam nesses materiais, e são divididos em: “vida prática, sensorial, matemática, linguagem, áreas culturais (botânica, zoologia, biologia, música e arte) [...]”. Assim, o aluno também pode escolher se deseja desenvolver sua atividade em grupo ou sozinho. Após a utilização do material, as crianças guardam no lugar correspondente para depois

escolher outro.

Uma das ferramentas principais do ambiente montessoriano é a roda, em que as crianças podem trazer suas vivências cotidianas ou até mesmo interesses e curiosidades sobre determinado assunto. Nesse momento, o professor pode aproveitar para observar os principais interesses das crianças, para posteriormente preparar os materiais com intencionalidade.

No Centro Educacional ShkénuK o currículo é trabalhado de forma diferente, a partir dos interesses das crianças, mas sempre com a mediação da equipe escolar. Segundo Bolaños e Jiménez (2017, p. 206-207 , tradução nossa), o currículo é baseado nos programas do Ministério da Educação Pública, mas desenvolvidos de maneira que

A partir dos interesses que surgem, é selecionado um grande tema anual que é o fio condutor do currículo. Os temas anuais são abordados sob diversas perspectivas e, através desta prática, tem sido possível que disciplinas artísticas e acadêmicas permaneçam em constante diálogo, impregnando e ampliando suas perspectivas, através da transversalização de conteúdos.

Na perspectiva montessoriana, o ambiente também funciona como um “guia” para a criança. A disposição dos móveis e dos materiais é sempre com intencionalidade. Ao chegar na sala de aula, o ambiente preparado apresenta explicitamente o que a criança precisa fazer, sem que o professor fique intervindo. A escola montessoriana apresentada no artigo 08 reforça essa concepção de maneira prática:

Ao adentrar as dependências do colégio e observar a mobília ou a organização interna, notou-se que as diferenças iniciam desde a hora que a criança entra na sala de aula, pois há um lugar para que ela retire seus sapatos e coloque algo mais confortável, como um chinelo ou pantufa. (Oliveira *et al.*, 2022, p. 89).

Portanto, nota-se que cada objeto ou mobília possui um lugar correto, a fim de que a criança compreenda o objetivo daquele material através apenas de sua disposição no ambiente.

Em consonância com Oliveira *et al.* (2021, p. 4), o artigo 04 salienta os resultados do desenvolvimento infantil a partir do ambiente preparado, em que é possível observar que as práticas de autonomia e independência “[...] lhes

proporcionam a liberdade para buscar soluções aos problemas que surgem diante da socialização e identificação das diferenças interpessoais”. Assim, entende-se que um ambiente preparado também proporciona desafios à criança, fazendo com que a mesma desenvolva a autoconfiança e o levantamento de suas próprias hipóteses.

É importante ressaltar que o Método Montessori não está fundamentado apenas no desenvolvimento físico da criança, mas também “[...] está fundamentado no desenvolvimento psíquico da criança” (Montessori, 2014, p. 101). Sendo assim, o artigo 10 expõe a diferença entre os ambientes preparados, que são divididos em “ambiente preparado físico” e “ambiente preparado psíquico”.

Para Freire (2022) o ambiente preparado físico refere-se à organização do espaço, de modo que os materiais auxiliem no desenvolvimento da criança, no âmbito físico, psíquico e social. Já o ambiente preparado psíquico, tem como objetivo “o desenvolvimento das relações sociais sobre as quais se constrói a identidade individual e coletiva dos membros do grupo”. (Mallett; Schroeder, 2015 *apud* Freire, 2022, p. 194, tradução nossa). Por conseguinte, a junção desses dois ambientes permite o desenvolvimento integral da criança, como também sua autonomia.

Em relação aos materiais presentes na sala de aula montessoriana, os artigos 01, 08 e 05 discorrem sobre os diferentes recursos possíveis para o desenvolvimento infantil.

