UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI E DAS MISSÕES

FREDERICO WESTPHALEN

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA, EXTENSÃO E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MESTRADO EM EDUCAÇÃO – URI/FW

AVALIAÇÃO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ORIENTAÇÃO MONTESSORIANA

RITIELI ANESE

FREDERICO WESTPHALEN

2021

RITIELI ANESE

AVALIAÇÃO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA DE ORIENTAÇÃO MONTESSORIANA

Projeto de dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação - Mestrado em Educação da URI - Câmpus Frederico Westphalen como requisito para a obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro.

FREDERICO WESTPHALEN

2021

IDENTIFICAÇÃO

1.1 Instituição de Ensino/Unidade

URI – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões.

Câmpus Frederico Westphalen.

Rua Assis Brasil, 709 – Bairro Itapagé – 98400-000 – Frederico Westphalen – RS.

1.2 Direção do Campus

Diretora Geral: Profa. Dra. Silvia Regina Canan

Diretora Acadêmica: Profa. Dra. Elisabete Cerutti

Diretor Administrativo: Ezequiel Albarello

1.3 Departamento/Curso

Departamento de Ciências Humanas - Curso de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – coordenadora Profa. Dra. Luci Mary Duso Pacheco.

1.4 Linha de Pesquisa

Formação de Professores e Práticas Educativas

1.5 Orientador

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

1.6 Orientanda

Ritieli Anese

1.7 Temática

Avalição da Educação Infantil.

Ritieli Anese

Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: Estudo de caso em uma Escola de Orientação Montessoriana

Projeto de Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI, Campus de Frederico Westphalen, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.
Orientadora: Prof. Dr. Arnaldo Nogaro

BANCA EXAMINADORA:

_____
Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – Orientador
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

_____
Profa. Dra. Sílvia Regina Canan
Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – URI

_____
Profa. Dr. Altair Alberto Fávero.
Universidade de Passo Fundo - UPF

Frederico Westphalen
2021

“A professora não pode só ensinar. Ela deve ver dentro da alma para ajudar a criança na sua cura. Ela deve formar a personalidade, não pelo ensino, mas falando à sua alma, ao seu espírito, à sua inteligência, com compreensão, humildade e respeito.”

(Maria Montessori)

AGRADECIMENTOS

Sempre é tempo de agradecer e aplicar a gratidão! E, ao chegar ao fim desta caminhada, não poderia deixar de agradecer a todos aqueles que me apoiaram e me incentivaram durante esta trajetória.

Ao Dr. Arnaldo Nogaro, que foi meu orientador e amigo neste processo. Conseguimos ser aprendizes juntos nesta caminhada, mediando, pesquisando e compartilhando saberes.

Aos meus pais, *Arlindo e Roselaine,* pelo apoio, companheirismo e compreensão constantes. Sem vocês, nada disso teria sido possível. Por mais que eu precisasse voar um pouco longe da nossa realidade, em todos os voos vocês estavam presentes!

Ao meu filho Miguel Anese Rossa, que qualificou dentro do meu ventre e desde que nasceu acompanhou cada escrita e cada pesquisa para enfim finalizar a dissertação. Te amo Miguel! Você veio em um momento inesperado, mas, em muitos momentos foi e continuará sendo meu combustível diário para ir em busca dos meus sonhos.

Ao meu companheiro, *Thiago Borges dos Santos Rossa*, pela compreensão durante toda a minha ausência, pela dedicação e preocupação constantes durante esta trajetória.

Aos meus sogros, Jandir Rossa e Cléria Borges dos Santos Rossa. Por cuidarem do Miguel quando necessário e pelas palavras de incentivo constantes.

Aos meus amigos, colegas de mestrado e professores, por todo apoio, saberes e fazeres mediados durante esta caminhada.

A *Deus*, por ter sido minha fonte e apoio em meio as dificuldades, medos, inquietudes e dúvidas durantes os dias difíceis.

A toda equipe do Centro Educacional Girassol pela abertura e aceitação de responderem o questionário. Gratidão!

À *diretora pedagógica do Centro Educacional de Joaçaba/SC*, por todo o apoio e atenção mediados em todos os momentos necessários.

Por fim, agradeço imensamente a todos que estiveram comigo e me apoiaram durante esta caminhada. A pesquisa é minha e de cada ser que contribuiu para a mesma!

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses e dissertações por ano segundo os descritores definidos.....17
Quadro 2 – Teses e dissertações relacionadas ao tema do artigo.....20
Quadro 3 - Comparação entre a pedagogia de Montessori e a tradicional.....55
Quadro 4 – Tempo de exercício e formação em nível de pós-graduação.....81
Quadro 5 - Características e definições das salas do Centro Educacional Montessori.....87

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Percentual das produções acadêmicas por ano de defesa (2009 -2019).....18
Gráfico 2 - Distruição das produções acadêmicas por ano de defesa (2009 -2019).....19
Gráfico 3 – Formação inicial das Diretoras.....81

LISTA DE SIGLAS

CF	Constituição Federal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
OMB	Organização Montessori do Brasil
PNAIC	Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa
RCNEIs	Referenciais Nacionais Curriculares da Educação Infantil
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
RP	Resolução de Problemas
RCNEI'S	Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
PNE	Planos Nacionais de Educação

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Doutora Maria Montessori 31
Figura 2 - Maria Montessori observando o processo de ensino e aprendizagem das crianças 33
Figura 3 - Primeira Escola Montessoriana – Casa Dei Bambini 34
Figura 4 - Material sensorial de Maria Montessori: cilindros e cubos 38
Figura 5 - Educandos explorando os cilindros/cubos Montessorianos 39
Figura 6 - Educandos em constante aprendizagem e manuseio dos materiais 39
Figura 7 - Educando desenvolvendo o equilíbrio dos cubos Montessorianos 40
Figura 8 - Treino da coordenação motora e equilíbrio na corda 41
Figura 9 - Educandos costurando em atividades de vida prática 42
Figura 10 - Educando desenvolvendo atividade sensorial pelo tato 42
Figura 11 - Educando desenvolvendo exercícios de atividades práticas e cotidianas 43
Figura 12 - Desenvolvimento da motricidade fina – auxiliando o colega a amarrar o cadarço 43
Figura 13 - Educandos trabalhando o alfabeto por meio dos materiais sensoriais 45
Figura 14 - Alfabeto de letra nas cores específicas de consoantes e vogais 45
Figura 15 - Alfabeto Montessoriano em lixa 46
Figura 16 - Material Dourado 47
Figura 17 - Fachada do Centro Educacional Girassol 81
Figura 18 - Espaço do Centro Educacional Girassol 82
Figura 19 - Imagem da entrada do Centro Educacional Girassol 82
Figura 20 - Organização das estantes com as bandejas e seus materiais 94
Figura 21 - Educandos trabalhando com diversos materiais sensoriais 95
Figura 22 - Educanda visualiza as lixas e as transcreve no caderno para assimilar a escrita 96
Figura 23 - Educandas desenvolvem atividade de linha no caderno 97

RESUMO

A presente dissertação se ocupa da temática "Avaliação e a autonomia da criança na Educação Infantil: Estudo de caso de uma escola de orientação montessoriana". O objetivo proposto foi investigar as possíveis contribuições da pedagogia Montessoriana e se os critérios utilizados pelos educadores, no desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil, contribuem com o educar para a vida. No intuito de concretizar este objetivo realizou-se uma pesquisa de campo, de natureza qualitativa, com orientação teórico-metodológica hermenêutica que, como tal, pressupõe uma perspectiva de interpretação/compreensão dos dados coletados com professores que atuam na educação Infantil, coordenação e direção de uma escola que trabalha sob a orientação teórica da pedagogia Montessoriana. A técnica de coleta foi questionário e análise dos dados é de natureza qualitativa. Procurou-se aprofundar e analisar como acontece o processo de avaliação na perspectiva da pedagogia de Montessori. O intuito foi compreender como acontece a avaliação das crianças em uma escola que procura inovar por meio desta proposta, uma vez que ela tem como princípio uma educação voltada para o desenvolvimento do educando em sua singularidade, envolvendo-o integralmente: liberdade de expressão, vivências, práticas, corpo e mente, em seu próprio ritmo e espaço/tempo. É importante entender este movimento como construção, como trajetória e biografia. Nesta perspectiva, a investigação da realidade orientou-se pelo questionamento: o desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil, realizado sob a orientação da pedagogia montessoriana, e os critérios utilizados pelos professores, contribuem para o processo de autonomia e para que a prática pedagógica esteja orientada para educar para a vida? O objetivo geral mencionado desdobrou-se em objetivos específicos que constituem as três seções da dissertação. A primeira aprofunda o conceito e a trajetória histórica da idealizadora da pedagogia Montessoriana (vida e obra), exemplificando os materiais montessorianos e destacando sua importância no processo de ensino aprendizagem das crianças, bem como enfatizar a proposta pedagógica de Montessori e o desenvolvimento da criança; a segunda seção objetiva dialogar sobre o conceito de Educação Infantil, avaliação e aprendizagem sob o olhar da pedagogia montessoriana, bem como alude ao surgimento da infância, teoria e prática do educador inseridos na escola Montessoriana, por sua vez, em diálogo com os Parâmetros da Educação Infantil (LDB, PNE e ECA); e, por fim, conceitua a avaliação na perspectiva da Educação Infantil. Esta pesquisa pretende apresentar, novas possibilidades de práticas avaliativas, bem como ampliar caminhos para a educação e a pedagogia, contribuindo e estimulando espaços escolares e educadores nas *práxis* pedagógicas, proporcionando saberes e metodologias ativas no ato de avaliar.

Palavras-chave: Pedagogia montessoriana. Avaliação. Educação Infantil.

ABSTRACT

This dissertation deals with the theme “Assessment and the autonomy of the child in Early Childhood Education: a case study of a Montessori school”. The proposed objective was to investigate the possible contributions of Montessorian pedagogy and whether the criteria used by educators, in the development of assessment in Early Childhood Education, contribute to educating for life. In order to achieve this objective, a qualitative field research was carried out, with hermeneutic theoretical-methodological orientation, which, as such, presupposes a perspective of interpretation/understanding of data collected from teachers who work in Early Childhood Education, coordination and direction of a school that works under the theoretical orientation of Montessorian pedagogy. The collection technique was a questionnaire and data analysis is qualitative in nature. We sought to deepen and analyze how the evaluation process takes place from the perspective of Montessori pedagogy. The aim was to understand how the evaluation of children happens in a school that seeks to innovate through this proposal, since it has as its principle an education aimed at the development of the student in his uniqueness, involving him fully: freedom of expression, experiences , practices, body and mind, at their own pace and space/time. It is important to understand this movement as a construction, as a trajectory and a biography. In this perspective, the investigation of reality was guided by the question: does the development of assessment in Early Childhood Education, carried out under the guidance of Montessori pedagogy, and the criteria used by teachers, contribute to the pedagogical practice being oriented towards educating for life? The mentioned general objective unfolded into specific objectives that constitute the three sections of the dissertation. The first deepens the concept and the historical trajectory of the creator of Montessorian pedagogy (life and work), exemplifying Montessori materials and highlighting their importance in the teaching and learning process of children, as well as emphasizing Montessori's pedagogical proposal and child development; the second section aims to discuss the concept of Early Childhood Education, assessment and learning from the perspective of Montessorian pedagogy, as well as alludes to the emergence of childhood, theory and practice of the educator inserted in the Montessorian school, in turn, in dialogue with the Parameters of Early Childhood Education (LDB, PNE and ECA); and, finally, it conceptualizes assessment from the perspective of Early Childhood Education. This research intends to present new possibilities of evaluation practices, as well as broaden paths for education and pedagogy, contributing and stimulating school spaces and educators in pedagogical praxis, providing knowledge and active methodologies in the act of evaluating.

Keywords: Montessori Pedagogy. Evaluation. Early Childhood Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 14
2 METODOLOGIA DA PESQUISA 25
2.1 Opção e concepção de pesquisa 25
2.2 Pressupostos teórico-metodológicos 25
2.3 Desenho metodológico da pesquisa 30
2.4 Escolha dos participantes e espaço da pesquisa 31
2.5 Escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados 31
3 A PEDAGOGIA MONTESSORIANA 33
3.1 Trajetória histórica de maria montessori 33
3.2 Da criatividade dos materiais à importância da pedagogia 40
3.3 A proposta pedagógica de montessori e o desenvolvimento da criança 52
4 EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA MONTESSORIANA 61
4.1 O surgimento da infância, teoria e prática do educador na escola montessoriana 61
4.2 Educação infantil - aprendizagem e desenvolvimento humano: fase de 0 a 5 anos ... 68
4.3 Parâmetros da educação infantil 72
5 TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA MONTESSORIANA: AVALIAÇÃO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA 78
5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa 79
5.2 Visão a respeito da filosofia e pedagogia da escola montessoriana *lócus* da pesquisa 80
5.3 A prática cotidiana dos educadores e educandos na escola montessoriana 84
5.4 Avaliação e aprendizagem sob a ótica da pedagogia montessoriana 89
5.5 Planejamento, avaliação e autonomia na escola montessoriana 100
CONSIDERAÇÕES FINAIS 109
REFERÊNCIAS 113
APÊNDICES 119

1 INTRODUÇÃO

A temática discutida nesta pesquisa refere-se à avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva da pedagogia montessoriana. Falar sobre avaliação na pedagogia montessoriana exige refletir sobre as concepções, epistemologias, metodologias e instrumentos de avaliações existentes e suas possibilidades de aplicabilidade no objetivo de educar para a vida. Partindo da necessidade de cada criança, e de acordo com as suas capacidades cognitivas e subjetivas, a pedagogia montessoriana demonstra caminhos capazes de fazer com que a aprendizagem aconteça de forma ativa e significativa.

Essa temática surgiu de vivências na graduação através de reflexões acerca da pedagogia montessoriana criado pela educadora Maria Montessori, bem como os materiais utilizados e os ambientes preparados através da metodologia. Observa-se, por meio desta pedagogia, o efetivo estímulo das habilidades e competências da criança. Em função da expressiva carga de significados que carrega, a aplicação da pedagogia montessoriana constitui-se num grande desafio para a Educação, pois exige observação e reflexão sobre as possibilidades de aprendizagem de cada criança. É preciso desenvolver sua autonomia, hoje potencializada, dentre outras coisas, pelo uso das tecnologias digitais, e respeitar o seu desenvolvimento.

Outro aspecto que provocou o interesse pelo tema desta pesquisa são falas cotidianas de professores em ambientes educativos: “encontro dificuldades para avaliar as crianças – os critérios de avaliações todos os anos estão sendo os mesmos e encontramos dificuldades na sua elaboração”. Estes diálogos informais, provocaram minha curiosidade para encontrar perspectivas de avaliação em alguma escola que adotasse em seu currículo algo diferenciado na realização da avaliação na Educação Infantil, e assim, veio a nosso encontro então as “escolas montessorianas”.

Sinto-me vinculada ao tema desta pesquisa por sentir a necessidade de utilizar metodologias inovadoras e diferenciadas nas escolas, foi algo que sempre se fez presente em minhas práticas educativas. Nos finais de semestre vejo tantos educadores pedindo socorro e ajuda nos seus pareceres de avaliações na Educação Infantil, experimentando medo de expor a realidade comportamental das crianças, sem saber quais palavras utilizar para relatar o cenário vivido por cada criança.

Hoje, licenciada em pedagogia, especialista em Educação Infantil e concluindo o mestrado, continuo com o pensamento que a avaliação neste nível de ensino precisa de um novo olhar, de mecanismos, instrumentos novos e de formulações/critérios diferenciados para avaliar. Neste sentido, pode-se vislumbrar o processo de avaliação da pedagogia montessoriana

como possibilidade de ampliação de conhecimento para protagonizar a prática avaliativa cotidiana, permitindo que o ato de avaliar traga contribuições pedagógicas e tenha como foco o desenvolvimento da criança.

A relevância desta pesquisa encontra sinergia nas palavras de Libâneo (1994, p.195), o qual descreve a avaliação como "[...] uma tarefa didática necessária e permanente do trabalho docente, que deve acompanhar passo a passo para o processo de ensino e aprendizagem". Portanto, a avaliação na Educação Infantil precisa transpor as fronteiras dos instrumentos ou do ato formal no qual se identifica potencialidades e fragilidades da criança, como se trata de tarefa complexa não se resume à realização de provas e atribuições de notas. Envolve compreender o ensinar e aprender como duas faces de uma mesma moeda, um processo no qual a finalidade mais importante é de concretizar objetivos relacionados ao desenvolvimento da criança, interligados a uma aprendizagem significativa.

No que diz respeito à avaliação da aprendizagem, na visão montessoriana, compreende-se que o modelo classificatório abre espaço para um sistema de avaliação processual e contínuo, que privilegia os aspectos qualitativos. A avaliação envolve, portanto, diretrizes que orientem os educadores e educandos em busca da aprendizagem, ou seja, ao ver que os objetivos não foram alcançados, os educadores precisam repensar suas metodologias e o ato de ensinar. Para Hoffmann (2012, p.13), o termo avaliação refere-se a "[...] um conjunto de procedimentos didáticos que se estendem por um longo tempo e em vários espaços escolares de caráter processual e visando sempre, a melhoria do objeto avaliado".

Repensar a avaliação está associado ao entendimento de que a sociedade está em constante transformação e desenvolvimento, repercutindo no trabalho da escola, na formação dos professores, no uso das tecnologias e no modo de mediação que o professor realiza no contexto escolar. Com o avanço das tecnologias e dos novos métodos de ensino, os processos educativos e avaliativos não podem estar alheios a isso e necessitam ser configurados e modificados. Desse modo, é de suma importância analisar a forma como a pedagogia montessoriana realiza a avaliação, pois além de ser uma proposta diferenciada e inovadora, pode-se descobrir nela aspectos que possam contribuir com práticas avaliativas de outras escolas que não utilizam essa metodologia como proposta na realização de uma avaliação mais formativa.

A investigação realizada partiu de uma interrogação nuclear: **o desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil, realizado sob a orientação da pedagogia montessoriana, e os critérios utilizados pelos professores, contribuem para o processo de autonomia e**

para que a prática pedagógica esteja orientada para educar para a vida? Somou-se a este questionamento outras questões como: as escolas que adotam a pedagogia de Montessori possibilitam aprendizado diferenciado às crianças? Qual a contribuição ou relevância da adesão dos professores neste processo? A pedagogia de Montessori pode constituir-se em uma alternativa para a educação no século XXI?

O questionamento proposto foi acompanhado pelo objetivo geral de **investigar as possíveis contribuições da pedagogia montessoriana e se os critérios utilizados pelos educadores no desenvolvimento da avaliação e da autonomia na Educação Infantil contribuem com o educar para a vida**. E como objetivos complementares ou específicos: conhecer os critérios que os educadores utilizam na realização da avaliação na Educação Infantil sob a orientação da pedagogia montessorina; compreender a processualidade e as práticas de avaliação adotadas pelos educadores para darem *feedback* às famílias; identificar os principais entraves encontrados pelos educadores no ato de avaliar na Educação Infantil, segundo a proposta montessoriana; explicitar quais aspectos o instrumento avaliativo comtempla para avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil na perspectiva de educar para a vida.

Para sustentarmos nossa investigação e termos a convicção que nosso tema poderia acrescentar conhecimento novo e não se repetir em questões já tratadas por outros pesquisadores realizamos o estado do conhecimento sobre o tema. A avaliação na Educação Infantil tem sido discutida com intensidade nos meios educacionais e em pesquisas científicas durante as últimas décadas. Daí nos questionamos a respeito do que poderia ainda ser pesquisado ou que aspectos estariam em descoberto e que poderiam acrescentar alguma contribuição para o campo científico da educação, daí a relevância do "Estado do conhecimento". Este tem o objetivo de obtermos um conhecimento amplo sobre os temas que vêm sendo estudado em tal momento. Conforme Ferreira (2002, p.257) pesquisas que possuem caráter bibliográfico e permitem o mapeamento das produções cientificas de um determinado tema tem o objetivo:

> [...] discutir uma certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e imensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. (FERREIRA, 2002, p. 257).

Portanto, é considerado um consistente instrumento de conhecimento, não somente para quem concretiza, mas também para quem o utiliza para se aprofundar nos trabalhos sobre o objeto de estudo proposto. Considera-se esta metodologia um meio de conhecermos nosso

objeto de estudo, nos trabalhos mapeados e de que forma eles vêm se delineando no cenário educacional.

Na esteira do proposto realizou-se a aproximação dos conhecimentos produzidos acerca da temática, com a pesquisa no Banco de Dados da Capes no site: **http://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses.** O recorte corresponde ao período dos anos de 2009 a 2019. Definiu-se como descritores de busca "Avaliação na Educação Infantil segundo a pedagogia montessoriana"; "Instrumento de Avaliação Montessoriano"; "Contribuições de Maria Montessori"; "Escolas Montessorianas" e "Desenvolvimento e relações com o Método Montessoriano". A pesquisa possibilitou conhecer as pesquisas já produzidas e aprofundar os saberes sobre a referida temática. O procedimento realizado foi: primeiramente delimitar o período de tempo, em seguida as palavras-chaves e realizar a busca.