Na Primeira Infância, é fundamental o desenvolvimento das habilidades sensoriais. Sendo assim, Montessori (1965, p. 103) afirma que

O material sensorial é construído por uma série de objetos agrupados segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como côr, forma, dimensão, som, grau de aspereza, pêso, temperatura, etc.

Entretanto, os materiais no Método Montessori são simples, mas trazem grandes resultados no desenvolvimento infantil. Em concordância com Nogaro *et al.* (2020, p. 118) “Os materiais que a educadora propõe são simples, mas muito atraentes e construídos para auxiliar e beneficiar todo o tipo de aprendizagem”.

Partindo desse pressuposto, o questionário exposto no artigo 01, realizado com professores montessorianos reforça tal afirmação, em que a educadora Orquídea afirma que “os materiais expostos na sala Montessoriana, muitas vezes, podemos encontrá-los em nosso cotidiano e aplicar com qualquer criança e escola” (Nogaro *et al.*, 2020, p. 121).

Ainda no que se refere aos materiais, conforme Montessori (1965, p. 104), os mesmos devem possuir 5 tópicos em comum. O primeiro compete ao “Isolamento de uma qualidade do material”, em que a educadora exemplifica

Se pretendemos preparar objetos que servem para fazer distinguir, por exemplo, as cores, é necessário construí-los todos com a mesma substância, formato e dimensões, diferenciando-os somente na cor.

Perante o exposto, na escola montessoriana analisada no artigo 01, fica evidente essa prática, em Nogaro *et al.* (2020) observou que a cada dia, a água presente nos recipientes da escola possuía uma cor diferente. A professora Violeta afirma essa prática dizendo que “uma cor diferente pode cativar e manter mais a atenção do educando na realização de cada trabalho” (Violeta *apud* Nogaro *et al.*, 2020, p. 121).

O segundo tópico em comum dos materiais é o “Controle do erro”, o qual Montessori (1965, p. 105) explica tal tópico exemplificando em um material com diferentes tamanhos de cilindros de madeira. Dessa forma, a criança “Tendo cometido um erro qualquer, já não será mais possível colocar todos os cilindros em sua graduação perfeita; um ou outro cilindro ficará sobrando, denunciando o erro cometido”.

Diante disso, o artigo 05 realizou a investigação das práticas montessorianas em três turmas, em uma escola de Educação Infantil, localizada no município de Bagé/RS. A partir dessa análise, em uma das atividades desenvolvidas nessa escola, foi possível notar a prática do “Controle do erro” em que ao explorar diferentes materiais, as crianças “[...] começam a perceber o equilíbrio, noções de espaço, se a outra peça encaixa ou fica grande demais, são questionamentos e aprendizados e trocas de experiências com os outros colegas” (Dummer; Camozzato, 2021, p. 511).

O terceiro tópico refere-se à estética, em que no ambiente preparado “É necessário que os objetos oferecidos às crianças sejam atraentes” (Montessori, 1965, p. 106). Sendo assim, a escola apresentada no artigo 08, localizada na Argentina, possui o Método Montessori como fundamentação pedagógica. Na sala de aula analisada, é notável que a escola preza pela estética. Em uma das imagens fornecidas pela escola analisada (Oliveira *et al.*, 2022, p. 96), é evidente a disposição de móveis claros, bastante janelas e cores que despertam curiosidade na criança, salientando a importância da harmonia no ambiente preparado.

O quarto tópico consiste nas “Possibilidades de auto-atividade”, em que Montessori (1965) afirma que os materiais devem explorar todos os sentidos da criança, proporcionando diferentes possibilidades de manuseio. A atividade 2, observada e descrita no artigo 05, reforça tal concepção.

De acordo com Dummer e Camozzato (2021, p. 510) nesta atividade as crianças utilizaram “[...] pedaços de mármore como materiais não-estruturados, para desenvolver atividade de observação da sombra, relacionando-a a posição solar, em diferentes horários”. Sendo assim, além do levantamento de hipóteses sobre a posição solar, o material permitiu a exploração sensorial, a comparação dos tamanhos dos pedaços de mármore e as diferentes possibilidades de montagem.