A análise realizada leva aos seguintes resultados: com a palavra-chave a "Instrumento de Avaliação Montessoriano" foram localizadas 0 teses e 2 dissertações. Com a palavra-chave localizamos 0 teses e 1 dissertação. Através da palavra-chave "Escolas Montessorianas" 0 teses e 1 dissertação. E por fim com a palavra-chave "Desenvolvimento e relações com o Método Montessoriano" 1 tese e 0 dissertações.

Quadro 1 – Teses e dissertações por ano segundo os descritores definidos

Ano Elaboração/ Publicação CAPES	Produção Anual	Dissertação	Tese
2009	1	1	0
2010	1	1	0
2011	1	1	0
2012	0	0	0
2013	0	0	0
2014	1	1	0
2015	0	0	0
2016	0	0	0
2017	1	0	1
2018	0	0	0
2019	0	0	0

Fonte: A PESQUISADORA (2020).

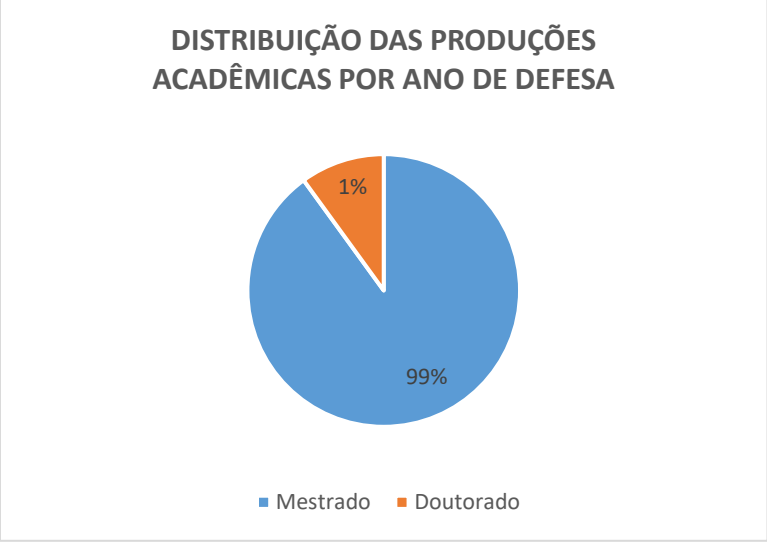
A segunda etapa da análise teve como foco uma leitura intensiva, aprofundando o resumo, a introdução e as considerações finais, a fim de observar os trabalhos que correspondiam de forma mais direta ao tema da pesquisa. O objetivo do estudo está embasado

em analisar e compreender como os educadores utilizam na pedagogia montessoriana, bem como quais os critérios usados para avaliar as crianças e por meio de qual material ou recurso se faz o registro da avaliação, cujo intuito é proporcionar novos caminhos e ressignificar olhares na perspectiva educacional avaliativa na Educação Infantil.

Dentro do cenário da Educação do século XXI, percebemos inquietações e indagações que implicam e impulsionam à reflexão sobre avaliação sob o olhar da pedagogia de Montessori com ênfase no contexto da Educação Infantil. A preocupação com a temática está relacionada à busca de uma educação/práticas humanizadoras e diferenciados que viabilizem saberes e fazeres necessários para compreender algumas indagações, tais como: a pedagogia montessoriana e a avaliação utilizada nesta pedagogia como instrumento pedagógico tem sido objeto de investigação de mestrandos e doutorandos em nosso país? Quantas produções acadêmicas enfatizam o que é a pedagogia montessoriana e de que maneira acontece a avaliação nos educandários que utilizam essa metodologia?

A partir das duas investigações e análises das produções científicas observa-se, portanto que do total de 9 trabalhos, 66.66 % são dissertações e 33.44% teses a partir do ano de 2009 até 2019. Nesta primeira triagem há pouquíssimas pesquisas que aparecem, sendo as mesmas todas consideradas, pois o enfoque dado possui vínculo com o que pretendemos abordar, como é o caso do descritor “Montessori”, que por ser uma palavra ampla da perspectiva de Maria Montessori, consegue abrigar um geral de trabalhos/pesquisas realizadas com a palavra norteadora. No gráfico 1 portanto consta as seis produções de dissertações de mestrado e duas de tese de doutrado.

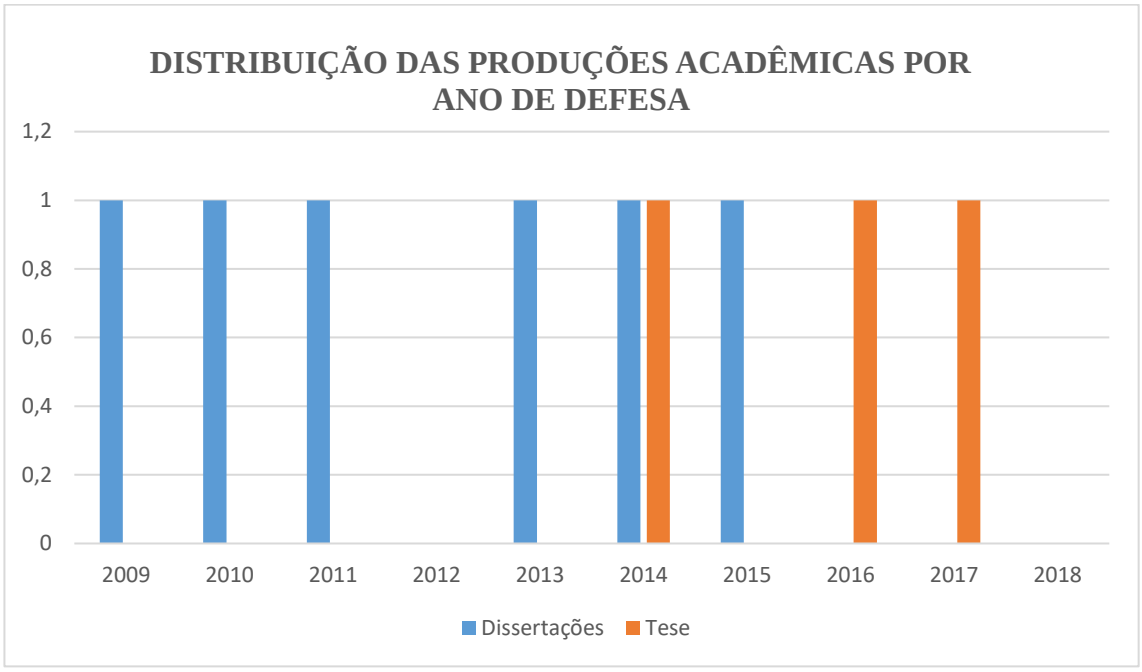
Gráfico 1 – Percentual das produções acadêmicas por ano de defesa (2009 -2019)



Fonte: A PESQUISADORA (2020).

No gráfico 1, podemos analisar que somente no ano de 2014 teve duas produções anuais, as outras produções possuem somente uma publicação em cada ano. Alguns outros descritores pesquisados em palavras chaves diferenciadas também foram publicados uma produção por ano.

Gráfico 2 - Distruição das produções acadêmicas por ano de defesa (2009 -2019).



Fonte: A PESQUISADORA (2020).

Dos trabalhos identificados foram selecionados cinco, sendo que os mesmos estão relacionados à temática da pesquisa, constantes no quadro abaixo e sobre os quais vamos apresentar alguns de seus aspectos nucleares na sequência.

Quadro 2 – Teses e dissertações relacionadas ao tema do artigo

Título	Autor	Modalidade	Ano de defesa
Construção de Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Escola Montessoriana**.**	Delcy Lacerda de Oliveira	Dissertação	2010
Instrumento de Avaliação da Autoeducação para o Professor Montessoriano: Construção e Validação.	Maria de Fátima Morgado Cortez Batista	Dissertação	2011
Dificuldades de aprendizagem e a contribuição de Montessori	Magda Carla dos Santos	Dissertação	2014
Escola MONTESSORI: Um Espaço de Conquistas e Redescobertas	Magali Saquete Lima Moraes	Dissertação	2009
Habilidades de resolução de problemas: Desenvolvimento de uma medida e relações com o Método Montessori.	Roseane Ribeiro Mendonca	Tese	2017

Fonte: A PESQUISADORA (2020).

Trazemos ao texto breves considerações sobre cada trabalho para depois correlacionar ao nosso objeto de escrita. A dissertação "Construção de Instrumento de Avaliação da Aprendizagem em Escola Montessoriana", do autor Delcy Lacerda de Oliveira tem objetivo registrar o processo de construção, em tempo real, do portfólio como instrumento de avaliação da aprendizagem de alunos de 6 a 9 anos do Ensino Fundamental. O estudo exploratório de campo, com coleta de dados realizada por entrevista semiestruturada, observação direta e análise temática de conteúdo objetivou conhecer a aplicação de portfólios no Colégio Ágora, o qual é uma escola montessoriana. O portfólio tratado como abordagem pedagógica/didática realizada com fidelidade às etapas de desenvolvimento de cada criança dentro dos agrupamentos constituiu-se como um caminho facilitador de aprendizagens significativas, de descobertas e construção de identidade pessoal, no sentido do desenvolvimento integral dos alunos. Em relação ao instrumento avaliativo utilizado pelo pesquisador concluiu-se que nas palavras de Villas Boas (2004, p.29), "[...] aprendizagem e avaliação andam de mãos dadas – a avaliação sempre ajudando a aprendizagem".

A dissertação publicada em 2011, de título "Instrumento de Avaliação da Autoeducação para o Professor Montessoriano: Construção e Validação", a pesquisa apresenta a construção e validação de um instrumento de avaliação quali-quantitativo capaz de aferir, concretamente, se os comportamentos dos escolares estão congruentes com os princípios filosóficos indicados

pelo Sistema Montessori de Educação. O instrumento foi elaborado a partir das dificuldades dos professores em deixar claro como trabalham para desenvolver em suas classes a autonomia da aprendizagem, destacando-se nesse contexto: confiança e competência; independência; autonomia; motivação intrínseca; capacidade para lidar com a autoridade externa; responsabilidade com o grupo; preparação acadêmica; cidadãos do mundo. A autora aplicou e elaborou instrumento avaliativo na escola montessoriana, nomeado “Progressos da Classe em Processo de Autoeducação”, seguida de recomendações de uso e de procedimentos de análise. Conforme a pesquisadora Batista (2011), a elaboração de um instrumento capaz de oferecer insumos para análise do professor, para o princípio da Autoeducação, traz em si a possibilidade de intervir na ação docente montessoriana, a partir da explicitação dos valores e caminhos possíveis de serem percorridos pela criança engajada em uma prática pedagógica montessoriana. O instrumento avaliativo fundamentado pela pesquisadora foi divido conforme o currículo Montessoriano e propõe entendimentos em relação à possibilidade de reflexão crítica das inúmeras situações que se apresentam rotineiramente em sala de aula, afim de propor escolhas de procedimentos pedagógicos em favor da autoeducação montessoriana, bem como, realinhar as vias percorridas por alunos e professores para o trabalho universal que vislumbra o aprender para além dos limites das escolas montessorianas.

"Habilidades de resolução de problemas: Desenvolvimento de uma medida e relações com o Método Montessori", tese da autora Roseane Ribeiro Mendonca, conduz estudos com diferentes delineamentos (correlacional e quase experimental), com o objetivo de analisar se o Método Montessoriano promove habilidades gerais de Resoluções de Problemas. Conforme a autora níveis elevados de habilidades de resolução de problemas são chaves para o êxito no sistema escolar e o Método Montessori (MM) se propõe a desenvolvê-las. Assim, compararam-se as habilidades de resolução de problemas de estudantes ensinados em escolas tradicionais e com o MM, considerando, no último caso, duas configurações quanto à fidelidade de implementação (Montessori Clássico ou Montessori Suplementar). Não foram obtidas diferenças estatisticamente significativas entre os alunos de escolas tradicionais e de escolas montessorianas. Os resultados permitem inferir que não basta afirmar em ideários que a escola desenvolve habilidades de resolução de problemas. Há que se planejar e implantar propostas pedagógicas que, de fato, desenvolvam as habilidades de resolução de problemas dos estudantes e não apenas considerem-nas pré-requisitos para o processo de aprendizagem. Segundo a autora “É crescente a preocupação em avaliar os impactos de processos educacionais no

desenvolvimento global dos alunos, especialmente no pensamento crítico e nas habilidades de resolução de problemas (RP).”

A dissertação “Dificuldades de aprendizagem e a contribuição de Montessori”, da autora Magda Carla dos Santos, trata especificamente sobre o ensino da leitura e da escrita, levando em conta a exigência de que as crianças iniciem seus estudos com cinco ou seis anos. Porém, o que vemos é um número cada vez maior de crianças com oito, nove ou dez anos de idade que ainda não lê e escreve. Nesse ponto, a autora acredita na pedagogia de Maria Montessori, a qual ensinava crianças a ler e a escrever, respeitando seus períodos sensíveis – algo que não passava dos sete anos. No presente estudo, a autora apresenta como hipótese que o professor, o psicólogo e o psicopedagogo especializados em tratar dificuldades de aprendizagem têm na pedagogia Montessoriana um recurso a mais para embasar o processo de aprendizagem. A partir do emprego desta pedagogia, crianças com nove anos ou mais que ainda não aprenderam a ler e escrever podem apresentar melhora em seu aprendizado. As estratégias metodológicas da presente pesquisa envolvem um estudo de caso: um grupo de crianças que não aprendem a ler e a escrever, em seu processo de escolaridade.

Por fim, a dissertação publicada em 2009, de título “Escola MONTESSORI: Um Espaço de Conquistas e Redescobertas”, buscou focalizar os principais fundamentos da pedagogia montessoriana no que tange aos aspectos relativos à teoria e a pedagogia Montessoriana propostos por Maria Montessori, desde o final do século XIX, e adaptados aos contextos educativo e curricular contemporâneos na Prima-Escola Montessori, localizada na Cidade de São Paulo. Considerando, a priori, a pertinência de estudos que oportunizem o resgate da dimensão pedagógica na história do currículo das organizações educativas, a autora apresentou como problema de pesquisa a seguinte indagação: quais são as contribuições pedagógicas do modelo curricular Montessoriano aplicado à Educação Básica na escola brasileira contemporânea? Para respondê-la, a autora desenvolveu uma pesquisa, de cunho predominantemente qualitativo, baseada na observação participante por meio de entrevistas semiestruturadas e fotografias. A pesquisa retratou uma análise crítica entre teoria e prática e verificar quais são, na atualidade, os valores e as possibilidades desse sistema de ensino.

Destaca-se que a partir da leitura na íntegra de todos os estudos mapeados foi a respeito dos procedimentos de pesquisa utilizados pelos investigadores, seja em relação à coleta de dados, ou ao seu tratamento. Tal observação foi relevante, pois mostrou que eles se preocuparam em apresentar suas opções metodológicas. Os procedimentos mais utilizados para a coleta dos dados foram o questionário e a entrevista em ambas as produções.

Através deste estado do conhecimento, compreende-se que as produções acadêmicas que abordam avaliação montessoriana na educação infantil são pouquíssimas, mas, com os três descritores estudados foi possível visar/extrair informações que possibilitou responder às indagações, construindo, assim, um "esboço" acerca do conhecimento que vem sendo produzido sobre o tema.

Os resultados obtidos nas pesquisas realizadas no Banco de Dados da Capes foram muito significativos e positivos, pois revelaram que outros pesquisadores veem a avaliação na Educação Infantil como uma ferramenta que precisa de outros instrumentos e metodologias diferenciadas para auxiliar os educadores no processo de avaliação. O fato de buscar e conhecer o que se tem produzido sobre a temática nos auxilia a definir com maior precisão o problema proposto para esta dissertação. Assim, a construção desta problemática e do problema dá-se no intuito de buscar novas estratégias avaliativas, para auxiliar os professores na elaboração dos seus pareceres avaliativos e demais fatores que envolvam a avaliação na Educação Infantil. A aproximação com o que tem sido produzido e as leituras teóricas prévias oportunizaram dialogar com os que já se ocuparam do aprofundamento desta questão e que acompanharão este percurso investigativo.

Por estes questionamentos, a pesquisa acerca dos métodos avaliativos na perspectiva montessoriana, investigando a campo como o educador avalia e quais os critérios que o mesmo utiliza em seus pareceres tem nos inquietado e nos desafiado a ir além dos livros para sanar nossas dúvidas. Para isso, se faz necessário sabermos essencialmente o que é a pedagogia montessoriana e quais os saberes que os educadores possuem acerca dos métodos avaliativos e como aplicá-los em sala de aula.

Refletindo sobre as pesquisas já realizadas acerca das palavras chaves descritas, percebe-se que a avaliação está presente em nosso cotidiano, porém, a mesma nem sempre é vista com tamanha importância e significado. Compreende-se que avaliar algo ou alguém vai muito além dos conceitos de autores que dialogam sobre avaliação, pois a mesma implica julgamentos, reflexões e percepções, as quais são vivenciadas durante todo o processo da prática avaliativa.

Luna (2003) afirma que a prática avaliativa deve ser elaborada com vista a estes aspectos: o que o aluno precisa aprender (para definir o que ensinar)? Como o aluno conhece (para saber o que ensinar)? O que está sendo ensinado, até que ponto é relevante? O autor menciona que a avaliação deve ser processual e contínua. O educador deve ocupar-se de forma

constante com a busca de práticas/saberes significativos, havendo sempre uma postura e compromisso durante o processo de ensino aprendizagem.

Não julgamos como certo ou errado os instrumentos avaliativos de testes ou provas, mas sim, a questão norteadora baseia-se ao processo de ensino aprendizagem, no que concerne seu desenvolvimento e aplicabilidade. Compreende-se que o método de provas, garante ao docente um possível resultado do desempenho dos seus educandos, mas, seria este sistema eficaz? Ou seria mais significativo e eficaz para que o docente trabalhe de forma igualitária em uma turma com distintos indivíduos e dessa forma, com diversas maneiras de aprendizado?

Assim, pensar em buscar critérios e métodos diferenciados no ato de avaliar faz-nos remeter ao contexto Montessoriano, se existem diferentes estratégias de avaliar a criança e, ao constatar sua existência, o que precisamos fazer para que estas práticas sejam mais conhecidas pelos educadores do século 21.

A avaliação é vista por Montessori (2017) como processo diário, alimentando a prática pedagógica, sendo a partir dessa prática que o educador revê propostas, ajusta interesses e esclarece dúvidas. A criança aprende que a autoavaliação e a avaliação em grupo são tão importantes quanto à avaliação individual, pois cria espaço de fala, reflexão e escuta momentos de verdadeiro aprendizado para todos.

A partir da realização do Estado do Conhecimento, foi possível estruturar o projeto, bem como direcionar a fundamentação teórica relacionada às questões já mencionadas anteriormente, e que justificam e engrandecem ainda mais a realização desse estudo.

A dissertação encontra-se organizada em seções, que envolvem primeiramente a introdução que contempla a delimitação do tema, justificativa, questões, objetivos, problema e estado do conhecimento. Em continuidade, apresenta-se o percurso metodológico, o delineamento teórico, a apresentação e discussão dos resultados, as considerações finais e referências que contribuíram teoricamente com os achados do estudo. Respectivamente, importante destacar que no percurso metodológico, foram apresentados a opção e concepção de pesquisa, os pressupostos teórico-metodológicos, o desenho metodológico da pesquisa, a escolha dos participantes e espaço da pesquisa, os instrumentos utilizados na coleta de dados e por fim, os procedimentos éticos.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

A presente seção busca realizar uma análise das concepções e caminhos metodológicos para a compreensão da dinâmica existente entre o contexto a ser estudado e a interação com os sujeitos da pesquisa, possibilitando novos olhares e sentidos para as concepções de educação voltadas à avaliação na Educação Infantil sob a perspectiva da teoria montessoriana.

2.1 Opção e concepção de pesquisa

Inicialmente, cabe apresentar o conceito de pesquisa e a sua importância na construção do conhecimento. Elaborar uma pesquisa exige conhecer meios que orientam a consulta de recursos capazes de auxiliar como o embasamento teórico, pois é um recurso fundamental no desenvolvimento da pesquisa. Pesquisar significa fazer buscas conforme as inquietações, dúvidas e incertezas. Segundo Demo (2007, p. 2), "[...] educar pela pesquisa tem como condição essencial primeira que o profissional da educação seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana."

A pesquisa é um dos caminhos que levam à construção do conhecimento, possibilitando novas concepções e indicativos de mudanças na educação. Neste sentido, para Dmitruk e Gallon (2012, p. 175), a pesquisa "[...] traz uma contribuição inestimável para o trato dos problemas e processos que se configuram no dia a dia nas mais diferentes atividades humanas [...]."

Mediante a constante busca de conhecimento é necessário estar em total sintonia com a pesquisa, ser criativo, almejar a humanização e contagiar os educandos no momento da aprendizagem, sem esquecer de pensar o presente, pois ensinar exige pesquisar, formular e reformular, uma vez que "[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino." (FREIRE, 1996, p. 29). Ela permite compreender/conhecer diferentes temas, investigar dados e acontecimentos, como também enriquecer os saberes e fazeres de pesquisadores e educadores.

2.2 Pressupostos teórico-metodológicos

O percurso da história da humanidade demonstra que "[...] o homem é, por natureza, um animal curioso" (FONSECA, p. 10, 2002), pois a partir das referências sociais e culturais proporcionadas pelo ambiente onde vive, é capaz de criar suas próprias representações de mundo e de sociedade.

Essas representações associadas à ideia de curiosidade impulsionam o imaginário na busca pelo conhecimento, despertando o desejo em conhecer e aprofundar "o novo" através da pesquisa. Conforme assegura Hoppen, Lapointe e Moreau (1996), é um enfoque que se constituirá em um conjunto de técnicas de caráter interpretativo com o objetivo de compreender e desvelar fenômenos sociais naturais de acordo com a observância de elementos relevantes. Segundo Gamboa (2012, p. 197) esse sujeito que elabora o conhecimento, é ao mesmo tempo investigador, cientista, cidadão, homem de seu tempo, "[...] vinculado a um determinado grupo social com interesses e valores culturais específicos, condições inerentes das quais não se pode separar quando realiza uma pesquisa". Ghedin e Franco (2011) coadunam com esta ideia e afirmam que o conhecimento científico, a verdade não está nem pronta nem acabada, mas consiste sempre num processo de desconstrução, construção e reconstrução, porque os problemas, ao passo que são resolvidos, trazem novas problemáticas e novas possibilidades de aprofundamento.

Na mesma linha de raciocínio Gamboa (2012) afirma que os métodos dentro de um contexto menos técnico e mais epistemológico se referem aos diversos modos como se constrói a realidade, às diferentes maneiras como nos aproximamos do objeto do conhecimento. Isto quer dizer que a questão do método exige análises mais complexas e não se reduz apenas à parte instrumental da pesquisa. Ghedin e Franco (2011, p. 28) destacam que o método, conforme seu significado original, é algo que só pode ser visto plenamente quando se chega ao fim do processo. "O método, na qualidade de caminho que possibilita o conhecimento na área educacional, é compreendido como abordagem dos objetos e da realidade."

Nesta ótica, a pesquisa científica caracteriza-se por um "[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo oportunizar respostas aos problemas que são propostos" (GIL, 2010, p. 1), a partir de fundamentações teóricas que contribuem para a evolução de novos conhecimentos e técnicas nas distintas áreas de atuação. No entender de Luna (2002) o referencial teórico de um pesquisador é um filtro pelo qual ele enxerga a realidade, sugerindo perguntas e indicando possibilidades. Segundo Gatti (2006), é fundamental o conhecimento dos meandros teóricos, técnicos e metodológicos da abordagem escolhida. Ou seja, há que desenvolver uma atitude reflexiva sobre o objeto em estudo, onde o olhar do pesquisador estará voltado para as diferentes leituras que este lhe permite. "Isso quer dizer que o olhar quer ver sempre mais do que aquilo que lhe é dado ver. Olhar, nesse caso, significa pensar, e pensar é muito mais do que olhar e aceitar passivamente as coisas." (GHEDIN E FRANCO, 2011, p. 71)

Demo (2002, p. 53-54) assegura ainda que, a busca pelos saberes científicos deve proporcionar o desenvolvimento de pesquisas de caráter reflexivo a partir do questionamento, pois ele

> [...] representa a face desconstrutiva da pesquisa, porque não se inova sem desfazer alguma coisa, superar conceitos e categorias, aplicar reparos em teorias e paradigmas; entretanto, a pesquisa só se completa com o processo reconstrutivo, que sinaliza sobretudo a capacidade de inovar e intervir, conjugando teoria com prática naturalmente.

Ao pesquisador, compete um olhar de proximidade e interação com os sujeitos da pesquisa a fim de apreender o universo das informações e percepções, atribuindo significado social com relação a conjuntura em que estão inseridos e as práticas que realizam. Assume ainda, o compromisso com as informações recebidas reconhecendo os participantes[1] da pesquisa, "[...] enquanto sujeitos que elaboram conhecimentos e produzem práticas adequadas para intervir nos problemas identificados." (CHIZZOTTI, 2001, p. 83).

Para Gatti (2006), a escolha da abordagem de um problema de pesquisa vincula-se primordialmente aos objetivos que se tem, à maneira de se formular o problema, ao alcance pretendido quanto aos resultados. Não é possível eliminar pura e simplesmente formas de dados para pesquisas, sem uma discussão teórico-metodológica aprofundada sobre os significados a alcançar. Gil (1999, p.32) "[...] fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas econômicas, culturais, etc."

Assim adotamos como pressuposto teórico-metodológico a hermenêutica pelas possibilidades que ela ofereceu de interpretação da realidade pesquisada e dos dados dela oriundos. Grondin (1999) faz referência à hermenêutica enquanto conceito, enquanto "palavra", ter surgido no século XVII, no entanto ele argumenta que a doutrina que possuía normas e técnicas de interpretação ser muito mais antiga desfrutando de uma existência extremamente em grande parte invisível como "disciplina auxiliar" no âmbito daqueles ramos estabelecidos da ciência, os quais ocupavam explicitamente coma interpretação de textos ou de sinais.

Recorremos à "hermenêutica filosófica" para fundamentar alguns pontos de vista teóricos que nos permitiram ancorar alguns posicionamentos que deram sustentação ao que pretendíamos defender ao longo de nossa investigação. Ao mesmo tempo, estamos cientes que é na filosofia que encontramos os pilares sólidos de onde partir, pois, segundo Flickinger (2000,

[1] Chizzotti (2001) em sua obra Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, cita uma expressão de Garfinkel ao assegurar que "[...] 'os atores sociais não são imbecis', mas autores de um conhecimento que deve ser elevado pela reflexão coletiva ao conhecimento crítico" (p.83).

p. 28), "[...] a 'hermenêutica filosófica' contaria, assim de modo permanente, com a tensão existente entre essa experiência de caráter ontológico-subjacente sobretudo, como veremos à linguagem vivida – e as pretensões determinadoras, imanentes a toda reflexão."

A opção pela hermenêutica filosófica também representa uma forma de marcar uma posição em favor do conhecimento que supera o historicismo e a visão mítica para instaurar uma posição em favor da racionalidade filosófica representada na linguagem. Daí sua origem, etimologia ou raiz do verbo grego *hermeneuein* – interpretar e do substantivo *hermeneia* – interpretação. Segundo Palmer (1969) este processo de tornar compreensível está explícito nas três vertentes básicas patentes no significa de *hermeneuein* e *hermeneia,* no seu uso antigo. As três orientações usando a forma verbal *(hermêneuein)* para fins explicativos significam: "1) exprimir em voz alta, ou seja, 'dizer'; 2) explicar, como quando explica uma situação, e 3) traduzir, como na tradução de uma língua estrangeira." (PALMER, 1969, p. 24).

Para Rohden (2002) a hermenêutica filosófica, enquanto uma teoria do saber, amplia a razão instrumentalizadora, recoloca e fundamenta o problema do conhecimento. Não se reduz a um instrumento, uma doutrina ou uma corrente filosófica. Constitui e é constituída pelo princípio da experiência hermenêutica.

> O que caracteriza a autêntica teoria filosófica é o tomar parte - sempre - no ato de conhecer. E tomar parte consiste em realizar uma experiência que afeta nossas vidas numa perspectiva de totalidade, própria do autêntico filosofar, superando a relação estanque sujeito – objeto na filosofia. A hermenêutica filosófica não trata simplesmente de "uma doutrina do método de compreender, mas da pergunta filosófica [...] ao todo experiência do mundo e práxis da vida humana." (ROHDEN, 2002, p. 76).

A hermenêutica filosófica enquanto sistema aberto, de acordo com Rohden (2002) em forma de rede, explicita a filosofia como movimento incessante, constitui os contornos de uma metafísica que lhe é explícita. A metafísica não se limita à identificação de um ou mais princípios, a partir dos quais tudo se reduziria ao inominável, ao incognoscível, que não poderia ser totalmente objetivado. "Ela remete, pois, a uma postura que imbrica ser e saber, que desemboca numa ontologia mais dinâmica e coerente com o saber humano." (ROHDEN, 2002, p. 107).

A experiência hermenêutica é um acontecimento ontológico em primeiro plano porque ocorre na individualidade do sujeito, é única, antes de ser comunicada, mesmo antes de ser refletida. Trata-se de algo que inquieta o sujeito pelo impacto que provoca nele. É um impulso primordial que resulta como consequência de nossa relação com o mundo em nossa incessante

procura pelo sentido das coisas. Para Flickinger (2000, p. 29), o seu intuito "[...] é o de descobrir o processo mesmo de instauração de sentido, nascido na teia de nosso relacionamento com o mundo."

Este exercício faz da hermenêutica a "arte de interpretação" contínua, pois ela se torna uma permanente busca dos sentidos possíveis que são procurados sempre a cada nova relação que estabelecemos e criamos com o mundo. Vamos entrelaçando novos laços e novas configurações e neles vão aparecendo novos sentidos que precisam ser interpretados e apropriados e, portanto, há lugar e espaço para a hermenêutica se "instalar".

Ela jamais pode dar a "última palavra" ou configurar a "última leitura", mas torna-se imprescindível enquanto autenticidade da presentificação do porvir do sentido. "O que faz com que a reflexão filosófica das experiências hermenêuticas não esgote jamais a amplitude de seus sentidos possíveis." (FLICKINGER, 2000, p. 29). Portanto, sempre há possibilidade para novas emergências e para o aparecimento de outras experiências suigêneris. Como afirma Alves (2011, p. 18), a hermenêutica questiona o acesso ao mundo por um tipo "[...] apenas de procedimento, lança profunda desconfiança quanto a um modo de conhecer e saber que não valorize experiências como as que se vivenciam pela arte e pela consciência histórica."

Interpretar é, no fundo, uma necessidade humana, pois precisamos compreender o mundo que está à nossa volta para poder agir, circular nele. Só nos é possível estar como humanos e criar possibilidades, estabelecer relações depois de certas condições criadas e uma delas é que uma cadeia de sentidos esteja estabelecida para que nos comuniquemos para que certos processos sociais ocorram, é por isso que a interpretação e a compreensão são imprescindíveis para que o mundo se torne familiar a nós e o "estranho" o deixe de ser.

Na pesquisa realizada, a utilização desta abordagem tornou-se viável na medida em que auxiliou a compreender como ocorrem os processos e práticas na avaliação da Educação Infantil em uma escola montessoriana. Ainda, auxiliou a entender o fenômeno em seu devir histórico e em suas inter-relações com outros fenômenos, apreendendo os processos de transformação e potencialidades de mudança (GAMBOA, 2012).

No entendimento do referido autor,

> O homem conhece para transformar. O conhecimento tem sentido quando revela as alienações, as opressões e as misérias da atual fase de desenvolvimento da humanidade, questiona criticamente os determinantes econômicos, sociais e históricos e dá potencialidade à ação transformadora (GAMBOA, 2012, p. 189-190).

Neste sentido quando investigamos, não somente produzimos um diagnóstico sobre um campo problemático ou elaboramos respostas organizadas e pertinentes para questões científicas, mas construímos uma maneira de fazer ciência e explicitamos uma teoria do conhecimento e uma filosofia (GAMBOA, 2012). Mais que isso, procuramos densidade no nosso fazer científico como pesquisadores, como lembra Gatti (2012), esta densidade está associada aos modos de conceber os problemas investigativos, aos modelos de observar, coletar, registrar dados, que permitem criar novas explanações, compreensões, inferências fundadas. Também depende do domínio de campo do investigador e de suas experiências na lida de pesquisa, dos seus interlocutores e interlocuções, de sua criatividade embasada em bons argumentos, com o suporte de fatos.

2.3 Desenho metodológico da pesquisa

Inicialmente, realizou-se uma pesquisa bibliográfica a partir de leituras e estudos da teoria das obras de Montessori e de seus comentadores. Vale ressaltar que dois dos seus livros necessitaram de tradução, pois existem poucas obras em português. Toda essa busca por informações exigiu atenção especial, pois a compreensão e entendimento das obras estão baseados em conceitos que necessitaram de um olhar mais sensível para compreender a sua proposta. Entende-se que não há como fazer uma reflexão acerca de um tema se não houver um referencial que permita compreender a necessidade de "[...] explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses." (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007, p. 60).

Quanto à natureza, o enfoque do estudo é teórico-empírico, pois utiliza dados coletados pela pesquisa e observação. Conforme Dmitruk e Gallon (2012, p. 176), "[...] a pesquisa não acontece desordenada e espontaneamente. Exige um tratamento teórico-prático dos dados com seriedade e fidedignidade."

Utilizou-se, também, uma abordagem qualitativa, a qual se preocupa com a utilização de diferentes olhares de interpretação para compreender e explicar. Segundo Strieder (2009, p. 45), "[...] a pesquisa qualitativa caracteriza-se por considerar o ambiente natural como fonte de dados, tendo o pesquisador como instrumento fundamental." A pesquisa, portanto, não está baseada apenas em um conceito teórico e metodológico, mas aborda diversas teorias e métodos que caracterizam as discussões e reflexões sobre a prática da pesquisa.

Conforme Flick (2009, p. 25), é necessário considerar "[...] a subjetividade do pesquisador e também daqueles que estão sendo estudados, pois se tornam parte do processo

de pesquisa.” Em outras palavras, devem-se considerar todos os agentes participantes da pesquisa, pois abordam diversos métodos e teorias que possibilitam inúmeras reflexões acerca do tema.

2.4 Escolha dos participantes e espaço da pesquisa

Foram envolvidos como participantes da pesquisa quatro professores que atuam na Educação Infantil, a coordenadora pedagógica e a diretora, que responderam ao questionário. As perguntas do questionário visam esclarecer as dúvidas com relação à pedagogia montessoriana, e terão o intuito de compreender a *práxis* e visões de cada educador inserido no contexto da escola. A escolha dos docentes foi aleatória dentro do grupo de professores e a participação por adesão voluntária. Com relação à coordenação e à direção, foi direcionada.

2.5 Escolha dos instrumentos de coleta e análise dos dados

Para a realização da pesquisa adotou-se a análise documental e questionário. (Apêndices 1 e 2). A pesquisa[2] seguiu os preceitos éticos de acordo com a resolução nº 510/2016. Foi dado orientações aos participantes, antes de responder ao questionário (via *Google Forms*), onde constavam os objetivos e possíveis riscos da pesquisa, mantendo seu anonimato, nestes termos: você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza; você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso; sua identidade será mantida em sigilo; caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa. Após, a leitura e concordância, os participantes acessavam ao questionário.

O questionário possibilita colher opiniões e ideias dos participantes no sentido de obtermos subsídios para conhecer melhor a filosofia e os princípios do educandário estudado. Para a elaboração do questionário procurou-se contemplar nas questões as dúvidas, aspectos relacionados aos objetivos da pesquisa, pontos da teoria e elementos a esclarecer a respeito da prática de avaliação na Educação Infantil da escola e, assim, ter dados que pudessem nos

[2] Pesquisa autorizada pelo Comitê de Ética sob o número C.A.A.E. 39439620.4.0000.5351.

amparar na elaborar uma argumentação mais qualificada. Os conhecimentos prévios produzidos durante a pesquisa teórica lançaram luz sobre a construção do instrumento.

Após a aplicação dos questionários e da coleta documental, iniciou-se a sistematização, análise dos dados e das informações obtidas, o que possibilitou a reflexão sobre os conhecimentos que resultaram da investigação. Das questões do questionário resultaram as categorias de análise. O momento de análise dos dados foi significativo, pois tornaou possível entender melhor a teoria de Montessori na prática realizada na escola. Como afirma Demo (2007, p. 96), trata-se de um "Laboratório de Aprendizagem", ou seja, é possível ver "[...] com os próprios olhos, o que é aprender na teoria e na prática, para professores e alunos." Diante disso, haverá cuidado e atenção focada nos dados obtidos e a serem analisados, como conteúdos e falas mais significativas.

Para Flick (2009, p. 25), é necessário considerar "[...] a subjetividade do pesquisador e também daqueles que estão sendo estudados, pois se tornam parte do processo de pesquisa." Em outras palavras, considerou-se todos os agentes participantes da pesquisa, pois trouxeram diferentes pontos de vista sobre o objeto em estudo e provocaram reflexões acerca do tema.

3 A PEDAGOGIA MONTESSORIANA

É perceptível que a educação voltada para a escolarização na Infância e nos Anos Iniciais se tornou, nos últimos anos, uma das áreas de destaque, pois o tema envolve a criança e suas possibilidades de aprendizagem. Existem, contudo, ainda algumas lacunas e, nesse sentido, o campo da educação busca constantemente diferentes metodologias para enriquecer as práticas pedagógicas. Compreende-se, assim, que a proposta de Montessori aqui apresentada amplia a forma de perceber as possibilidades de atuação do educador, que pensa e age em benefício da educação.

3.1 Trajetória histórica de Maria Montessori

Dentre tantas metodologias existentes na área da educação, uma se destaca nesse cenário – a metodologia ativa[3]. Ao pensar/refletir sobre o olhar que proporciona ao educando[4] ser ativo nas atividades, questiona-se a origem dessa forma de pensar a educação, humanizada e participativa, para que ela realmente possa ser efetivada. Sem sombra de dúvidas, uma das representantes é Maria Montessori, que deu origem a uma pedagogia voltada à natureza humana, utilizando-se de diferentes materiais que permitem à criança construir a sua aprendizagem.

Conforme Pollard (1990), estudioso e pesquisador da vida de Maria Montessori, a educadora pensou e planejou uma educação global, a fim de desenvolver e beneficiar as crianças/educandos de ontem, hoje e amanhã. Construiu sua proposta teorizando e aplicando metodologias capazes de promover aprendizagens significativas e múltiplas na vida de cada ser. Observa-se, nesse sentido, que é preciso pensar nas novas gerações de crianças, que são ativas e que buscam sempre mais, pois é "[...] através de processos de aprendizagem que a educação realiza as finalidades gerais de inserir as novas gerações no mundo da cultura e da sociedade, garantindo-lhes a formação de suas personalidades." (BOUFLEUER, 2001, p. 72).

---

[3] Metodologias ativas: processo no qual os educandos/estudantes tornam-se os agentes principais do processo de ensino e aprendizagem, sendo responsáveis pelos saberes e fazeres aprendidos (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

[4] "O educando precisa assumir-se como tal, mas assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer o que quer conhecer em relação com o outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implicar re-conhecer." (FREIRE, 2011, p. 47).

Para que se possa compreender a pedagogia montessoriana, é preciso, antes, ter entendimento de quem foi a sua precursora. Segundo dados da Organização Montessori do Brasil (OMB, 2017), Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870 e faleceu em 1952, na cidade de Nodwjik, Holanda. Conforme Pollard (1990), ela passou bom tempo da sua vida buscando formações, dedicando-se ao estudo da Matemática e Retórica. Foi, também, uma das poucas mulheres que continuou e deu ênfase aos estudos, pois a sede de estudar e aprender sempre foram constantes em sua vida, tanto que após sua a formação em Matemática ainda ingressou num curso técnico para aprofundar ainda mais seus conhecimentos.

Para Pollard (1990), Montessori nunca se sentiu satisfeita com suas aprendizagens, e estava sempre em busca de mais conhecimento. Desta forma, buscou formação em Medicina, decisão que afetou de forma direta e indireta as suas relações afetivas com o pai, pois essa formação nunca havia sido expressiva na Itália, cidade onde residia com sua família. Determinada, persistente e batalhadora ingressou na faculdade de Medicina, tornando-se a primeira mulher médica da Itália.

Montessori foi uma mulher determinada em suas contribuições sociais, pois tinha facilidade e potencial em dicção e oratória, habilidade que contribuiu muito para seu crescimento e desenvolvimento profissional. Inúmeras vezes foi convidada para discursar e palestrar em congressos particulares e até mesmo congressos feministas, com o objetivo de incentivar o ingresso do poder feminino em áreas acadêmicas (POLLARD, 1990).

Após concluir a sua formação em Medicina, trabalhou por algum tempo como assistente em alas psiquiátricas da Universidade de Roma, setor que despertou seu grande interesse pelos estudos da deficiência mental, já pesquisada por Ittard[5] e Séguin[6]. No decorrer dos atendimentos nessas alas, Montessori foi convidada para assistir uma turma de crianças com deficiência mental, o que contribuiu para ampliar seu interesse em ajudar as crianças (POLLARD, 1990).