Por fim, o último tópico em comum dos materiais consiste em “Os limites”, os quais, para Montessori (1965, p. 107) “[...] o material deve ser ‘limitado’ em quantidade”. Ou seja, o ambiente preparado possui poucos materiais ou brinquedos, trazendo ordem e harmonia para a criança.

Diante disso, a sala de aula da escola montessoriana analisada no artigo 08 evidencia tal afirmação, em que na foto da sala de aula cedida pela própria escola (Oliveira *et al.*, 2022, p. 96) é possível observar que há poucos materiais dispostos nas estantes, permitindo com que a criança consiga visualizar melhor e escolher qual material deseja utilizar.

Os resultados do desenvolvimento das crianças a partir do uso desses materiais previamente dispostos são bastante satisfatórios. No artigo 02, a educadora montessoriana Margarida menciona que

Percebe-se que a Criança evoluiu com os materiais próprios da Pedagogia Montessoriana. A professora faz a apresentação tendo presente o objetivo de cada material, em seguida é a vez de observar se a criança já intui o objetivo ou se há necessidade de rerepresentar em outro momento para que atinja assim objetivo de cada material. (Margarida *apud* Anese; Nogaro, 2023, p. 76-77).

Em vista disso, é notável que a organização do ambiente e dos materiais colaboram não só para o desenvolvimento das habilidades das crianças, mas também facilitam na observação do educador diante das potencialidades e dificuldades de cada criança, fazendo com que possa replanejar os espaços e os materiais.

5.4 Ensino Tradicional e o Método Montessori

Diferente do Método Montessori, as práticas de ensino tradicional consistem na “transmissão” de informações dada pelo professor. Sendo assim, a criança possui uma postura passiva, imobilizada e sem voz.

De acordo com Montessori (2014, p. 105), há dois principais desafios presentes na escola tradicional: o primeiro refere-se a comunicação dos professores com as crianças, pois os mesmos apenas “depositam” seus conhecimentos, não permitindo que a criança desenvolva a capacidade de questionar, levantar hipóteses e explorar os conteúdos. O segundo desafio consiste em “[...] manter desperta a atenção das crianças”. Portanto, as escolas tradicionais se preocupam tanto com o conteúdo a ser transmitido, que o interesse das crianças acaba sendo ignorado, produzindo cada vez mais propostas sem intencionalidade.

Desse modo, dos 11 artigos selecionados, 04 deles discorrem a respeito da comparação entre o método tradicional e o Método Montessori, refletindo a perspectiva da criança no processo de ensino-aprendizagem.

De acordo com Oliveira *et al.* (2021, p. 8) o ensino tradicional é um dos mais presentes no Brasil, e tem como principal característica a “[...] condição em que o professor atua como transmissor de conhecimentos, e as crianças atuam como receptoras pacificamente”. Sendo assim, o artigo 04 apresenta uma tabela com as práticas do professor e do aluno no sistema de ensino tradicional.

Para Montessori (2014, p. 105) “Nas escolas tradicionais, damos-lhes tarefas que não lhes interessam, porque são muito fáceis”. Tal afirmação pode ser observada na apresentação dos problemas em sala de aula exposta no artigo 04, em que “Apresenta-se com informação sistematicamente organizada” e o aluno utiliza seus conhecimentos apenas no momento da prova. (Oliveira *et al.*, 2021, p. 9).

Diante disso, é notável que os conteúdos nas escolas tradicionais são apresentados para os alunos de forma “pronta”, não permitindo que os mesmos possam investigar e levantar hipóteses, gerando grande desinteresse. Além disso, tais conhecimentos possuem apenas a finalidade de aprovação, e não de formação humana como é apresentado no Método Montessori.

No ensino tradicional, o aluno possui uma postura diferente em sala, o qual deve apenas “receber” os conteúdos passados pelo professor, de forma passiva. Na categoria de “Aspecto metacognitivo” e “Construindo o conhecimento” apresentado na tabela do artigo 04, o aluno aprende conteúdos que não se relacionam com a sua vida cotidiana, gerando desinteresse e uma precarização no desenvolvimento da visão

crítica do indivíduo. Além disso, Oliveira *et al.* (2021, p. 9) descreve que nas escolas tradicionais “Apenas o aluno, tem a obrigação de estudar”, trazendo a perspectiva de que apenas o professor possui todos os conhecimentos necessários.

Diferente dessa concepção, no Método Montessori o professor e o aluno possuem uma relação de troca de saberes, em que o educador permite aprender com o aluno, pois para Montessori (1989, p. 166) “Se desejamos educar, devemos ser educados”.

Assim como já exposto, o professor montessoriano atua como observador e mediador das atividades da criança, interferindo o mínimo possível, fazendo com que o aluno descubra seus próprios conhecimentos. Diferente do Método Montessori, o docente no ensino tradicional “[...] roteiriza o ensinamento e avalia o aluno” (Oliveira *et al.*, 2021, p. 9), fazendo com que o conhecimento seja dado como uma verdade absoluta e inquestionável.

No que diz respeito à educação na Primeira Infância, Montessori (1966, p. 49) questiona as práticas pedagógicas nas escolas tradicionais, apresentando as consequências de um ensino maçante e transmissivo na Educação Infantil

Ora, a criança já vem do pré-primário cansada de não ter tido oportunidades de se desenvolver através de atividades apropriadas. Quando chega ao primeiro ano, cheia de defeitos e defesas, mais parece um porco-espinho.

Essa postura da criança é descrita também no artigo 07, em que na sala de aula “[...] as crianças ficariam defensivas ou cansadas no ambiente escolar, que apresenta características que fogem à vida diária da criança” (Campos; Xavier, 2021, p. 9). Ou seja, a maneira como é desenvolvido os conteúdos escolares, não preza pela intencionalidade, pelo contexto em que a criança se encontra.

Como afirma Montessori (1965, p. 44) questiona sobre o pré-conceito do ensino tradicional, em que as crianças devem estar todas imobilizadas e em silêncio, se referindo à “[...] crença moderna de que, na escola, os bancos devem estar pregados ao pavimento”, impedindo com que não haja a movimentação das crianças e da mobília. Desse modo, no Método Montessori as crianças são livres para se deslocarem na sala de aula, bem como reorganizar os móveis da maneira que acharem proveitoso.

Diante disso, no artigo 08, ao analisar uma escola montessoriana, é apontado sobre as principais diferenças entre uma sala de aula montessoriana e uma sala de

aula no ensino tradicional. Oliveira *et al.* (2022) afirma que nas salas de aula da escola montessoriana

[...] não são encontradas carteiras enfileiradas com o professor passando a lição no quadro de giz; não há o suporte do livro didático, com os estudantes voltados para o mesmo tema. A sala montessoriana é dinâmica, as crianças têm a liberdade de se locomover livremente, utilizar os materiais que melhor atenda à sua necessidade e sem que o professor as mande a todo momento se sentarem e ficarem quietas. (p. 88).

Com isso, é notório que diferente do ensino tradicional, o Método Montessori preza pelo movimento em sala, para que as crianças escolham os seus materiais ou livros que desejam utilizar, incentivando a autonomia e o desenvolvimento humano.

Outro aspecto observado na escola montessoriana apresentada no artigo 08, refere-se a divisão das idades. Conforme Oliveira *et al.* (2022, p. 90) as turmas são divididas em: “[...] na primeira turma trabalham estudantes com até três anos, na segunda entre três e cinco anos, na terceira entre seis e oito anos e na quarta entre nove e doze anos”. Tal prática permite uma maior interação entre as crianças, em que as mesmas trocam vivências e conhecimentos, auxiliando uma as outras.