As Figuras 1 mostra a imagem de Montessori, pessoa com expressão sorridente, leveza em seu olhar e em constante performance de aprender e mediar conhecimentos entre seus livros e afazeres.

[5] Médico francês, nascido em 1774 e falecido em 1838, destacou-se pelo trabalho que desenvolveu na educação de surdos e mudos (ALBERNAZ, 2013).

[6] Professor e médico, nascido em 1812 e falecido em 1880, fundou a primeira escola privada do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual (ALBERNAZ, 2013).

Figura 1- Doutora Maria Montessori

Fonte: AMERICAN MONTESSORI SOCIETY (2018)[7].

No seu percurso profissional Montessori aceitou a proposta de trabalhar e educar as crianças ditas "anormais"[8] na Universidade de Roma. O que a Clínica Psiquiátrica esperava era que ela apenas controlasse um pouco as crianças, mas jamais que fosse ensiná-las e educá-las. Usou e abusou dos materiais elaborados por Séguin e, com muito esforço, obteve resultados muito positivos, pois todas as crianças da ala se tornaram aptas a frequentar as escolas comuns (POLLARD, 1990).

Montessori (1965) destaca que Séguin e Itard utilizavam a observação e o estudo individual das crianças, considerando aspectos fisiológicos e psíquicos, como base e relação para propor uma pedagogia experimental que auxiliasse as crianças em seu desenvolvimento. As pesquisas e experimentos desenvolvidos por esses dois franceses se tornaram um verdadeiro tesouro para Montessori, que se convenceu ainda mais da importância de haver educadores que pudessem trabalhar com as crianças especiais.

Nesse sentido, observa-se a preferência de Montessori por uma Educação Humanista[9], o que permite reafirmar que "[...] é preciso pensar na formação de atitudes emocionais e

[7] Disponível em: http://www.montessoriivyleague.com/maria-montessori/.
[8] Crianças com comportamentos diferentes das outras, que não obedecem regras específicas e com atitudes irregulares.
[9] Conforme o Dicionário de Significados (2018), Educação Humanista significa valorizar o ser humano e sua condição humana, valorizando suas habilidades e competências por meio de estímulos e experiências.

intelectuais que envolvam nossas sensibilidades básicas e nossos modos de receber e responder a todas as condições com as quais nos deparamos na vida." (DEWEY, 2010, p. 35). Segundo Pollard (1990), os resultados adquiridos com as crianças ditas "anormais" e a grande influência dos métodos educativos de Séguin e Itard, fizeram com que ela se impulsionasse na criação de sua própria ciência da aprendizagem. Ampliou conhecimentos a partir de suas práticas, que lhe permitiram educar e ensinar as crianças, passando a ter total segurança nos recursos e estratégias dos autores.

Desse modo, é possível observar o quanto a dedicação e a vontade de ensinar permitem que se busque sempre mais aperfeiçoar as *práxis* docentes, explorando ferramentas capazes de trabalhar as habilidades e competências de cada aluno a fim de lhe proporcionar uma aprendizagem significativa[10]. A aprendizagem dos alunos tem relação direta com a docência, com sua seriedade, competência científica, habilidade, amorosidade e coerência (FREIRE, 2014).

Em um congresso na cidade de Turim, Montessori realizou a defesa de uma tese em que popularizou, que os deficientes e "anormais" precisavam muito mais de um bom "método" pedagógico do que de Medicina. Ela confiou e acreditou que por meio de atividades com materiais concretos e demais propostas alicerçadas nas atividades práticas poderia emancipar e evoluir muitas crianças (POLLARD, 1990).

Dewey [11](2010, p. 28) ecoa sua voz ao analisar essa posição e expressar que,

> [...] é nossa tarefa proporcionar situações para que as experiências, embora não provoquem resistência por parte do aluno, mobilizem seus esforços e que, além disso, se apresentem em forma de atividades mais do que imediatamente agradáveis, na medida em que estimulem e preparem para o futuro.

Observa-se, assim, o estreito vínculo existente entre a pedagogia montessoriana, criada há mais de um século, com os atuais desafios do professor em sala de aula, que precisa ter o seu planejamento voltado aos desafios.

---

[10] Conforme Ponto Didática e Info Escola, a aprendizagem significativa se caracteriza pela interação entre novos conhecimentos e o conhecimento prévio do aluno. "Uma aprendizagem deve ser significativa, isto é, deve ser algo significante, pleno de sentido, experiencial, para a pessoa que aprende. [...] Rogers caracterizou a aprendizagem significativa como autoiniciada, penetrante, avaliada pelo educando e marcada pelo desenvolvimento pessoal." (GOULART, 2000, p. 75).

[11] Segundo a Nova Escola (2008) Dewey foi O filósofo norte-americano defendia a democracia e a liberdade de pensamento como instrumentos para a maturação emocional e intelectual das crianças

Ainda em Roma, com sucesso na Psiquiatria e na educação dos deficientes considerados "anormais", Montessori engajou-se nos estudos relacionados à área da Educação, em específico da pedagogia. Desde o começo dos seus estudos, ela nunca esteve satisfeita com o sistema padrão de ensino, voltado ao militarismo, em que o professor era um informante do conhecimento e o educando não tinha liberdade de expressão, diálogo e opinião (POLLARD, 1990).

Inconformada e com muitas inquietações, Montessori decidiu estudar de forma mais ampla as crianças não deficientes. A partir disto, desenvolveu sua pedagogia científica, hoje chamada de "pedagogia montessoriana" – um percurso de aprendizagem para crianças excluídas socialmente, que poderiam receber um tratamento conforme a sua deficiência específica, mas em hipótese alguma uma educação escolar (POLLARD, 1990).

Com muito estudo, pesquisa e observação, Montessori chegou à resposta que tanto esperava: que as crianças com dificuldades ou com alguma deficiência são capazes de evoluir tão bem quanto aquelas ditas normais e comuns (POLLARD, 1990). A educadora passou a se dedicar à observação de crianças em atividades, como revela a imagem a seguir (Figura 3):

Figura 2- Maria Montessori observando o processo de ensino e aprendizagem das crianças

Fonte: MONTESSORI NORTHWEST (2014)[12].

A imagem mostra Montessori agindo como expectadora, deixando os educandos livres para suas expressões e construções de conhecimento. Observa-se, porém, uma constante preocupação com a organização do espaço, que expõe de forma visível e clara os materiais ao alcance de cada educando. A realização desses estudos e análises fez com que cada vez mais a educadora desejasse "[...] desenvolver esses métodos com as crianças, acreditando

[12] Disponível em: https://montessori-nw.org/blog/observing-children.

positivamente que as elevaria a um nível acima do normal, tornando-as melhores ainda." (MONTESSORI, 1965, p. 37). Percebe-se que há no seu trabalho um acreditar na criança e, principalmente, na possibilidade de ela aprender e desenvolver-se, valorizando os seus potenciais, muitas vezes escondidos, e fazendo com que cada uma se sinta capaz e valorizada para construir suas aprendizagens.

Motivada pelos resultados, mudou os caminhos da educação tradicional e desenvolveu ainda mais a pedagogia científica a fim de aplicar sua pedagogia e materiais desenvolvidos e elaborados por ela. Em 1907 recolheu crianças de três a sete anos de idade, com deficiência mental, filhas dos moradores de uma residência em Roma, que ficavam em casa ou perambulando pelas ruas enquanto os pais buscavam sustento, e reuniu-os em uma sala. Essas crianças "[...] pertenciam às mais humildes classes de seu povo e seus pais eram analfabetos." (MONTESSORI, 2017, p. 46).

A comunidade ficou conhecida como "Casa Dei Bambini", "Casa das Crianças" ou "Instituição de Educação", e visava uma educação ativa para as crianças. Ali eram educadas e ensinadas para a vida, sem seguir somente regras e instruções, ou seja, era uma educação por inteiro que visava tornar cada criança um ser completo e único. Com o passar do tempo foi inaugurada uma segunda Casa Dei Bambini, localizada no mesmo quarteirão da comunidade e, em outubro de 1908, outra casa foi inaugurada em Milão, sob direção de Anna Maccheroni, pois Montessori já não conseguia mais dar conta de tantos âmbitos escolares (MONTESSORI, 2017).

Figura 3 - Primeira escola montessoriana – Casa Dei Bambini

Fonte: VIBRANT WANDERINGS (2012)[13].

[13] Disponível em: http://vibrantwanderings.com/2012/02/visiting-montessoris-first-casa-dei-bambini.html.

O prédio da primeira escola era amplo e a sua arquitetura não apresentava muita vida. Entretanto, por mais que o espaço era aparentemente cinzento, sem muitas características pedagógicas, era visível que o espaço estava em constante prática e interação, pois os próprios educandos educadores ali inseridos davam vida às mediações. Em consequência, a aprendizagem acontecia naturalmente e de forma ativa. Nesse contexto, percebe-se que os ambientes são espaços capazes de promover proteção, cuidado, amor, educação e demais quesitos afetivos e educativos necessários às crianças. Ostetto (2012) destaca que é preciso oportunizar atividades da própria vida cotidiana, como lavar pratos/garfos, varrer, arrumar os cômodos da sala de aula e demais atividades que proporcionem o manuseio/sentir dos objetos.

Segundo Montessori (1965), as crianças aprenderam a ler e a escrever como num passe de mágica por meio de suas estratégias e materiais. Destaca, também, que elas obtiveram notas excelentes, merecedoras de aprovação em exames de escolas públicas e privadas, juntamente com outras crianças ditas "normais" e de classes julgadas altas. Em relação a esse período, a autora afirma que:

> Sabia que esses deficientes haviam alcançado os estudantes normais nos exames públicos, unicamente por haverem sido conduzidos por uma via diferente: tinham sidos auxiliados em seu desenvolvimento psíquico, enquanto as crianças normais haviam sido, pelo contrário, sufocadas e deprimidas [...]. Enquanto todos admiravam o progresso dos meus deficientes, eu meditava sobre as razões que faziam permanecer em tão baixo nível os escolares sãos e felizes, a ponto de serem alcançados pelos meus infelizes alunos nas provas de inteligência. (MONTESSORI, 1965, p. 33).

Diante desses resultados, a proposição de Montessori foi extremamente importante ao possibilitar novo olhar às crianças, o que foi de rápida divulgação pelo mundo. Nesse sentido,

> [...] A pedagogia montessoriana se tornou o sistema de ensino oficial nas escolas públicas da Itália e da Suíça. Escolas Montessorianas estavam sendo planejadas no México, Índia, China, Coréia, Argentina e Havaí. O czar da Rússia chegou a abrir uma escola no Palácio de São Petesburgo para seus cinco filhos e os de seus cortesãos. Tanto pais ricos como pais pobres queriam que seus filhos aprendessem pela pedagogia montessori. O movimento se tornou mundial. (POLLARD, 1990, p. 43).

Observa-se que muitos passaram a acreditar na sua prática, que foi incorporada em vários espaços educacionais no mundo inteiro, dando continuidade às suas convicções. Conforme Pollard (1990), também houve algumas tentativas de imitação de sua proposta, sem sua autorização. Czar Musselini[14] quis tirar proveito do que Montessori sugeria e criou uma

[14] Defensor do fascismo, rival de muitos educadores da área da Educação. Czar Musselini nasceu no dia 29 de julho de 1883 e faleceu em 1945. Trabalhou como professor, mas seu objetivo sempre foi a Revolução (TERRA, 2018).

adaptação com a intenção de aplicar a pedagogia a algumas crianças das proximidades e obter melhores resultados do que os alunos de Montessori. Com muita confiança em seu trabalho, a educadora negou-se a competir com Musselini e resolveu se mudar para a Espanha, onde deu continuidade ao trabalho, deixando-o usufruir do que ela propunha sem autorização e obtendo resultados negativos.

Entre 1948-1949, mediante toda a evolução e emancipação do seu trabalho desenvolvido na área da educação, foi indicada ao Prêmio Nobel. Com todas essas mudanças e propostas, decidiu morar nos Estados Unidos para trabalhar na Unesco, pois tornou-se reconhecida no mundo todo (POLLARD, 1990).

Montessori foi alvo de grande admiração por todos os educadores e realizou algumas viagens com o intuito de treinar/especializar educadores para adotarem sua pedagogia, segundo os princípios que defendia, evitando dúbias interpretações. Era muito exigente quanto aos professores que aplicavam a sua pedagogia, pois afirmava que a principal característica da escola montessoriana era utilizar o que defendia de forma completa e complexa, seguindo toda a sua prática e princípios. Somente dessa forma as escolas poderiam ser chamadas de montessorianas (POLLARD, 1990).

Ao observar as afirmações da trajetória de vida de Maria Montessori, percebe-se o quanto o profissional que pretende seguir sua orientação metodológica precisa se preparar, não somente para incentivar os seus alunos a aprender, mas também para elevar e manter viva a memória de uma educadora que marcou a história da humanidade. A fim de compreender o ser criança e seus desafios de aprendizagem, no texto que segue busca-se entendimento da construção histórica da infância e da educação infantil.

3.2 Da criatividade dos materiais à importância da pedagogia

Como pensar na aprendizagem sem antes refletir sobre a forma como a criança pode aprender? Esta pergunta pode ser facilmente respondida se houver um olhar direcionado à sala de aula e ao ambiente em que ela gosta de estar ou não. Como educadores podemos observar em quais espaços e atividades as crianças mais interagem e, nesse sentido, sempre constará nas melhores escolhas os ambientes que favorecem a proximidade da criança com os objetos, sua adequação ao planejamento do professor e, principalmente, o prazer de realizar as atividades.

Para Montessori (2017), o material é um elemento que carrega inúmeros sentimentos e significados: a reflexão a partir do seu uso, pois a criança tem que pensar para usá-lo e

conquistá-lo. Segundo Almeida (2005, p. 169), "[...] o material é o mestre que não se cansa: objetivo e explícito, um revisor que não traumatiza e sim encoraja porque tem por função o aprender e não o julgar." Em conformidade, Horn (2004, p. 85) salienta que é "[...] importante considerar que o modo de organizar os materiais e colocá-los em locais 'convidativos e acolhedores' no espaço da sala de aula incita as crianças à interação, motivando o protagonismo infantil nas ações que se desenvolvem na sala de aula."

Os materiais manipuláveis, segundo a perspectiva de Montessori, são alguns dos principais elementos que permitem refletir e relembrar da infância, pois quem nunca usou os dedos das mãos para contar, ou grãos de feijão para solucionar questões numéricas no domínio cognitivo? Quem se permitiu fazer de latinhas da cozinha objetos de sua casa própria, aquela do quintal da casa? Esses materiais manuseáveis têm grande significado nos conhecimentos adquiridos e deixam visível o quanto Montessori trabalhou a partir desses materiais simples e práticos.

A proposta é trabalhar materiais a partir do concreto rumo ao abstrato, baseando-se nas vivências diretas e indiretas de procura e descoberta das crianças. Como já mencionado, os materiais da educadora são simples, mas muito atraentes e construídos para auxiliar e beneficiar todo o tipo de aprendizagem realizada e adquirida. Conforme Montessori (2017, p. 166), esses materiais estão ligados a cinco áreas.

> Educação Cósmica, que se refere ao conhecimento das Ciências Sócio-Históricas e Ciências Naturais; Linguagem, a qual principalmente na Educação Infantil, se concentra em materiais de preparação de mão para a escrita, de alfabetização (enfatizando a fonética), de leitura e de produção textual; Vida Prática, é um ambiente onde as crianças desenvolvem a motricidade através de atividades do dia a dia, tais como: lavar e secar a louça, pinçar, desenhar, pintar, colar, recortar, cuidados com o ambiente e consigo (regar plantas, lavar as mãos, lavar a roupa, etc.); Educação Matemática, na qual se encontram materiais que desenvolvem a noção de número, de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outros; Educação dos Sentidos, nesta área o indivíduo desenvolve os sentidos através dos materiais, como as caixas de cores, de cheiros, de sabores, de asperosidades, dentre outros, além de desenvolverem conceitos como alto/baixo, pesado/leve, forte/fraco, liso/áspero, etc. [...].

Os materiais criados pela autora têm uma característica concreta, que possibilita o seu manuseio pelas crianças, dando ênfase à educação dos sentidos supramencionados, desenvolvendo a sua psicomotricidade e exploração do material a partir do toque e demais sentidos explorados com a sua utilização. Os materiais sensoriais são explorados em diferentes espaços e são muito utilizados pelos educadores, pois permitem fazer uma análise dos variados

movimentos dos educandos. Ademais, é possível trabalhar diferentes tipos de linguagens e atividades (oral, escrita, artística, psicomotora e demais).

Montessori (2017) criou diferentes materiais sensoriais com o objetivo de fazer com que o educando explore a sensação, o toque e o movimento. Foram definidos em cinco eixos norteadores: a) Sentido tátil: texturas, peso, temperatura; b) Sentido visual: formas, cores e tamanhos; c) Sentido auditivo: sons; d) Sentido olfativo: odores; e) Sentido gustativo: sabores.

Os materiais têm a finalidade de trabalhar a coordenação motora, a percepção visual, domínios, ordem, formas e até mesmo limites. Segundo Montessori (2017), todos esses materiais precisam ser muito bem guardados para que não ocorra a perda das peças encaixes, lembrando que é importante fazer com que a própria criança os guarde nos armários, conforme a sua altura específica, para que possam ter acesso livre de pegar/guardar sem intervenção de adulto ou mediador.

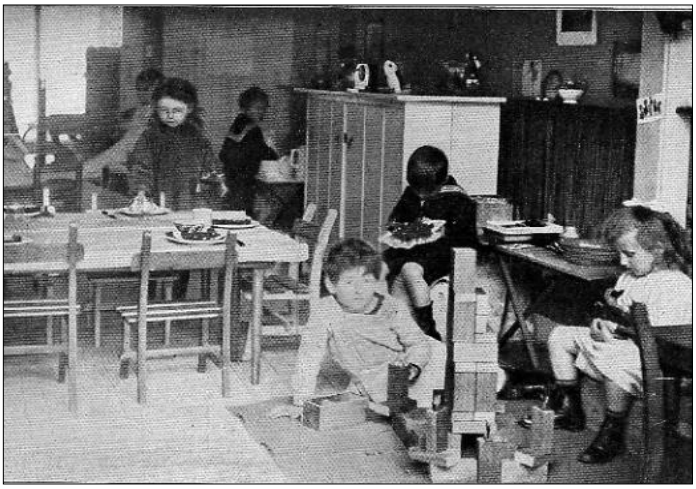
Todo o material sensorial permite aguçar a sensibilidade para quem o toca, visando despertar e provocar diferentes conhecimentos: toque, forma, som, cor, peso, medida, entre outros aspectos. Na educação infantil, a criança passa por grande evolução no crescimento físico e, nesse período, as atividades psicomotoras e sensoriais estão em desenvolvimento constante. É então que, segundo Montessori (2017, p. 114), "[...] desenvolve seus sentidos: sua atenção, em decorrência, vê-se atraída para a observação do ambiente." (Figuras 6 a 9).

Figura 4 - Material sensorial de Maria Montessori: cilindros e cubos

Fonte: APARTMENT THERAPY (2008)[15].

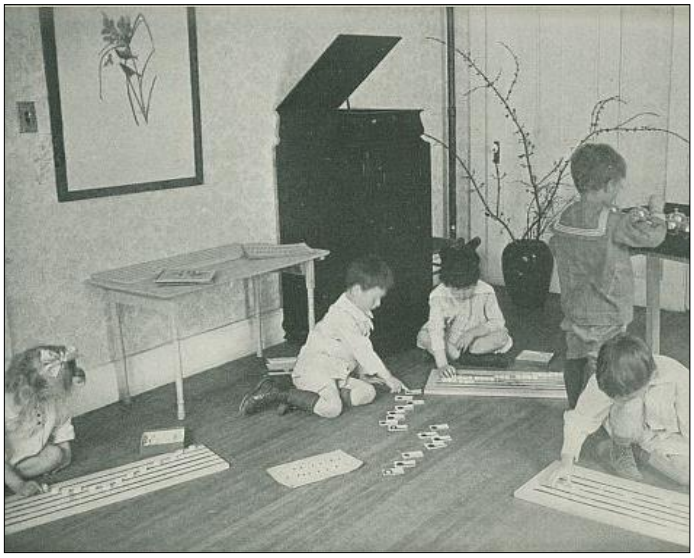
[15] Disponível em: https://www.apartmenttherapy.com/montessori-toys-61459.

Figura 5- Educandos explorando os cilindros/cubos Montessorianos



Fonte: MEUS TRABALHOS (2018)[16].

Figura 6 - Educandos em constante aprendizagem e manuseio dos materiais



Fonte: PROJETO GUTENBERG (2018)[17].