Diferentemente do Método Montessori, o professor que atua nas escolas tradicionais deve obrigatoriamente considerar os conteúdos dados pelas apostilas ou livros didáticos. No artigo 11, ao entrevistar professores que atuaram em escolas tradicionais, os mesmos relatam tal dificuldade

Os professores consideram que, em geral, os planos de ensino respondem às agendas ministeriais e não aos ritmos, experiências e necessidades dos alunos. Percebem, então, o ensino escolar como um processo rígido que não acomoda os imponderáveis e as variações possíveis de um contexto real de ensino e aprendizagem. (Orellana-Fernandez *et al.*, 2023, p. 11, tradução nossa).

Sendo assim, mostra-se uma grande dificuldade por parte dos professores de seguirem os conteúdos de maneira que os alunos realmente se interessem e participem das aulas, pois no ensino tradicional não é considerada a individualidade de cada aluno, mas sim uma padronização da turma em si.

Partindo desse pressuposto, na análise dos artigos, conclui-se que diferente do Método Montessori, o método tradicional de ensino prioriza apenas a memorização dos conteúdos a fim de que os alunos conquistem a aprovação em vestibulares ou

outros tipos de provas. O aluno não tem a oportunidade de questionar, investigar e refletir sobre os diferentes conteúdos, e o professor atua apenas como transmissor de conhecimentos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os objetivos propostos do presente trabalho, foi possível compreender a junção dos elementos que colaboram para a valorização da Primeira Infância no Método Montessori. Ao considerar a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem, todas as etapas de seu desenvolvimento são valorizadas, incentivando a autonomia e liberdade da mesma, e reforçando a perspectiva da criança como cidadã, um sujeito de direitos e pertencente à sociedade.

Compreende-se assim, que o Método Montessori não se baseia em uma “metodologia” específica de ensino, mas sim, um conjunto de práticas que valorizam a infância, para que a criança possa ser realmente enxergada pela sociedade. Desse modo, é possível afirmar que diferente dos outros métodos de ensino, o Método Montessori considera o presente da criança, a sua integridade como ser humano e suas potencialidades no seu desenvolvimento.

Ao analisar os artigos e as obras autorais de Maria Montessori, concluiu-se que o Método Montessori se difere pelo ensino tradicional não só pelo fato de considerar a criança como um indivíduo questionador e com grande capacidade de desenvolvimento autônomo, como também traz uma perspectiva diferente do professor, que já não é mais visto como um “transmissor” de conteúdos, um ser superior e inquestionável.

Diferente do ensino tradicional, o olhar do professor para seus alunos é individual, considerando cada criança importante no processo de aprendizagem, e não há um olhar padronizado, em que no ensino tradicional o aluno é só mais um “número” na sala de aula.

O papel do educador a partir das práticas montessorianas na Educação Infantil, compactua com a valorização da Primeira Infância, considerando assim a criança como protagonista do seu processo de aprendizagem. O professor montessoriano atua como um guia, preparando previamente os ambientes e materiais para as crianças utilizarem em sala de aula.

Diante do estudo dos artigos, fica evidente que há uma grande dificuldade do docente em assumir uma postura montessoriana nas escolas tradicionais, pois a demanda de conteúdos e das práticas são diferentes do Método Montessori. Sendo assim, faz-se necessário novos estudos para que o professor consiga desenvolver sua prática a partir do Método Montessori mesmo nas escolas tradicionais, transformando

cada vez mais a Educação Infantil e a concepção da Primeira Infância.

Através de tal análise, foi possível também compreender a importância dos ambientes preparados na sala de aula, onde o espaço também é visto como um educador. No que se refere às práticas pedagógicas na Educação Infantil, o ambiente no Método Montessori, é dinâmico, onde as crianças se movimentam livremente pela sala de aula, escolhendo os materiais que irão trabalhar, e assim se desenvolvendo integralmente, a partir da autonomia, liberdade, autoconfiança e socialização. Desse modo, é possível que o professor interfira nas atividades o menos possível, e observe as necessidades de cada criança.

Em suma, a partir da análise dos artigos, apesar da necessidade de novos estudos a fim de uma maior representação do Método Montessori, notou-se que as práticas montessorianas estão cada vez mais presente no ensino brasileiro, colaborando positivamente para uma educação mais humanizada e integradora na Primeira Infância nas escolas de Educação Infantil.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, L. B. P. **Educação infantil**: discurso, legislação e práticas institucionais. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/h8pyf>. Acesso em: 7 jun. 2024.
- ANESE, R.; NOGARO, A. Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: estudo de caso em uma escola de orientação montessoriana. **Série-Estudos**: - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande, v. 28, n. 63, p. 69–90, 2023. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/1558>. Acesso em: 10 jul. 2024.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5525040/mod_resource/content/2/ARI%C3%88S.%20Hist%C3%B3ria%20social%20da%20crian%C3%A7a%20e%20da%20fam%C3%ADlia_text.pdf. Acesso em: 2 jul. 2024.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BOLANOS, F. M. J.; JIMENEZ, V. D. L. O. Hacia una búsqueda de metodologías de cuerpos expresivos en la educación. **Rev. Rupturas.**, San Pedro de Montes de Oca, v. 7, n. 2, p. 193-214, 2017. Disponível em: https://www.scielo.sa.cr/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S221524662017000200193&lang=pt. Acesso em: 9 jul. 2024.
- BOTELHO, L. L. R. *et al.* O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. *Gestão e Sociedade*, [s.l.], v. 5, n. 11, p. 121–136, 2011. Disponível em: <https://ges.face.ufmg.br/index.php/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 14 jul. 2024.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, 2016. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/escolaqueprotege_art227.pdf. Acesso em 2 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 13.257, de 8 de março de 2016**. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/8069.htm. Acesso em: 12 jul. 2024.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

CAMPOS, M. I. B.; XAVIER, G. N. P. Desenvolvimento e influência do método montessoriano no ensino. **Revista Sem Aspas**, Araraquara, v. 10, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/semaspas/article/view/15803>. Acesso em: 9 jul. 2024.

CARNEIRO, R.F.; RIBEIRO, C.P. A resolução de problemas em uma sala de aula montessoriana: reflexões de uma professora da Educação Infantil. **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, Juiz de Fora, v. 23, n. 4, p. 1046-1058, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/31521>. Acesso em: 10 jul. 2024.

CASCELLA, M. Maria Montessori (1870-1952): Women's emancipation, pedagogy and extra verbal communication. **Revista médica de Chile**, Santiago, v. 143, n. 5, p. 658-662. 2015. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872015000500014&lang=pt. Acesso em 21 jun. 2024.

CAVALCANTE, L.T.C.; OLIVEIRA, A.S. Métodos de revisão bibliográfica nos estudos científicos. **Psicologia em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 83-102, 2020. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-11682020000100006. Acesso em: 26 jun. 2024.

DUMMER, L. M. E.; CAMOZZATO, V. C. O método Montessori na formação do currículo para o Ensino de Ciências na Educação Infantil. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 500–514, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2180>. Acesso em: 11 jul. 2024.

FERRACIOLI, L. Aspectos da construção do conhecimento e da aprendizagem na obra de Piaget. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, [s.l.], v. 16, n. 2, p. 180–194, 1999. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/fisica/article/view/6808>. Acesso em: 16 jul. 2024.

FREIRE, E.E.E. El método Montessori en la enseñanza básica. **Revista Conrado**, Cienfuegos, v. 18, n. 85, p. 191–197, 2022. Disponível em: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442022000200191. Acesso em: 11 jul. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 65. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8. ed. - Rio de Janeiro: Record, 2004. Disponível em:

<https://www.unirio.br/cchs/ess/Members/lobelia.faceira/ensino/programa-de-pos-graduacao-em-memoria-social/seminario-de-pesquisa-doutorado-memoria-social/textos/goldenberg-a-arte-de-pesquisar/view>. Acesso em: 26 jun. 2024.

MAIA, J. N. **Concepções de criança, Infância e de educação dos professores de educação infantil**. Dissertação (Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, MS, 2012. Disponível em: <https://site.ucdb.br/public/md-dissertacoes/11459-janaina-nogueira-maia.pdf>. Acesso em 12 jul. 2024.