[16] Disponível em: http://www.geocities.ws/aclaudiadm/meustextos.html.
[17] Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/42869/42869-h/42869-h.htm.

Figura 7 - Educando desenvolvendo o equilíbrio dos cubos Montessorianos.

Fonte: PINTEREST (2018)[18].

As imagens representam os materiais sólidos geométricos. Segundo Montessorri (2017), os cubos e cilindros contribuem para a visualização e sensação da criança quanto aos diferentes tamanhos e formas sensoriais, pois elas precisam utilizar as duas mãos e até mesmo esticar os dedos para pegar os cubos/cilindros maiores, enquanto que o menor exige apenas delicadeza na ponta dos dedos polegares e indicadores. Os materiais são de montar e precisam ser trabalhados sobre o tapete, o que permite delimitar o espaço da tarefa e auxiliar para que as peças não se espalhem por todo o espaço da sala.

Além do desenvolvimento de tamanho e formas, a prática com cubos/cilindros auxilia no controle do corpo e do movimento, pois ao pegar bloco por bloco, a criança automaticamente precisa refinar seus movimentos e se concentrar. Os materiais auxiliam na preparação para a Matemática e a Linguagem, podendo ser trabalhados conforme a imaginação e necessidade de cada educando. Assim, ele consegue perceber as características e as variadas possibilidades dos materiais, ou seja, se são redondos, pontiagudos, quadrados, etc.

Os materiais sensoriais foram planejados pela educadora com muitas finalidades, mas sempre focando na educação infantil. Crianças com quatro anos já conseguem ter percepção e conhecimento da Matemática, pois o material sensorial permite explorar a quantidade, tamanho e conceitos geométricos (MONTESSORI, 2017).

Os materiais elaborados pela educadora são confeccionados em madeira, como conjuntos de cilindros com lados retos para serem encaixados de diferentes maneiras. Os cubos de madeira podem ser usados para construir torres/pontes, bases de formas geométricas, placas, quadrados e demais materiais manipuláveis. Segundo Montessori (2017, p. 137), o

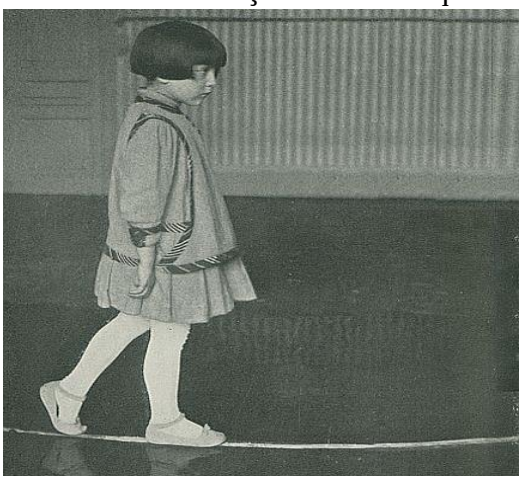
[18] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/300474606374409413/.

> [...] material sensorial é constituído por uma série de objetos, agrupados segundo uma determinada qualidade física dos corpos, tais como: cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura... Assim, por exemplo, um grupo de campainhas musicais reproduz os tons musicais; um conjunto de tabuinhas de cores diferentes, em gradação; um conjunto de sólidos que tem a mesma forma e dimensões graduadas; e outros que, ao contrário, se diferenciam entre si pela forma geométrica; objetos de diferentes pesos e de tamanho igual, etc.

Por fim, os materiais sensoriais dão ênfase e contribuem para o ensino do alfabeto, números, escrita, leitura e aritmética, fornecendo ao educando as ferramentas que o capacitam a assimilar um conhecimento e dar sequência a outro.

Além dos materiais sensoriais ainda foram planejados outros que incluem atividades práticas e cotidianas, como amarrar o calçado, abotoar a camiseta, fechar zíper e outros quesitos capazes de auxiliar a criança em sua organização e vestimenta, fazendo com que realize essas tarefas explorando e exercendo a coordenação motora (Figuras 10 a 14).

Figura 8 - Treino da coordenação motora e equilíbrio na corda



Fonte: PINTEREST (2018)[19].

[19] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/591098138337023 81/?lp=true.

Figura 9 - Educandos costurando em atividades de vida prática

Fonte: PINTEREST (2018)[20].

Figura 10 - Educando desenvolvendo atividade sensorial pelo tato

Fonte: PINTEREST (2018)[21].

[20] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/155866837074583723.
[21] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/46373071144532624/.

Figura 11 - Educando desenvolvendo exercícios de atividades práticas e cotidianas

Fonte: PINTEREST (2018)[22].

Figura 12 - Desenvolvimento da motricidade fina – auxiliando o colega a amarrar o cadarço

Fonte**:** PINTEREST (2018)[23].

Conforme entendimento de Montessori (2017, p. 139),

> Estes exercícios não são impulsionados por um espírito de competição ou rivalidade esportiva, mas pelo amor das crianças para com o ambiente que as circunda. Com tal ginástica, as crianças se exercitam no ambiente em que vivem em comunidade, sem se preocupar se trabalham pra si ou para o bem comum. Corrigem, com grande prontidão e igual entusiasmo, todos os erros, os próprios e os alheios, sem procurar o culpado para fazê-lo reparar o mal feito.

As atividades de vida prática são organizadas com o objetivo de desenvolver autonomia, independência e coordenação motora a partir de atividades cotidianas.

[22] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/554505772862819816/
[23] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/315533517628802757/.

> Quando as crianças começam a se interessar por alguma coisa: de um modo geral se interessam por exercícios da vida prática, porque a experiência demonstra que é inútil e nocivo dar às crianças material de desenvolvimento sensorial e cultural, antes que possam se aproveitar dos benefícios que eles lhes fazem. Para introduzir este material é preciso aguardar a época em que as crianças estejam concentradas em alguma coisa; como disse, isto acontece através dos exercícios da vida prática. (MONTESSORI, 1965, p. 300).

Os materiais da vida prática fazem parte de uma categoria de atividades realizadas pelos próprios pais em casa, como por exemplo: lustrar madeira, secar louça, amarrar cadarço... Esses exercícios visam possibilitar a relação social, a coordenação motora ampla e fina. Para Montessori (1965, p. 40), "[...] essa tomada de consciência sempre crescente favorece a maturidade. Se damos à criança o sentido de seu valor, ela se sente livre e seu trabalho não lhe pesa mais."

Montessori afirma em seus livros "Pedagogia científica" (1965) e "A descoberta da criança*"* (2017) que as crianças precisam desde cedo praticar esses exercícios de vida prática para adquirir noções de vivência em situações reais e não apenas virtuais, como o "faz de conta". A educadora ressalta que todos os exercícios são realizados de forma individual, e que cada criança tem um tapete de tecido e o seu material para trabalhar. Para iniciar a escrita e a leitura, as escolas montessorianas utilizam o alfabeto móvel em letras cursivas de madeira, pintadas em cores diferentes, sendo "azul para consoantes e vermelho para as vogais". O alfabeto em lixa, que são letras recortadas em lixas, segue o mesmo caráter de cores que o alfabeto de madeira.

Segundo Montessori (1965), não existe alfabetização precoce nos educandários montessorianos, mas sim uma preparação nos aspectos cognitivos para as demandas intelectuais e motoras. Essas articulações são chamadas "escrita espontânea", que constitui um processo mais natural, resultado de uma alfabetização humanizada e agregadora. O processo de alfabetização acontece principalmente pelos fatores fonéticos. Conforme Moraes (2009, p. 112), "[...] o processo fonético ocupa a criança na sua totalidade e é de aplicação individual; a professora transmite o som a cada criança com material específico. Assim, a criança ouve, vê, sente, repete e inicia o trabalho de compor palavras." As Figuras 15 a 17 ilustram o alfabeto Montessoriano.

Figura 13 - Educandos trabalhando o alfabeto por meio dos materiais sensoriais

Fonte: PINTEREST (2018)[24].

Figura 14 - Alfabeto de letra nas cores específicas de consoantes e vogais

Fonte: ELO7 (2018)[25].

[24] Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/326792516697382908/
[25] Disponível em: https://www.elo7.com.br/alfabeto-montessori-em-mdf/dp/927C24

Figura 15- Alfabeto Montessoriano em lixa

Fonte: CASA DO EDUCADOR (2018)[26].

Conforme Moraes (2009), os materiais iniciais necessários à alfabetização são alfabeto de lixa, alfabetos móveis, quadros fonéticos, série de ditados, lousa pautada, quadros murais, folhetos coloridos, e caderno com pautas coloridas. O processo de alfabetização, segundo Montessori (2017, p. 97), segue algumas etapas:

> [...] apresentação dos sons puros (as vogais orais); uso dos quadros fonéticos (correspondência de gravuras à letra inicial da palavra); escrita das letras no ar, na areia, na lousa pautada, nos folhetos e nos cadernos; exercícios de análise de sons orais e escritos; composição de palavras (com 2° alfabeto móvel e com a série de ditados); autocorreção; escrita das palavras (na lousa, no folheto ou no caderno).

Vale ressaltar que a alfabetização é acompanhada individualmente e deve ser iniciada com naturalidade, isto é, sem imposição. O processo por si só exige da criança um esforço interior de raciocínio, visto que não há atividades mecânicas, ou seja, todas as atividades propostas para a alfabetização exigem esforço intelectual, levando o educando a pensar. Com o alfabeto de lixa a criança pratica os sinais e movimentos. Montessori (2017, p. 259) explica o processo:

> [...] um material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são aplicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa; a criança toca-as no sentido da escrita,

[26] Disponível em: https://www.casadoeducador.com/produto.php? produto=4893

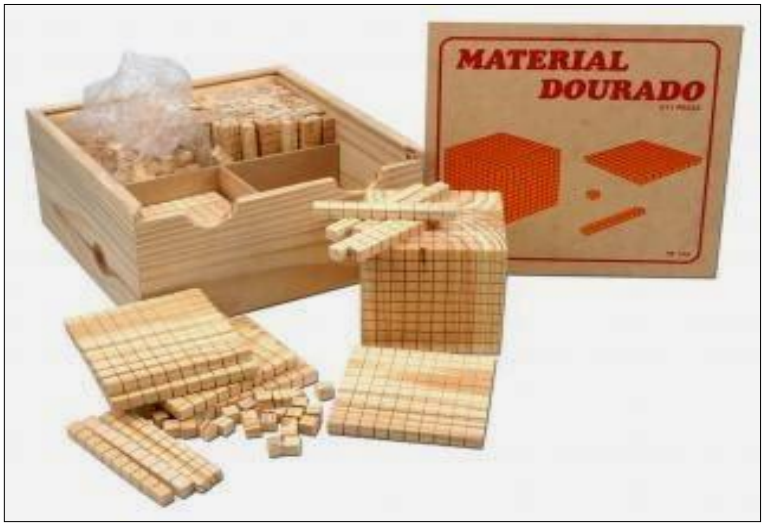
> repetindo o gesto. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato.

Os gestos mecânicos praticados com a escrita do alfabeto vão se desenvolver por meio do sentido do tato, fixando e aprimorando o raciocínio, a memória motora e visual da letra trabalhada. Nesse momento, observa-se mais uma vez a importância das experiências da criança e a sucessão de sentidos que as atividades propostas pela pedagogia Montessoriana proporcionam. Assim, "[...] a qualidade das experiências anteriores subsequentes, pois, ao ser modificado pelas experiências anteriores, de algum modo, será outra a pessoa que passará pelas novas experiências." (DEWEY, 2010, p. 35).

Outro recurso conhecido é o material dourado utilizado em disciplinas matemáticas, constituído de cubinhos, barras, placas e cubo grande, possibilitando a aprendizagem de trabalhar dezenas e até centenas de medidas e outras possíveis atividades ligadas a números.

Conforme Milarski (2007, p. 16), o material "[...] possibilita uma visualização mais concreta para o educando", pois é composto por cubinhos que representam as unidades; barras formadas por dez cubinhos que são as dezenas; placas com cem cubinhos ou dez barras que representam as dezenas e um milhar; um cubo grande composto por mil cubinhos e por cem barras contendo dez placas. Este material é usado como auxílio nas primeiras operações e, mais tarde, na pedagogia montessoriana ele é utilizado de forma mais ampla para as operações fundamentais (Figura 18).

Figura 16 - Material dourado



Fonte: EDUCAÇÃO E TRABALHO (2013)[27].

[27] Disponível em: http://educbackes.blogspot.com.br/2014/07/a-importancia-do-material-dourado-no.html.

Conforme Montessori (1965), o material dourado pode desenvolver a independência da criança, gerando e desenvolvendo vivências concretas, o rápido raciocínio lógico matemático e, mais uma vez, trabalhar os sentidos, sendo uma das suas principais funções favorecer atividades que enfatizam o ensino numeral.

O material dourado ganha vida não somente em educandários Montessorianos como também em escolas "tradicionais", onde é utilizado em diferentes atividades: soma, subtração, multiplicação, divisão e até mesmo nas frações, como cita Montessori em seu livro *"*A descoberta da criança" (2017). O material, portanto, auxilia e efetiva uma aprendizagem significativa para os educandos a partir da Matemática, que desde cedo vão praticando o material com uma noção lógica da disciplina. Além de ser um material prático, ele também auxilia as relações numéricas abstratas passarem para o concreto.

As atividades realizadas em uma escola montessoriana precisam estar sempre alicerçadas no limite e espaço de cada aluno. Montessori considera que o trabalho é parte primordial da natureza infantil, elas precisam ser aplicadas conforme investigação e necessidade de cada criança, e mesmo que a atividade seja escolhida por ela não pode deixar de ser mediada pelo educador, pois necessita de suporte à atividade.

Essas estratégias e ferramentas mencionadas pela educadora devem estar presentes na escola montessoriana e apesar de serem conhecidos por alguns educadores, muitas não são usadas segundo o que propôs Montessori. Diante de tantas reflexões, curiosidades e aprendizagens em relação aos materiais montessorianos, fica a certeza de que os educadores precisam fazer uso de materiais cada vez mais práticos, propiciando ambientes capazes de fazer com que o educando explore e identifique o "seu eu" nas lacunas vivenciadas.

Em conformidade com Savater (1998), a educação preconiza o atendimento às diferenças do ser, ou seja, às possibilidades e diferenças que cada um traz consigo e também às suas próprias condições. Em função da necessidade de mediar conhecimentos e aprender com eles, os alunos buscam, por intermédio das perguntas, compreender as suas próprias necessidades, indicando que o professor em sala de aula é o mediador de suas vontades, seja em conversas ou projetos.

3.3 A proposta pedagógica de Montessori e o desenvolvimento da criança

Não há como pensar em Montessori sem lembrar da Infância, da criança. Oliveira (2004) afirma, nesse sentido, que a educação infantil passou por grandes mudanças, surgindo uma nova

identidade para as crianças brasileiras, ausentando a "criança sem importância" e trazendo a criança visível e com grande importância e valor na educação. A partir disso, a criança ganhou sentidos e significados, identificando-se como um ser de essência, de amor, de olhares e de vivências que necessita de liberdade para aprender, crescer e desenvolver-se conforme o seu ritmo/tempo.

Um dos questionamentos que muitos podem estar se fazendo quando percorrem as ideias de Montessori é se sua pedagogia pode ser transposta para uma instituição de ensino? Ou, de que forma os professores podem se organizar metodologicamente para que sua metodologia possa ser assimilada pelas crianças? Todos esses questionamentos são naturais uma vez que se fala algo que envolve o pensar e o agir do professor.

Para Montessori (1965, p. 87), toda criança é um ser ativo e pensador, conhecedor da sua própria essência, capaz de relacionar-se desde o nascimento no meio em que vive, a partir de suas ações e reações com o próximo. "[...] a infância constitui o elemento mais importante da vida do adulto: o elemento construtor." Em suas reflexões e análises em relação à infância, desenvolveu uma proposta metodológica própria, relacionada à individualidade de ensino e aprendizagem. Seguindo essa linha de pensamento, a educadora fez revoluções na educação com a "Escola Nova"[28], que teve como proposta a organização do trabalho didático. Sua proposta pedagógica fundamenta-se em uma pedagogia científica, sustentada nos aspectos emocionais e cognitivos, que dá ênfase ao educando como sujeito do seu próprio desenvolvimento.

A originalidade da proposta pedagógica de Montessori está na forma como se desenvolve e envolve a criança, considerando-a um ser livre para se movimentar pela sala de aula, utilizando os materiais para a sua autoeducação, e propondo trabalhar a personalidade, habilidades e estados emocionais. O corpo da criança reflete suas ações em sala de aula, local onde pode expressar suas vontades/curiosidades de aprender, seus anseios e medos, habilidades e competências, bem como sua própria identidade.

Os materiais precisam estar adequados ao tamanho das crianças, e seus objetos serem coloridos, com sensibilidades diversas, atraentes e serem práticos para que sejam de fácil manuseio. Outra característica importante é a de que o educador interfira o mínimo possível na aprendizagem, deixando a critério das crianças a escolha dos materiais a usar durante a aprendizagem. Assim, "[...] pode ser ofertado somente uma pequena ajuda para a criança que

[28] Escola Nova é um dos nomes mencionados para a renovação do ensino. Ela surgiu no fim do século XIX e ganhou vida na primeira metade do século XX. Considera uma nova compreensão para os saberes e fazeres necessários na infância, dando voz e presença para a criança (GIRASSOL, 2018).

está escolhendo os materiais, que se apropria deles, os utiliza e se exercita segundo suas próprias tendências e necessidades e conforme os impulsos que o objeto desperta." (MONTESSORI, 2017, p. 106).

Para Montessori (2017), aos adultos não cabe ensinar, mas sim criar as condições para o desenvolvimento da mente infantil. A educadora defende a tese da mente absorvente, cujos poderes de percepção, memória, imaginação e raciocínio começam a se manifestar nas atividades experienciadas e realizadas pelas crianças, que absorvem as impressões do mundo por intermédio dos sentidos.

A mente absorvente da criança se orienta na direção do ambiente, especialmente no início da vida, quando se deve tomar cuidados especiais para que o ambiente ofereça interesse e atrativos para que esta mente se nutre dela para a própria construção (MONTESSORI, 2017). A educadora afirma que os sentidos abrem caminhos à consciência. "São oferecidos como uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas exteriores, como uma chama que na escuridão 'estado inculto' não se poderia ver." (MONTESSORI, 2017, p. 203).

Percebe-se, nas leituras dos livros Montessorianos, que a educadora propôs que o ensino aconteça de forma autônoma, possibilitando às crianças um novo olhar ao aprender. É importante neste momento que o educador estude e analise a criança individualmente, oportunizando propostas relacionadas às necessidades e dificuldades de cada um. A proposição de Montessori considera os períodos sensitivos, e oferece atividades aptas para cada fase dos alunos, analisando o meio físico e pedagógico do espaço. "A atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra." (MONTESSORI, 1965, p. 97). De acordo com o site eletrônico da Organização Montessori do Brasil (OMB, 2017), sua pedagogia possui três princípios básicos: a liberdade, a atividade e a individualidade. A visão da educadora é nítida e defensiva no sentido de a aprendizagem e o desenvolvimento acontecerem de forma livre, em um ambiente em que a criança se sinta acolhida e à vontade, pois a atividade é consequência do ato da liberdade.

Segundo a OMB (2017), 53 escolas montessorianas estão cadastradas no Brasil, e este número só tende a crescer, pois o diferencial de Montessori atrai cada vez mais as famílias. No Quadro 3 pode-se perceber as diferenças entre a proposição de Montessori e a pedagogia tradicional.

Quadro 3 - Comparação entre a pedagogia de Montessori e a tradicional

Pedagogia de Montessori	Pedagogia Tradicional
Enfatiza as estruturas cognitivas e o desenvolvimento social.	Enfatiza o conhecimento memorizado e o desenvolvimento intelectual.
O aluno participa ativamente do processo ensino aprendizagem. A mestra e o aluno interagem igualmente.	O aluno participa passivamente do processo de aprendizagem. A mestra desempenha um papel dominante em sala de aula.
Encoraja a autodisciplina.	A principal força atuante é a disciplina e a mestra.
O ensino se adapta ao estilo de aprendizagem.	O ensino em grupo é de acordo com o estilo de ensino para adultos.
Os alunos são motivados a colaborar e se ajudar mutuamente.	Não se motiva a colaboração.
A criança pode escolher seu trabalho de acordo com seu interesse.	A estrutura curricular é feita com pouco enfoque nos interesses das crianças.
A partir do material selecionado, a criança é capaz de formular seu próprio conceito (autodidata).	O conceito é entregue diretamente à criança pela mestra.
A criança trabalha de acordo com o seu tempo.	É estipulado um limite de tempo à criança para a realização do seu trabalho.
É respeitada a velocidade de cada criança para aprender e fazer sua informação adquirida.	O passo da introdução é dado pela maioria da turma ou pela professora.
Permite à criança descobrir seus próprios erros através da retroalimentação do material.	Os erros são corrigidos e assinalados pela professora.
Através da repetição das atividades, é reforçada internamente a aprendizagem, e o aluno pode desfrutar do resultado do seu trabalho.	A aprendizagem é reforçada externamente através da memorização, repetição, recompensa ou desalento.
O material multissensorial permite a exploração física e ensino conceitual através da manipulação concreta.	Possui poucos materiais sensoriais e ensino conceitual, na maioria das vezes, abstrato.
A criança tem liberdade para trabalhar, pode mover-se pela sala, e ficar onde mais se sentir mais confortável, pode conversar com colegas, mas com cuidado para não atrapalhar os demais.	A maioria das vezes deve ficar sentada na cadeira e deve ficar quieta.
Os pais participam de um programa com a função de explicar a filosofia Montessori e participar no processo de aprendizagem de seus filhos.	Os pais se reúnem voluntariamente e em geral não participam no processo de aprendizagem de seus filhos.