MESQUITA, D.L. Cidadania desde a infância e educação para a democracia: da negação da fala à perspectiva de fortalecimento da voz da criança. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/NTccBByqp94d3FmCszMhSTj/?lang=pt>. Acesso em: 20 jun. 2024.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 11 mai. 2024.

MONTESSORI, M. **A Criança**. Tradução de Luiz Horácio da Matta. São Paulo: Círculo do Livro, 1989. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7627809/mod_resource/content/1/Montessori%20A%20crianca%20bad.pdf. Acesso em: 23 jun. 2024.

MONTESSORI, M. **A educação e a paz**. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas, SP: Papirus, 2014.

MONTESSORI, M. **A Formação do Homem**. Tradução de Sonia Maria Braga. Campinas, SP: Kíron, 2018.

MONTESSORI, M. **Em família**. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Editora Nórdica, 1987.

MONTESSORI, M. **Mente Absorvente**. Tradução de Wilma Freitas Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro: Portugal, 1980.

MONTESSORI, M. **O que você precisa de saber sobre seu filho**. Tradução de Leonora Corsino. Rio de Janeiro: Portugal, 1966.

MONTESSORI, M. **Pedagogia Científica: A descoberta da criança**. Tradução de Aury Azélio Brunetti. São Paulo: Flamboyant, 1965. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/196416>. Acesso em: 17 fev. 2024.

NOGARO, A. *et al.* A atualidade de Montessori: evidências a partir da investigação das práticas pedagógicas na educação infantil. **Vivências**, [s.l.], v. 17, n. 32, p. 113–128, 2020. Disponível em: <http://revistas.uri.br/index.php/vivencias/article/view/140>. Acesso em: 11 jul. 2024.

OLIVEIRA, A. P. S. *et al.* Educação montessoriana e valorização do espaço: a experiência no “Colégio Montessori Rosário”. **Revista Ensino de Geografia**, Recife, v. 5, n. 2, p. 79–102, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia/article/view/252143>. Acesso em: 10 jul. 2024.fernandez

OLIVEIRA, D.S. *et al.* The Montessori Method in basic education: A systematic review of the literature on its influence on child development in the early years. **Research, Society and Development**, [s.l.], v. 10, n. 5, 2021. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/15300>. Acesso em: 10 jul. 2024.

ORELLANA-FERNANDEZ, R. *et al.* Identidad docente de profesores(as) que ejercen en escuelas diferentes: Montessori y Waldorf-Steiner. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 49, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/P5GRjMjgPXyPH8TfwCsLzsq/?lang=es#>. Acesso em: 10 jul. 2024.

PIRES, B.H.D. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MONTESSORIANAS**: potencialidades e desafios. 2018. Dissertação (mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Juiz de Fora, 2018. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7452699. Acesso em: 19 fev. 2024.

POLETTI, L. B. **A (des)qualificação da infância**: a história do Brasil na assistência dos jovens. *In*: ANPED SUL: Educação e Infância, 9., 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/acith/9anpedsul/search/authors/view?firstName=Let%C3%ADcia&middleName=Borges&lastName=Poletto&affiliation=Universidade%20de%20Caxias%20do%20Sul%20-%20UCS&country=BR>. Acesso em: 28 jun. 2024.

RODRIGUES, M. M; OLIVEIRA, G. F. O Modelo Pedagógico idealizado por Maria Montessori: aplicabilidade do Método e contribuições para o desenvolvimento Infantil. *Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia*, Rio de Janeiro, v.10, N. 33, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/645>. Acesso em: 9 jul. 2024.

RÖHRS, H. **Maria Montessori**. Org. e trad. Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Recife: Fundação Joaquim Nabuco/ Mangabeira, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4679.pdf>. Acesso em: 9 jul. 2024.

UNICEF. **Guia de Dicas de Políticas Públicas**. Brasília: Unicef Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.selounicef.org.br/sites/default/files/2018-07/Guia%20de%20Dicas%20de%20Politicass%20Publicas.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2024.