Fonte: ESCOLA PRISMA, (2018) (ADAPTAÇÃO DA PESQUISADORA).

Partindo das concepções do Quadro comparativo, pode-se observar que no para Montessori a criança trabalha conforme o seu tempo de aprendizagem, enquanto na concepção tradicional a maioria das atividades estipula um tempo para que aconteça a atividade. Ao não permitir que a criança compreenda a sua construção da aprendizagem, dialogando sobre suas experiências, ela se torna superficial. Nesse sentido, observa-se que "[...] os métodos tradicionais valorizam o silêncio como uma de suas virtudes mais importantes." (DEWEY, 2010, p. 65).

O educando inserido no modelo Montessoriano participa de forma ativa do seu processo de ensino e aprendizagem, conhecendo e experimentando, de forma direta, cada atividade proposta. Educando e mestre interagem de forma efetiva. Já proposta tradicional, o educando

participa de forma passiva do ensino, sem vivenciar ou experimentar o que lhe é repassado, sendo a educadora a agente diretiva e principal da sala de aula.

Conforme Dewey (2010, p. 38), "[...] toda experiência é uma força em movimento. Seu valor só pode ser julgado com base em para que e em para onde ela se move", sendo essência social, pois "[...]" envolve contato e comunicação (DEWEY, 2010, p. 39). Quaisquer atividades que o educando praticar por meio dos movimentos estará explorando suas habilidades e competências a partir da vivência e experiência.

Apesar de ainda ser pouco estudada, Montessori apresenta a possibilidade de enriquecer a aprendizagem e a experiência na infância. O exposto retrata a ânsia de criar espaços que possibilitem a aprendizagem, ancorada nos aspectos apresentados, o que leva a acreditar ainda mais em uma educação de qualidade com ênfase na autonomia das crianças, com respeito ao seu desenvolvimento e educação.

Por si só a educação montessoriana torna-se um diferencial que exige muito dos educadores no sentido de serem capazes de participar de um processo dinâmico de ensinar e mediar seus conhecimentos com os alunos. A proposição da aprendizagem livre, não significa que a criança não necessite de intervenções do mediador. Ao contrário, ela necessita de uma mediação constante, porém, dentro das suas necessidades, tempo, espaço e ritmo.

Segundo Moran (2000, p. 13), ensinar

> [...] é um processo social (inserido em cada cultura, com suas normas, tradições e leis), mas também é um processo profundamente pessoal: cada um de nós desenvolve um estilo, seu caminho, dentro do que está previsto para a maioria. A sociedade ensina. As instituições aprendem e ensinam. Os professores aprendem e ensinam. Sua personalidade e sua competência ajudam mais ou menos. Ensinar depende também de o aluno querer aprender e estar apto a aprender em determinado nível (depende da maturidade, da motivação e da competência adquirida).

Segundo análise de Moran (2000), os educadores que trabalham com a teoria de Montessori precisam compreender a profunda relação entre aprender e ensinar. Estar aptos e preparados para mediar a construção de conhecimento com diferentes idades e personalidades, pois alguns terão diferentes formas de aprender e desenvolver suas múltiplas aprendizagens. Ao perceber as possibilidades de trabalho que lhe são oferecidas, o educador deve planejar as ações que envolvem o ambiente externo dos espaços escolares. Pensar nos movimentos e gestos, seja plantando uma flor ou até mesmo regando verduras, fazendo com que a criança exerça atividades para desenvolver o seu próprio trabalho e, assim, dar vasão à formação de sua personalidade no decorrer do processo de desenvolvimento natural.

Com essas atividades de criação Montessori direciona a emancipação e faz com que a criança tenha consciência de suas ações e escolhas, optando por caminhos e praticando atividades capazes de contribuir e somar para a vida profissional e adulta. Segundo Montessori (1965, p. 29), "[...] a criança deve ajudar aos outros, mas deve tratar de bastar-se o máximo possível, recorrendo cada vez menos aos demais." A fase do desenvolvimento infantil é única e essencial, porém, ela se amplifica à medida em que a criança tem a oportunidade de praticar e compartilhar da experiência educacional montessoriana, pois ela faz com que a criança busque a autonomia direta e indireta da própria aprendizagem, tornando-se cada vez mais independente e consciente dos seus atos.

Ainda tem se falado e discutido muito sobre as dificuldades de aprendizagem, porém, muitos educadores não sentem preparados para solucioná-las. Montessori propõe a figura dos mediadores, e estes precisam ser capazes de buscar diferentes vivências que possibilitem a interação com todos os educandos. A escola não é somente um ambiente de quatro paredes em que acontece a aprendizagem tradicional e transmissiva, mas deve favorecer atividades, organização e até mesmo a observação do que é proposto para efetivar o processo de construção de saberes e fazeres.

O espaço escolar, da forma como está organizado, possibilita diferentes experiências sensitivas para o aluno, bem como produção de significado e vida para a criança.

> O olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais, móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. (HORN, 2004, p. 15).

A escola precisa explorar recursos/ferramentas que façam parte da vida cotidiana da criança, incluindo meios tecnológicos modernos, alicerçados com outros materiais, muitas vezes, desconhecidos ou tampouco vistos pelas crianças, aumentando e apresentando diferentes possibilidades. É no ambiente, tanto interno como externo, que as atividades montessorianas acontecem. Montessori (2017, p. 53) observa que um ambiente favorável, em que existe a liberdade para a criança se expressar, concentra pontos fracos e fortes dos pequenos. Nesse momento, torna-se necessário analisar as situações em que a criança manifesta as suas peculiaridades/características naturais.

Segundo Horn (2004, p. 35), "[...] o espaço é entendido sob uma perspectiva definida em diferentes dimensões: física, funcional, temporal e relacional, legitimando-se como um elemento curricular." Por esse motivo, a autora passou a pesquisar e estudar ambientes ativos

capazes de não somente proporcionar o ensino, mas estimular o desenvolvimento dos atos espontâneos de cada ser.

> Mandei construir mesinhas de formas variadas que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las, e cadeirinhas de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução em miniatura, das cadeiras dos adultos [...]. Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais laváveis para o sabonete, as escovas e a toalha [...]. Pequenos armários fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria, a fechadura, ao alcance das mãos das crianças que poderão abrir e fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. (MONTESSORI, 2017, p. 53).

As leituras de Montessori (2017) revelam que sua proposta no que tange à organização do ambiente faz com que as crianças sejam educadas e sintam-se protetoras do mobiliário, tendo desde cedo o dever de cuidar dos seus materiais e pertences, com a oportunidade de ter acessibilidade a materiais e mobílias confortáveis. As salas são denominadas “cantos”, cada qual com alguma atividade específica: canto de leitura, casinha de bonecas, canto do teatro como fantoche, entre outras. Além dos referidos cantos, há a aprendizagem nos ambientes naturais, como a vida no campo, a qual contribui para desenvolver o crescimento da criança, partindo da vida prática, do seu dia a dia. Conforme a autora, “[...] a vida no campo é mais adaptada à mentalidade da criança que a filosofia e o simbolismo das flores.” (MONTESSORI, 2017, p. 83).

Na troca de ambientes o aluno está em um processo dinâmico e de movimento, aprendendo a se deslocar com habilidade e controle das ações. Aprende, também, a medir as consequências de seus atos, acertos e erros, fazendo com que desenvolva senso de discernimento entre o certo e o errado, cujas noções serão úteis para a sua vida escolar, familiar e social.

O ambiente influencia muito no desenvolvimento do educando, pois pode ajudá-lo ou inibi-lo. A origem do desenvolvimento, entretanto, é de natureza intrínseca do sujeito.

> A criança não cresce porque se alimenta, porque respira, porque se encontra em condições de clima favorável; cresce porque a vida exuberante dentro de si se desenvolve; porque o germe fecundo de onde esta vida provém evolui em conformidade com o impulso do destino biológico fixado pela hereditariedade. (MONTESSORI, 2017, p. 62).

O mediador, considerando a importância do ambiente, deve estar com o olhar atento e sensível às necessidades das crianças. Na etapa da educação infantil, o ambiente precisa ter

adequações para que a criança possa correr, pular, brincar e viver com possibilidades de entender o que a cerca e para que servem os materiais ofertados no ambiente ao seu redor.

Como a criança está na fase das descobertas, é preciso que o ambiente possibilite esta experiência, lembrando que toda prática exitosa depende da mediação do professor, que precisa ter clareza de que "[...] qualquer experiência que tenha o efeito de impedir ou distorcer o amadurecimento para futuras experiências é deseducativa." (DEWEY, 2010, p. 27).

Conforme Montessori (1965, p. 56), "[...] o ambiente precisa estar preparado e com um propósito determinado para que a criança exercite a vida prática." Objetos como vassoura, escova de limpar sapatos, toalha de mesa, esponja, entre outros, convidam a criança a conhecê-los e usá-los no seu dia a dia. Esse processo favorece e auxilia a coordenação motora, disciplina, autonomia e desenvoltura de reconhecer quantidades e letras. Nesse sentido, percebe-se o quanto as experiências das crianças favorecem as suas futuras aprendizagens e o quanto o ambiente e os objetos, jogos e demais atividades que são oferecidas a elas precisam ser observadas e pensadas como parte principal do planejamento do professor. Questiona-se, portanto: por que em determinadas circunstâncias, o aluno passa a não se sentir mais parte da sala de aula? Em que momentos a aprendizagem acontece, favorecendo as diferentes possibilidades do aluno aprendiz? Dewey (2010, p. 31) salienta que precisamos "[...] uma direção positiva para a seleção e organização de conteúdos, materiais e métodos educacionais apropriados quando se tenta buscar um novo caminho para o trabalho das escolas."

Segundo Horn (2004, p. 28), "É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se inserem emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que transforma um ambiente." Ou seja, o contato/relação possibilita experiências e sensações que, *a priori*, são as descobertas que a criança faz com um simples toque em um objeto ou vive momentos de imaginação com a sensibilidade de tocar e sentir. O espaço/ambiente é o lugar onde a criança pode livremente escolher e brincar, conforme a sua necessidade. Com orientação dos mediadores, a criança sente-se ainda mais segura das suas ações, aproveita ainda mais o ambiente, estabelece relações de afeto e interatividade com quem está ao seu redor, adquire confiança no mediador e passa a gostar do espaço educativo.

Oliveira (2010, p. 170) enfatiza que as escolas de educação infantil necessitam de uma organização pedagógica que vise favorecer as experiências infantis, as especificidades e diversidades, que valorize e invista em uma docência de qualidade e eficaz, requerendo

estruturas curriculares resilientes e abertas. Soma-se a isso a participação da família, pois a educação ocorre na soma do trabalho da família e da escola.

Conforme Savater (1998, p. 57), "[...] as crianças sempre passaram mais tempo fora da escola do que dentro, sobretudo em seus primeiros anos. Antes de entrar em contato com seus professores, já experimentaram amplamente a influência educacional de seu entorno familiar." Nesse processo, esses três componentes são de suma importância: família, escola e sociedade, pois formam uma parceria constante, formando vínculos capazes de falar a mesma linguagem, transmitindo características próprias e particulares para que a criança estabeleça relações em tudo o que está vinculado e oferecido no espaço.

A participação da família, espaços e metodologias formam um conjunto de elementos que devem ser levados em consideração quando se pensa em educar uma criança, quando se quer a emancipação dos alunos. A metodologia ora estudada visa permitir que a criança aprenda de forma emancipatória uma vez que ela permite desperta e aguçar sua curiosidade. A função da escola é provocar e inquietar a mente da criança no ambiente escolar por meio dos materiais disponibilizados para que possa ver, sentir, tocar, questionar e aproveitar.

4 EDUCAÇÃO INFANTIL, AVALIAÇÃO E APRENDIZAGEM SOB O OLHAR DA PEDAGOGIA MONTESSORIANA

Nesta seção vamos tratar da ressignificação do conceito de infância e sua relação com a teoria e a prática do educador na escola montessoriana. A tarefa primordial do professor está relacionada ao aprendizado das crianças e isso envolve falar da avaliação, mais especificamente da avaliação na educação infantil. Pretendemos estabelecer uma ponte do pensamento da educadora com as práticas avaliativas na educação infantil e com a aprendizagem das crianças, para que posteriormente possamos lincar com nosso objeto de pesquisa.

4.1 O surgimento da infância, teoria e prática do educador na escola montessoriana

Estudos de Ariès (2011) revelam que na Idade Média, a criança era vista como um adulto em miniatura. O cuidar e o educar eram tarefas maternais e restritas apenas ao seio familiar. Muito mais o cuidar. O educar é agregado a este binômio bem mais tarde. Quando a criança adquiria certa independência física, a mãe a incentivava a aprender os ofícios com os adultos. Mesmo antes dessa independência, após o desmame, já era considerada como adulto em miniatura. Depois de adquirir certa "autonomia" e ao observar o adulto, a criança era ensinada a exercer tarefas do seu cotidiano.

Para o autor (2011), não havia uma explicitação mais clara da transição entre a infância e a fase adulta. A sociedade percebia as crianças como seres em menor escala, aptas a aprender e desenvolver desde pequenas os serviços pesados para ajudar os pais, bem como para se manter e sobreviver. Não havia, portanto, um tempo destinado para brincadeiras ou socialização com outras crianças. Segundo o autor, na

> [...] Idade Média, no início dos tempos modernos, e por muito tempo ainda nas classes populares, as crianças misturavam-se aos adultos assim que eram considerados capazes de dispensar a ajuda das mães ou das amas, poucos anos depois de um desmame tardio – ou seja aproximadamente aos sete anos de idade. A partir desse momento, ingressavam imediatamente na grande comunidade dos homens, participando com seus amigos jovens ou velhos dos trabalhos e dos jogos de todos os dias. O movimento da vida coletiva arrasava numa mesma torrente as idades e as condições sociais [...]. (ARIÈS, 2011, p. 275).

A sociedade medieval ignorava a infância, afirmando que ela não tinha um significado próprio, e que não havia razão para deixar as crianças livres para aprender, brincar, movimentar-

se e participar de momentos de interação com outras crianças. O pensamento centrava-se apenas em uma visão futura que ia além da infância. Acreditava-se que a criança daquele tempo, ao entrar na vida adulta, teria oportunidade para voltar a ser criança e aproveitar tudo o que não vivenciou no tempo em que era pequena.

Conforme Barreto (2004), no final do século XIV surgiu o Jardim de Infância, inspirado por Fröbel[29], que adotou uma concepção pedagógica voltada para membros da classe baixa. A ideia do Jardim de Infância gerou muito debate entre os governantes da época, pois achavam que teria a mesma finalidade dos asilos franceses com escolaridade precoce.

Percebe-se, nesse contexto, que pensar na criança e em suas possibilidades era, por vezes, deixado de lado e suas experiências não eram valorizadas. Sabe-se, porém, que para que haja aprendizagem é preciso pensar e agir para e com a criança. Conforme entendimento de Beyer (2006, p. 28), precisamos

> [...] entender que as crianças são diferentes entre si. Elas são únicas na sua forma de pensar e em aprender. Todas as crianças, não apenas as que apresentam alguma limitação ou deficiência, são especiais. Por isto, também é errado exigir de diferentes crianças o mesmo desempenho e lidar com elas de maneira uniforme. O ensino deve ser organizado de forma que contemple as crianças em suas distintas capacidades.

Segundo Montessori (1965), seu livro "Pedagogia científica: a descoberta da criança", foi assim denominada e definida por um rei chamado Vittorio Emmanuele III da Itália. No início do século XIX houve um movimento social em favor da defesa da infância, que originou inúmeras contribuições à Ciência. A partir disso, com o desenvolvimento da Ciência e com o combate à mortalidade infantil por meio da higienização, a vida das crianças assumiu novos aspectos e ela passou a ter um papel presente na sociedade. Foi nesse momento da história que Montessori ganhou destaque, pois colocou as crianças como agentes principais de seus saberes e fazeres, criando e confeccionando coisas próprias para o uso das crianças, ambientes, mobílias e objetos para o uso pessoal de cada uma (MONTESSORI, 1965).

Montessori começou a planejar meios capazes de valorizar a criança e definir estratégias capazes de promover a sua liberdade. Definiu ferramentas capazes de caminhar lado a lado com a criança a fim de que ela pudesse se sentir parte da sociedade, seja cuidando de seus utensílios ou realizando atividades cotidianas (POLLARD, 1990). Montessori (1965, p. 16) afirma nesse sentido que é

[29] Educador que defendeu o aprendizado de forma prática, conforme o interesse de cada educando. Fröbel nasceu no ano de 1782 e faleceu em 1852. Criador do Jardim da Infância, deu vida à Educação Infantil e à sua importância (ALMEIDA, 2018).

> [...] muito provável que tais alusões, quase intuições proféticas, refletissem as impressões suscitadas pela ciência, que, na última década do século anterior, mostrara a criança sofredora, mortalmente atacada por moléstias infecciosas – dez vezes mais que os adultos – e revelara a criança vítima da tortura da escola. Ninguém, porém, foi capaz de prever que a criança guardasse em si própria um segredo vital que poderia desvendar os mistérios da alma humana, que trouxesse dentro de si uma incógnita indispensável para oferecer ao adulto a possibilidade de solucionar seus próprios problemas individuais e sociais. Este ponto de vista poderá transformar-se no alicerce de uma nova ciência que se dedique a pesquisar a infância, cuja influência poderá fazer-se sentir em toda a vida social do homem.

Segundo a pensadora (1965), a criança revela suas energias por intermédio da mente, que a torna capaz de construir, desenvolver e escolher as suas ações, criando soluções para os problemas e construindo suas próprias atitudes em poucos anos. Na tentativa de a criança praticar e desenvolver sua autonomia, a educadora ressalta a importância de deixá-la formar a sua personalidade humana a partir de erros e acertos, com interferências mínimas de mediadores, a fim de evitar que possa se sentir insegura ao realizar suas ações sozinhas.

O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, a qual distingue essencialmente a criança do adulto (ARIÈS, 2011). Observa-se, nesse sentido, que a criança precisa ser estimulada para despertar a sua mente consciente. A consciência e a vontade de aprender vão sendo criadas aos poucos por meio do enriquecimento dos fazeres/saberes trabalhados com cada criança, uma vez que possui um forte poder de sensibilidade, tanto que tudo o que toca e manuseia lhe desperta interesse de querer praticar sempre mais. Dessa forma, com suas experiências, vai assimilando suas impressões.

Montessori acreditava que toda criança já nasce com a sensibilidade e potencialidade de sentir e assimilar o que vê e toca com as mãos. É com essas sensações que a criança vai construindo e adquirindo estímulos adequados para contribuir na liberdade, independência e desenvolvimento intelectual (POLLARD, 1990 p. 18). Para a educadora, a construção dessa sensibilidade é chamada de “período sensível”:

> Trata-se de sensibilidades especiais que existem nos seres em via de evolução, ou seja, nos estados infantis, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de uma determinada característica. Uma vez desenvolvida essa característica, a sensibilidade cessa e, assim, cada característica se estabelece com o auxílio de um impulso. (MONTESSORI, 1965, p. 52).

A educadora considera a criança um adulto em potencial[30], cujas sensibilidades vivenciadas são de suma importância, pois valorizam o ambiente em que estão inseridas. A ordem do ambiente é um exemplo do que a criança gosta e necessita, pois para ela a ordem significa um estímulo, orientação, dominação e segurança no ambiente, possibilitando a capacidade de assumir o ambiente proposto por intermédio dos sentidos.

Faz-se necessário planejar a organização dos materiais para as diferentes salas, pois cada item pode trazer distintos significados para a criança. Sendo assim, é importante dirigir um olhar atento para cada peça colocada no espaço da educação infantil. Os objetos chamativos costumam despertar o ato de olhar, observar e encantar a criança, assim como objetos com cores neutras podem, igualmente, sensibilizar e provocar reações, dependendo da sensação intrínseca de cada criança, pois algumas são mais dispersas e outras mais atentas. Conforme Horn (2004, p. 15), o

> [...] olhar de um educador atento é sensível a todos os elementos que estão postos em uma sala de aula. O modo como organizamos materiais e móveis, e a forma como crianças e adultos ocupam esse espaço e como interagem com ele são reveladores de uma concepção pedagógica. Aliás, o que sempre chamou minha atenção foi a pobreza frequentemente encontrada nas salas de aula, nos materiais, nas cores, nos aromas; enfim, em tudo que pode povoar o espaço onde cotidianamente as crianças estão e como poderiam desenvolver-se nele e por meio dele se fosse mais bem organizado e mais rico em desafios.

Partindo deste ponto de vista fica claro que é de suma importância instigar a sensibilidade da criança para os espaços, organizando ambientes apropriados, com materiais que possam favorecer o seu crescimento e desenvolvimento, possibilitando liberdade, espontaneidade e aprendizagens significativas.

No final do século XIX e início do século XX, grandes foram as contribuições da Psicologia para explicar aspectos relacionados ao crescimento e desenvolvimento das crianças e diferenciá-las dos adultos. Mas foi no decorrer do século XX que a criança começou a ser vista como sujeito social. Neste

> [...] momento, a criança passou a ser o centro do interesse educativo dos adultos: começou a ser vista como sujeito de necessidades e objeto de expectativas e cuidados, situada em um período de preparação para o ingresso no mundo dos adultos, o que tornava a escola (pelo menos para aqueles que podiam frequentá-la) um instrumento fundamental. (OLIVEIRA, 2004, p. 62).

[30] "Em toda criança espreita um adulto desenvolvendo algumas ações – uma criança eterna, algo que está sempre vindo a ser, que nunca está completo e que solicita cuidado, atenção e educação incessantes. Essa é a parte da personalidade humana que quer desenvolver-se e tornar-se completa." (JUNG, 1998, p. 175). Ou seja, crianças capazes de agir com facilidade mediante os desafios propostos.

A criança, enquanto ser humano, passa a ser vista como um ser em desenvolvimento, apta a fazer novas descobertas, a ter novas vivências/experiências e a experimentar tudo o que a rodeia. Assim, a criança passou a ser considerada um sujeito histórico, capaz de modificar e (re)modificar o meio em que vive.

Nesta perspectiva, observam-se os inúmeros desafios para contemplar a metodologia montessoriana: organizar os materiais e a sua escolha; alicerçar as práticas com cada faixa etária; romper barreiras de educadores que utilizam os modelos tradicionais, sendo preciso desapegar de muitas realidades existentes; e o desafio constante de o professor aprender. Como ficou evidenciado ao longo do texto, o educador assume condição notória na relação pedagógica e na mediação da aprendizagem da criança. O educador não somente é um mediador de aprendizagens, observador, questionador e promotor de experiências e vivências relacionadas aos conhecimentos, mas também é um ser que auxilia no desenvolvimento educativo, social e cultural na vida de seus alunos.

Montessori (2017, p. 155) enfatiza que o papel e atuação do professor se caracterizam em "[...] o professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformadora em centro de atividade, aprendendo sozinha, livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos." A educadora afirma que a relação professor-aluno deve acontecer de forma "simples e discreta", de maneira que o educando viva mais o ambiente e utilize seus pertences do que com o mediador.

Na escola montessoriana o educador só realiza intervenções com o educando se este encontrar dificuldades ou tiver algum problema com os materiais ou alguma questão estiver intervindo em sua aprendizagem e no desenvolvimento de sua independência. De acordo com Montessori (2017, p. 156), a

> [...] criança é capaz de aprender naturalmente; A criança é diferente do adulto; A criança é construtora do homem; A criança impulsiona-se ao crescimento; A criança aprende mexendo-se (a aprendizagem está ligada ao movimento). No Sistema Montessori a criança é educadora de si mesma. Nele, a criança aprende a assumir o seu trabalho, aprende a se disciplinar e se organizar interiormente. No sistema Montessori a criança escolhe seu trabalho e o executa a seu ritmo próprio, sem intervenções desnecessárias do educador.

Conforme a educadora, o professor Montessoriano é um educador que guia o aluno. Precisa, além de acreditar nos potenciais infantis, de algumas capacidades, como: ser paciente, lúdico, criativo, organizado e amar sob qualquer circunstância o que está fazendo no espaço escolar. É necessário, portanto, que assuma o papel de gestor nas atividades e situações que

ocorrem na sala de aula, administrando todas as situações de forma clara, objetiva e tranquila, frisando de forma direta o silêncio e o comportamento efetivo da turma, pois a criança assumira esta atitude como hábito para sua vida fora do âmbito escolar.

O educador Montessoriano necessita de uma formação diferenciada. Além de estar em constante busca de pesquisa/estudo, deve ser um observador pronto a guiar os educandos para viver e conviver com saberes e fazeres significativos. Ademais, deve sentir-se preparado e seguro para criar possibilidades e oportunidades de vivenciar e experienciar a partir das necessidades e interesses de cada educando. A partir disso, Montessori Jr. (1992, p. 125) revela que:

> O sucesso do relacionamento de educadores e educandos nas classes montessorianas depende da habilidade do educador em apresentar novos desafios de maneira sensata, usando todo o seu poder de observação, seu conhecimento dos períodos sensitivos e sua compreensão da função do material Montessori. Os educadores orientam as crianças de acordo com aquilo que observam nelas. Nesse sentido, é a criança que dirige o adulto, ou melhor, não é um caso de diretor e dirigido. Adultos e crianças trabalham em conjunto para atingir uma meta comum: o desenvolvimento. Dessa forma, ambos são diretores, e ambos são dirigidos.

Acredita-se, inclusive, que o riquíssimo significado e criação da teoria e prática de Montessori precisam ser ampliadas e mediadas nos espaços escolares. Essa mediação de conhecimento para outros educadores pode dar sentido à sua prática educativa em sala de aula e, assim, contribuir com seus saberes e fazeres. Tardif (2008, p. 38) confirma que ao

> [...] longo de suas carreiras, os professores devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Estes saberes correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados como modelos da cultura erudita e de formação para a cultura erudita. Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar.

O educador Montessoriano é um mediador, observador e condutor da aprendizagem, que possibilita e mostra caminhos, mas quem precisa trilhá-los são os próprios educandos, ensinando e aprendendo. Quando se vive a prática de ensinar-aprender participa-se de uma experiência total, diretiva, política, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve estar de mãos dadas com a decência e com a seriedade (FREIRE, 1996, p. 14).

A presença do educador é de suma importância nesse processo de preparar o ambiente e criar recursos a partir da metodologia montessoriana, a fim de que atenda e instigue os educandos no seu próprio desenvolvimento. Segundo Montessori (2017, p. 14), "[...] o ambiente

preparado e o educador, de nada importariam, se não houvesse o educando, para que neste ambiente, amplie e pratique todo o potencial cognitivo.” O educador, nesse momento, passa a ser o incentivador das práticas, reafirmando o que Freire (1996) acreditava, ou seja, que o professor não pode apenas transferir conhecimento, mas sim deve estar aberto às indagações e curiosidades. Compreende-se, portanto, que o educando tem total autonomia de escolher as atividades em sala, desde que trabalhe e não interfira na aprendizagem dos seus colegas. A livre escolha é a mais alta atividade para o educando, pois assim que consegue se concentrar na atividade escolhida ele vai trabalhar a partir de suas concepções. Conforme Guillot (2008, p. 60):

> A disciplina, então, no meio escolar, é fruto de normalização não só do aluno, mas na realidade também do professor. É resultado de concentração no trabalho, em virtude da conquista de uma ordem mental e da coordenação dos movimentos. Pessoa normalizada revela em seu comportamento capacidade de controle espontâneo.

Montessori defende que a educadora jamais deve interromper o educando no seu esforço, pois assim se sentirá confiante e não procurará auxílio com tanta insistência. Para ela (2017, p. 71), “[...] as crianças, assim orientadas, manifestam vida mental em intensificação crescente, imagens claras sem espírito, impressões diferenciadas, o que obviamente constituirá em ótima base o crescimento futuro.”

O educando é o principal foco do sistema Montessori de educação. É para ele que o ambiente é pensado e organizado para desenvolver e tornar-se adulto pleno, que saiba fazer suas escolhas corretas e conscientes. Conforme Montessori (2017, p. 141), “[...] a criança é o embrião espiritual do homem, e a educação está a serviço da vida... Então, é a criança que precisa ser atendida em todas as suas habilidades.” Mais uma vez, recorremos a Freire (1996, p. 59) para refletir sobre a importância de que educar exige respeitar a autonomia do ser do educando, “[...] o respeito à autonomia e dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Ser uma educadora montessoriana requer muitas convicções, habilidades, saberes e atitudes. Exercer as atividades sem interferir na evolução dos educandos e estar ali para ser suporte de crescimento e evolução é algo intenso e comprometedor, o que desafia ainda mais o educador. Conforme Montessori (2017, p. 206):

> Os homens não produzem com os pés e com o corpo, mas com o espírito e com a inteligência e quando estes tiverem atingido o desenvolvimento que deveriam ter, todos os problemas insolúveis serão resolvidos. As crianças formam, sem qualquer ajuda, uma sociedade organizada. [...] As crianças solucionam seus problemas em paz;

> demonstraram-nos que a liberdade e a disciplina são duas faces de uma mesma moeda, porque a liberdade científica conduz à disciplina.

É aqui que se percebe a grande diferença que há entre a educação montessoriana e a educação tradicional. No ensino tradicional, muitas vezes, o papel da escola é promover uma formação em que os conteúdos de ensino são aqueles que foram acumulados ao longo do tempo, sem chances de muito questionamento ou levantamentos de dúvidas, tendo um conhecimento que está apenas no currículo, sendo uma experiência verbal por parte do educador com o educando, tendo foco somente na memorização de fórmulas e conceitos. Segundo Montessori (1965, p. 33), "a criança Montessori desenvolve um aguçado senso de observação e crítica; não tem 'medo' nem 'vergonha'. Ela encara as coisas com mais naturalidade; é muito espontânea e pensa diferente."

Ainda, ao olhar para a escola tradicional percebe-se que a relação professor-aluno, em muitos momentos, tem resquícios de autoritarismo do educador para com o educando, sendo apenas o educador considerado produtor de conhecimento para mediar. Enquanto isso, o papel do educando torna-se de recebedor de conhecimento transmitido pelo próprio educador, mediante uma avaliação mecânica, por meio de tarefas e provas argumentativas e escritas. Freire (1996) afirma que para ensinar o professor deve assumir uma postura dialógica, e que professores e alunos precisam se assumir epistemologicamente curiosos.

O educador Montessoriano é um guardião, como menciona Montessori em suas obras, estando sempre pronto para servir o educando, fato que rompe completamente com o ensino tradicional. É preciso acreditar nos educadores e em suas possibilidades de fazer com que a aprendizagem aconteça de forma ativa e prática, como propala a pedagogia de Montessori.

4.2 Educação Infantil - aprendizagem e desenvolvimento humano: fase de 0 a 5 anos

A criança em seu desenvolvimento na idade escolar, busca sua autonomia perante a dedução, evolução das noções do mundo, interpretação e o domínio das formas lógicas e abstratas. Partindo disto, a educação infantil está diretamente ligada ao desenvolvimento humano, uma vez que a criança, em especial, se desenvolve pelas e nas interações. Cada indivíduo pode atingi-las em diferentes períodos, podendo ser mais cedo ou mais tarde, em comparação com outras crianças de sua idade. Parafraseando Oliveira (2012, p. 31), a educação infantil tem como propósito,

> [...] propiciar às crianças experiências de aprendizagem significativas em um espaço coletivo e rico em interações com adultos e outras crianças. Espera-se que contribuam

> com o desenvolvimento infantil, de forma ampla e integrada, a partir de suas diferentes aprendizagens, superando fragmentações historicamente constituídas nos diferentes grupos sociais.

Sabe-se, que a aprendizagem é intrínseca à natureza humana, preexistindo antes de a criança frequentar a escola. Dentro de seu ciclo de vida ela passa a compreender novas histórias com as experiências que vão correndo com o passar dos anos. Definitivamente, tudo inicia no período em que ela passa a fazer suas primeiras perguntas, em que, passa a assimilar o nome dos objetos no meio em que está inserida.

As fases pelas quais cada criança passa são recheadas de encantamento e de potencialidade de desenvolvimento de saberes e aquisição de conhecimento de acordo com suas características peculiares e singulares. Acredita-se que na educação infantil prima-se pelo princípio educativo da ludicidade. O fazer pedagógico funda-se no cuidado e na aprendizagem da criança e ao próximo. Segundo Machado (2004), entende-se que, é muito importante vincular o cuidar da criança com sua educação, enfatizando a necessidade em definir com prioridade suas dimensões no desenvolvimento/aprendizagem/ensino.

Com Piaget [31]a criança passa a ser considerada com identidade, como ela própria e, não um adulto em miniatura. Diante disso, entende-se que seu linguajar e suas atitudes são totalmente distintos de um adulto, o que demanda que sejam respeitadas cada uma de suas fases do desenvolvimento. Como aponta Machado (2004), por sua vez, a teoria sociointeracionista se justifica pela necessidade de propiciar às crianças interações das mais diferentes naturezas, por se acreditar numa diversidade ampla no enriquecimento do mundo infantil.

O desenvolvimento da criança no meio social acontece por meio de suas inter-relações em diversos espaços. Para Machado (2004) "[...] é na interação social que a criança entrará em contato e as utilizará de instrumentos mediadores, desde a mais tenra idade". Explorar possibilidades de aprimorar o potencial da criança, como por exemplo, sua curiosidade, se torna importante para o seu desenvolvimento, cria as condições para novas aprendizagens e alimenta o desejo de descobrir o mundo através de suas perspectivas (com isso a criança busca sua autonomia em cada detalhe das práticas que realiza).

A contribuição do educador no processo de aprendizagem é primordial, ele deve cativar o aluno para ele se sentir em um espaço topofílico, ou seja, um espaço que o faça bem, que lhe

---

[31] Segundo Ferrari (2008) Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. O cientista suíço revolucionou o modo de encarar a educação de crianças ao mostrar que elas não pensam como os adultos e constroem o próprio aprendizado

dê proteção e sentido para o que a criança está aprendendo. É necessário um olhar lúdico do mediador, que ele organize um ambiente que permita à criança explorar e experimentar. (BACHELARD, 1993)

Segundo Horn (2004, p.28), "É no espaço físico que a criança consegue estabelecer relações entre o mundo e as pessoas, transformando-o em um pano de fundo no qual se insere emoções. Essa qualificação do espaço físico é o que transforma em um ambiente". Ou seja, o contato/relação possibilita experiências e sensações, o que a priori, são as descobertas que a criança faz em um simples toque em um objeto ou vivência em momentos de imaginação.

Junto disto um dos saberes necessários do pedagogo é praticar o ato de cuidar seus alunos, ter relações de afeto e se fazer presente em toda a rotina diária dos seus alunos. Estabelecidas estas relações afetivas e próximas, a criança vai adquirindo confiança no mediador e gostando do espaço educativo. É de suma importância o mediador explorar todo o potencial de desenvolvimento mental para que a criança mantenha equilíbrio diante de todas essas relações que a cerca.

Nesta direção, cabe a concepção de desenvolvimento humano de Bock (2008, p. 116). Ele refere-se

> [...] ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Elas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, da vida afetiva e das relações sociais.

O educador se torna o principal responsável pensar e disponibilizar cada atividade que propicie aprendizagem da criança, ter conhecimento para manejar os fazeres e articular os saberes que irão contribuir para seu ensino, por isso deve utilizar métodos e práticas novas e diferentes. Ao oferecer um ambiente que seja propício à aprendizagem escolar e que proporcione afetividade, proteção, prazer, movimento e solidariedade no ato de brincar cumpre sua função de mediação. Conforme Oliveira (2010, p.97), o ambiente

> [...] onde vivemos muito mais do que um meio meramente físico, possui características específicas relativas à história de vida de cada um de nós. Criamos um vínculo pessoal e duradouro com as pessoas e objetivos que nos cercam. Eles passam a fazer parte, de certa forma, de nós mesmos, de nossa memória, de nosso eu. Com eles criamos e fortalecemos laços que nos afirmam e definem, fazendo-nos sentir a segurança e a profunda satisfação de pertencer realmente a um grupo.

A interação e a ludicidade são essenciais nos ambientes escolares. O educador tem a responsabilidade de fazer seus planejamentos e proporcionar atividades cativantes e

enriquecedoras para a o olhar da criança. A brincadeira deve-se estar presente desde as primeiras práticas realizadas na educação infantil, pois com a mediação de um educador a criança vai interagindo e exercitando relações sociais, tornando-se um alicerce de todo o processo de constituição de sua identidade. Segundo Santos (2010, p. 7), ensinar

> [...] através do lúdico é ver como o brincar na escola pode ser diferenciado dependendo dos contextos e situações; é buscar novas formas de trabalhar as informações; é ter novos paradigmas para a educação; é deixar de lado o modismo; é atribuir sentido e significado às ações educacionais; é contextualizar as brincadeiras com a vida e com o espaço no qual os alunos se inserem. Portanto, o brincar é uma ferramenta a mais que o educador pode lançar mão para favorecer o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, proporcionando um ambiente escolar planejado e enriquecido, que possibilite a vivência das emoções, os processos de descoberta, a curiosidade e o encantamento, os quais favorecem as bases para a construção do conhecimento.

Portanto, brincar faz parte do processo de aprendizagem de todo ser humano, ele está no ser da infância e desde então se torna essencial à criança ter incentivo dos pais em casa e mais tarde dos professores da educação infantil para seus saberes e fazeres relacionados ao lúdico. As crianças precisam da presença constante da família, independentemente de sua condição econômica, pois o brincar possibilita a descoberta, a novidade, a construção e imaginação de novas ideias. “Pais e educadores que respeitam a necessidade da criança de brincar estarão construindo, portanto, os alicerces de uma adolescência mais tranquila ao criar condições de expressão e comunicação dos próprios sentimentos e visão do mundo”. (OLIVEIRA, 2010, p. 8).

O brincar faz o mundo da criança adquirir novos sentidos e cores, ele oportuniza, dentre outras coisas, aprimorar a coordenação motora, o equilíbrio e a lateralidade de uma forma prazerosa. Quanto mais ela for incentivada neste contexto, maior será sua compreensão e experiência formativa em relação ao coletivo, onde vive. De acordo com Vygotsky (1998, p.45) “A criança aprende muito ao brincar. O que aparentemente ela faz apenas para distrair-se ou gastar energia é na realidade uma importante ferramenta para o seu desenvolvimento cognitivo, emocional, social, psicológico”

Percebe-se que as crianças que passam o dia na escola, além de escrever, ouvir, fazer cálculos, desenhar, necessitam dar vazão à imaginação, ao livre pensar e criar que o brincar oportuniza. É preciso que o professor estruture um ambiente alegre, sereno, em que haja pausas para a criança observar o entorno, além de voltar-se sobre si e perceber seu comportamento que redundará em convivência saudável.

As brincadeiras podem ser utilizadas para que os docentes observem os processos de desenvolvimento das crianças, seja de forma individualizada ou coletiva, registrando a

expressão das diferentes das linguagens, assim como de suas capacidades sociais e dos recursos afetivos e emocionais que dispõem. Na visão de Porto e Trugillo (2012), os jogos e as brincadeiras passam a ter significados positivos e de grandes utilidades às crianças quando o professor proporciona um trabalho coletivo de cooperação, comunicação e socialização.

4.3 Parâmetros da educação infantil

Diante das bibliografias pesquisadas a área da educação infantil relata certas concepções educativas das crianças em diferentes espaços, para isso é necessário fortalecer as práticas pedagógicas de aprendizagem. Portanto, entende-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais da educação infantil orientam e executam as propostas pedagógicas de forma contínua para estas possam representar total diferença e contribuição no desenvolvimento da criança.

A criança, como ser humano, demanda ser reconhecida como um sujeito de direitos e valores, que por meio das relações cotidianas constrói sua identidade, brinca, aprende, observa, experimenta e questiona, que resulta no que denominamos de cultura pessoal.

> As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da educação infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira e garantir experiências que promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança (BRASIL, 2010, p. 25).

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010), o campo da educação infantil vive um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças, estas vivências estão interligadas aos campos de experiências [32]da Base Comum Curricular (BNCC). Um dos seus principais objetivos constituintes da Proposta Curricular da educação infantil é a inclusão de muitas interações e brincadeiras. Conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010, p.25) é necessário garantir experiências que:

> Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical; possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e

[32] Conforme o MEC (2021) quanto aos campos de experiências, os estabelecidos pela BNCC são: **1) o sujeito, o eu, o outro e o nós; 2) corpo, gestos e movimentos; 3) traços, sons, cores e formas; 4) escuta, fala, pensamento e imaginação e 5) espaços, tempos, quantidades, relações e transformações**.

> interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

As práticas pedagógicas possibilitem relações de aprendizagem, sendo assim a criança cria certo eixo de emancipação e autonomia. Ao vivenciar momentos de trocas culturais e de contato com crianças de outras etnias haverá uma contribuição para que se estabeleça o diálogo e convívio humano com os diferentes. Segundo Libâneo (1994, p. 16-17), a educação,

> [...] ou seja, a prática educativa – é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade pode cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de capacidades físicas e espirituais, prepará-los para a participação ativa transformadora nas várias instâncias da vida social. Não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Sob esta perspectiva da prática educativa, estão as práticas de cuidado na relação professor-aluno e, consequentemente, para a educação infantil na relação adulto-criança. Quando nos referimos a educar, devemos sempre ressaltar e levar em consideração os diferentes saberes e fazeres docentes que isso envolve, bem como as diferentes linguagens que devem ser utilizadas pelos educadores para exercer a prática no âmbito escolar. Soma-se a isto serem conhecedores da proposta pedagógica da escola e de como o planejamento das atividades deve chegar às salas de aula.

A LDB, em seu art. 314, apresenta as regras para a organização da Educação Infantil, quais sejam:

> I - avaliação mediante acompanhamento e registro do desenvolvimento das crianças, sem o objetivo de promoção, mesmo para o acesso ao ensino fundamental;
> II - carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuída por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional;
> III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
> IV - controle de frequência pela instituição de educação pré-escolar, exigida a frequência mínima de 60% (sessenta por cento) do total de horas;
> V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (BRASIL, 1996).

A legislação a respeito da educação infantil caminha na direção da educação como direito da criança e dever do Estado, por ser a primeira etapa da educação básica e representar o impulso determinante para as etapas posteriores, devendo cumprir duas funções indispensáveis e indissociáveis: educar e cuidar. Um começo trôpego ou com lacunas de aprendizagem impõem inúmeras dificuldades posteriores à criança, por isso que proposta

pedagógica das instituições de educação infantil deve garantir que se cumpra plenamente as funções sociopolítica, pedagógica e cognitiva.

Conforme as diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil (2010, p.17) estas propostas devem se fazer efetivas de maneira que possam: "[...] construir novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação etária, socioeconômica, étnico racial, de gênero, regional, linguística e religiosa." Conforme os Referenciais Curriculares Nacionais para a educação infantil (RCNEI'S):

> As instituições educativas como creches e centros de educação infantil, além da promoção ao desenvolvimento das crianças também funcionam como espaço de formação para os profissionais da educação, as famílias e os demais membros da comunidade escolar. Para tanto, todos devem ter clareza quanto aos objetivos da instituição, participando de forma conjunta e construtiva, da elaboração de uma proposta pedagógica, em forma de documento, que oriente as atividades a serem desenvolvidas nessas instituições. (BRASIL, 1998, vol. 01).

Para que estes documentos possam cumprir com seus objetivos, devem ser revisados de forma periódica por toda a comunidade escolar. Nestas revisões, a Documentação Pedagógica tem papel relevante na avaliação das atividades realizadas, experiências vivenciadas e previsão de novos desafios. Para isso espera-se que os professores estejam aptos e de posse dos saberes que a prática demanda. Para Tardif (2014), os saberes profissionais são os saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Por vezes, as instituições deveriam mobilizar os conhecimentos dos professores e do ensino em objetos de pesquisa, haja vista que os saberes da formação profissional são temporais quando os saberes que mobilizam e constituem por meio da experiência das práticas pedagógicas de sala de aula são plurais e heterogêneos, pois estes advêm de diversas fontes: vida pessoal, universidade, formação e materiais de apoio que são personalizados e situados em objeto humano por evitar generalizações e conservar os valores éticos.

A primeira etapa da educação básica passa a ser a educação infantil, a qual pode ser desenvolvida em escolas educacionais públicas ou privadas, onde crianças de zero a cinco anos frequentam, em período integral ou parcial, de acordo com a escolha dos pais. Segundo a Diretriz Curricular Nacional da educação infantil 2010, é dever do estado oferecer acesso gratuito, com qualidade. Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010, p.18) as propostas pedagógicas das escolas devem ter como objetivo:

> Garantir a criança acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à

> proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com outras crianças.

Faz-se necessário passar por todo um processo de identidade e de estratégias diante destas propostas para que aja toda esta articulação de objetivos desejados. Conforme apresenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação infantil (2010, p.16) estas mesmas propostas pedagógicas de educação infantil devem respeitar os seguintes princípios:

> **Éticos**: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades. **Políticos**: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática. **Estéticos**: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais.

Ao falar sobre as propostas pedagógicas – diversidade fica claro que a escola deve abrir espaço a todas as raças, indiferente de qual for, e que a educação para as mesmas deve ser igualitária. A escola deve oferecer proteção contra qualquer forma de violência, agressão verbal ou física, a estas crianças.

Apesar de a educação infantil, instituir-se e auto afirmar-se pela LDB de 1996, a preocupação com a infância não é algo novo no Brasil. O que se torna mais evidente, e recebe reconhecimento, em período recente, é a garantia de direitos. Nesse sentido, infere-se que a base legal existe, mas há muito para se fazer pela educação infantil no sentido de expandir, garantir a oferta e melhorar a qualidade do atendimento.

Acreditamos que em relação às propostas pedagógicas o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente, p.2013) é de fundamental importância, pois o mesmo é um dos principais defensores em relação as diversidades existentes nos âmbitos escolares. O ECA é conhecido a priori como o Estatuto da Criança e do Adolescente, é uma lei que surgiu como uma defesa que privilegia os direitos da criança e do adolescente. Conforme esse documento: “As “disposições preliminares”, relacionadas nos arts. 1º a 6º, do Estatuto da Criança e do Adolescente, trazem regras (conceito de criança e adolescente, abrangência da Lei etc.) e princípios (como os relativos à proteção integral e prioridade absoluta).” (ECA, 1990, p. 3).

Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990, p.4): “[...] é considerado criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade.” Tudo o que é direito da criança e do adolescente é dever das gerações adultas, pois elas estão representadas no Estatuto. Ainda conforme esse documento:

> Art. 4º. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do Poder Público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde,

> à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à Parte Geral profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. (ECA, 1990, p. 05).

Portanto, o Estatuto da Criança e do adolescente é primordial para a defesa tanto do adolescente como da criança e cabe aos pais ou até mesmo os educadores do espaço que a criança frequentar tomar devidas providências e ir atrás da lei caso esteja havendo algo de errado.

Os planos de educação (conhecidos como PNE) são documentos voltados para a força de lei, estabelecem metas/planos para que a garantia dos direitos à educação de qualidade avance e seja aplicada nos diferentes entes federados. Acreditamos que nosso país tem um grande desafio nos próximos anos: fazer com todas as redes municipais construam e efetivem seus planos de educação. Estes são por si só um instrumento importante para evitar a descontinuidade das políticas públicas educacionais, pois orientam a gestão, relacionam o controle social e a participação humana/cidadã. Para que os Planos estejam sintonizados com os desafios locais, regionais e nacionais é fundamental que, no seu processo de elaboração, ocorra a participação, revisão e acompanhamento dos docentes, coordenadores, funcionários das instituições de ensino, gestores, pais, representados em suas vozes e olhares, para propor e pensar conceitos e estratégias voltados a maior comprometimento e qualidade no atendimento da criança.

O Brasil é um país federativo, em que Estados, Distrito Federal e Municípios têm autonomia para tomar suas decisões. Mas para organizar a educação nacional, os entes federativos devem trabalhar juntos, porque têm competências comuns. Nesse contexto, o PNE cumpre a função de articular os esforços nacionais em regime de colaboração. O Plano Nacional de educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional. Sendo assim, conforme o MEC (2014) as diretrizes do PNE são:

> 1º Erradicar o analfabetismo.
> 2º Universalizar o atendimento escolar.
> 3º Superar as desigualdades educacionais.
> 4º Melhorar a qualidade de ensino.
> 5º Melhor formação profissional.
> 6º Promover a sustentabilidade socioambiental.
> 7º Ampliar a área tecnológica e científica.
> 8º Ampliar a aplicação de recursos públicos na educação.
> 9º Valorizar os profissionais da educação.
> 10º Propagar a igualdade, respeito à diversidade, ampliar a gestão democrática da educação.

Ao se definir o plano nacional foi pensado na questão de beneficiar os estudantes, indiferentes níveis educacionais, envolvendo, desta forma, a Educação Infantil, o Ensino Médio

e a Educação Superior, melhorando a qualidade da educação, pensando em mecanismo que pudessem ampliar as possibilidades de estudos, favorecendo tanto os educandos como também os educadores. Segundo o MEC (2014) O Plano Nacional de Educação (PNE) tem seus objetivos fixados de forma clara:

> A elevação global do nível de escolaridade da população, a melhoria da qualidade do ensino em todos os níveis; e a redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência, com sucesso, na educação pública e a democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Portanto, o PNE deve ser observado como política de Estado em que a União, a federação, os estados e os municípios, através do regime de colaboração, estabelecido na Constituição Federal, trabalhem juntos para a execução das metas estabelecidas pelo PNE. Conforme leitura no site do MEC (2014) entende-se que todas as metas são importantes e estão relacionadas à universalização do ensino contemplado nas metas um, dois, três e quatro que estabelece a universalização do atendimento escolar da população de 4 e 5 anos até o ano de 2016, assim como contempla 50% das crianças de até 3 anos, em 2020. Meta esta que ainda não sabemos se vamos atingir em função do quadro instalado no país antes e pós-pandemia, seja pela ausência de uma política clara do Ministério da Educação, seja pela instabilidade política vivida diante da constante troca de comando do setor.

5 TEORIA E PRÁTICA NA ESCOLA MONTESSORIANA: AVALIAÇÃO E A AUTONOMIA DA CRIANÇA

Esta seção abriga a análise dos dados coletados junto à Escola Girassol, envolvendo quatro educadores, uma diretora e uma coordenadora pedagógica que atuam na educação infantil. Como instrumento utilizou-se questionário aplicado pelo *Google Forms*. Inicialmente, entrou-se em contato com a direção pelo aplicativo *WhatsApp.* Como já havia a autorização prévia foi solicitado a definitiva para realizar a aplicação do questionário. Com seu aceite, foi enviado o questionário para os participantes definidos na metodologia do estudo.

Na elaboração do questionário procurou-se contemplar aspectos que estivessem relacionados aos objetivos da investigação, que pudessem agregar conhecimentos que sanassem dúvidas relacionadas à teoria e à prática avaliativa, bem como para esclarecer sobre o desenvolvimento da autonomia em uma escola montessoriana e, assim, trazer ao debate os dados coletados. Conforme Lakatos e Marconi (2012, p. 201), "[...] questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador."

Diante da realização da discussão das temáticas já apresentadas, iniciou-se a interpretação e análise dos dados e das informações obtidas, o que possibilitou a concretização da produção do conhecimento que será exposto nesta seção e ao longo de suas páginas. À medida em que as respostas dos questionários foram sendo lidas e refletidas foi possível articulá-las com a base teórica construída no decorrer do estudo, tornando este momento realmente significativo.

Ressalta-se que a metodologia escolhida proporcionou o que Demo (2007, p. 96) exemplifica como "Laboratório de Aprendizagem", ou seja, é possível ver "[...] com os próprios olhos, o que é aprender na teoria e na prática, para professores e alunos." A pesquisa ocorreu no período de 26 de janeiro a 22 de março de 2021. Durante o processo de interação e diálogo para a realização da pesquisa ficou evidente o acolhimento de equipe do educandário. Destaca-se também a atenção da direção do educandário Girassol em relação ao projeto, a pesquisa e em todos os documentos solicitados. Para Flick (2009, p. 25), é necessário considerar "[...] a subjetividade do pesquisador e, também daqueles que estão sendo estudados, pois se tornam parte do processo de pesquisa."

A escola Girassol atende níveis de Berçário, Educação Infantil e Ensino Fundamental. Em 1992, passou a implementar a pedagogia montessoriana aos seus educandos, confirmando

o desejo da fundadora do Educandário, que sempre acreditou nessa metodologia de ensino. Para ela, o sistema Montessoriano seria capaz de encontrar ferramentas capazes de fazer com que a aprendizagem acontecesse de forma científica e humanizada, aplicando a ação educativa de maneira prática.

Já afirmava Marques (2001, p. 13) que "comer e coçar é só começar. Conversar e escrever também." Tudo parece poesia quando se olha para o caminho percorrido e os sentimentos que afloraram naquela semana dedicada à coleta de dados, os quais se passa agora a apresentar. Dessa forma, abre-se espaço e se pede licença para começar, conversar e escrever... sentir e vivenciar por meio da escrita!

5.1 Caracterização dos participantes da pesquisa

Conforme destacado, o estudo envolveu quatro educadores[33], uma professora e uma coordenadora pedagógica. O quadro 4 apresenta algumas características de cada grupo quanto à formação acadêmica em nível de pós-graduação, tempo de exercício profissional e em cargos de gestão.

Quadro 4 – Tempo de exercício e formação em nível de pós-graduação

Perfil	Diretores	Coordenadores Pedagógicos	Professores
Tempo de experiência na gestão ou docência escola atual	20 anos (1)	5 anos (1)	10 anos (1) 30 anos (1) 16 anos (1) 3 anos (1)
Pós-graduação	Psicopedagogia e Pedagogia Montessori (1)	Séries Iniciais e Educação Especial. (1)	Educação Infantil e Anos Iniciais (2)

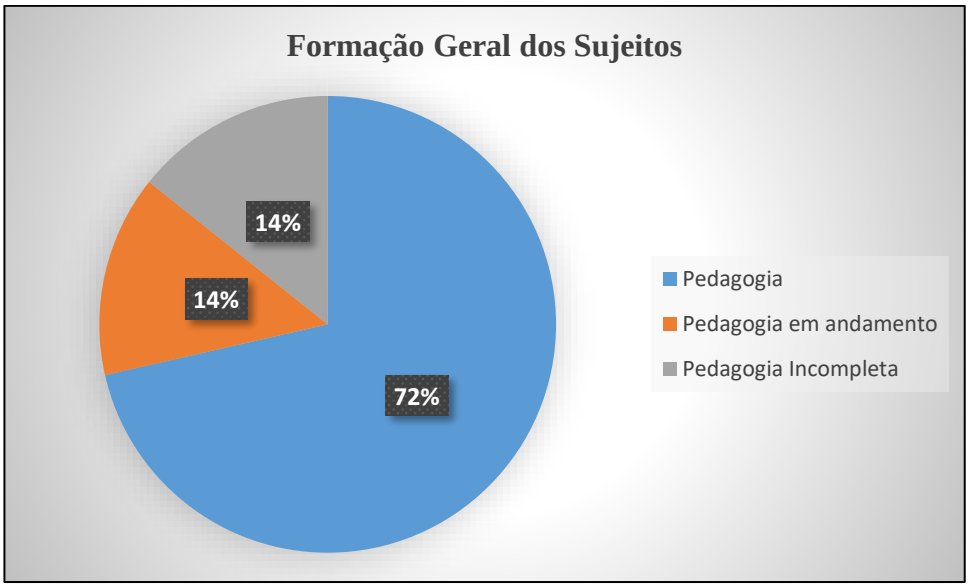
Fonte: AUTORA (2021).

Conforme observado, a gestora do educandário atua há 20 anos, sendo a única com especialização relacionada à pedagogia montessoriana. Entre as quatro profissionais, observou-

[33] Para identificar os participantes da pesquisa utilizamos nomes de flores, tendo em vista que o educandário possui uma variedade de flores plantadas nas partes externas, bem como pinturas delas nas paredes. Além disso, combina com o nome do educandário – Girassol.

se em duas educadores a mesma especialização acadêmica, bem como uma está com a pós-graduação em andamento e outra não possui especialização. As graduações concentraram-se especificamente em Pedagogia. Os cursos de Psicopedagogia, Pedagogia montessoriana, Séries Inicias e Educação Infantil, foram os cursos de pós-graduação realizados pelos sujeitos.

Gráfico 3 – Formação inicial das Diretoras



Fonte: AUTORA (2021).

Observa-se que somente quatro profissionais possuem graduação e especialização completa (72%). Uma das profissionais está com a graduação Incompleta (parou) (14%) e outra está com a graduação em andamento (14%).

O tempo de experiência de três participantes é de até 10 anos. Uma possui de 11 a 16 anos, outras entre 17 e 20 anos e a última entre 18 e 30 anos. Como pode-se ver há certa estabilidade dos educadores, o ambiente e as condições de trabalho são recompensadoras por se tratar de uma instituição privada e não haver grande rodízio de profissionais. Isto também demonstra que a proposta da escola pode ser mais bem compreendida com o passar dos anos e sendo implementada com maior efetividade.

5.2 Visão a respeito da filosofia e pedagogia da escola montessoriana *lócus* da pesquisa

Montessori (2017, p. 81) afirma “[...] que é preciso educar as crianças para a paz para podermos transformar o mundo.” A partir dessas afirmações de fazer a diferença na educação, em uma manhã de leituras a diretora da escola “decidiu explorar a ideia de uma Escola montessoriana em Joaçaba, cercada de um girassol chamativo em sua volta. Nomeou logo de

início o educandário como Girassol, o qual tem um significado muito valioso, de vida, cuidado e proteção com o próximo." (AGENDA ESCOLAR, 2018).

A educadora Orquídea (entrevista, 2021) vê a pedagogia montessoriana "[...] como um diferencial para a criança, onde cada uma é olhada em sua individualidade". Nesse sentido, pode-se observar por meio da afirmação da educadora o quanto a escola e a pedagogia montessoriana se preocupam com a aprendizagem, mas com a criança como um todo, pois "[...] o homem o é através da aprendizagem." (SAVATER, 1998, p. 33).

Percebe-se que a pedagogia montessoriana é um processo permanente, no qual pais, educandos e educadores estão crescendo todos os dias, mudando atitudes, melhorando a sua qualidade de vida a partir da práxis e momentos proporcionados pelo educandário. Conforme a educadora Lírio-da-paz (entrevista, 2021), "A pedagogia montessoriana é uma proposta muito atual de trabalho, que proporciona para a criança a autoeducação através do ambiente e dos materiais cientificamente preparados por Maria Montessori." A Pedagogia de Maria Montessori desafia o pensar e o agir, permitindo observar que se trata de um espaço de aprender: "[...] aprende-se a pensar, este é um papel, não exclusivo, mas específico e grande da escola." (GUILLOT, 2008, p. 43).

Maria Montessori (2017, p.33) afirma que "Educar é ter esperança, é acreditar em um mundo melhor. E por isso, que aprender é prioridade na pedagogia montessoriana." Reafirma, assim, a ideia de Guillot (2008, p. 43), segundo o qual o espaço saudável é aquele que "[...] aprende-se a pensar para poder julgar por si mesmo, isto é, apreciar, questionar-se, duvidar, escolher, decidir, em suma, conduzir sua vida." Isso ressalta a importância de que família e escola precisam ser parceiras na tarefa de educar, pois, quando as duas assumem sua responsabilidade a esperança de um mundo melhor fica mais próxima e concreta.

Segundo a educadora Violeta (2021), "[...] ela não vê somente como uma pedagogia, mas sim, como uma pedagogia de ensino para a vida, para a independência de cada ser humano, sobre a implementação em sala de aula é uma conquista a cada dia para as crianças que se permitem viver essa pedagogia educacional". Ainda conforme dados da Agenda Escolar (GIRASSOL, 2018), o Centro Educacional Girassol é uma comunidade de aprendizagem que associa a pedagogia montessorina a todos os conhecimentos científicos que vêm surgindo sobre o desenvolvimento humano.

É um espaço no qual os materiais de aprendizagem têm o poder de atender diferentes competências: automotivação, estímulo à criatividade, responsabilidade moral e social. Usa-se a palavra "poder" para exemplificar a vontade de saber: "[...] o poder não é nem uma estrutura,

não é uma potência de que alguns seriam dotados, é um nome dado a uma situação estratégica, complexa numa sociedade determinada.” (FOUCAULT, 2003, p. 12).

A família inserida na pedagogia montessoriana constrói em conjunto o processo de aprendizagem, dando exemplo e segurança à criança. De acordo com Savater (1998, p. 58), “[...] a família somente é aquecida com a afetividade, onde todos os membros, principalmente os mais jovens, só aprendem por exemplos.” É nessa união que efetivamente acontece a educação e o educando se sente seguro para protagonizar a sua aprendizagem, como sugere e acredita Montessori.

Nessa perspectiva, observa-se a importância da experiência dos espaços na aprendizagem. Tardif (2008) acredita que os saberes experienciais passam a ser reconhecidos quando dialogam com as ideias dos educadores e com suas próprias ideias e experiências. Segundo a Agenda Escolar (GIRASSOL, 2018), “[...] quando se classifica as crianças por idade, verifica-se uma dinâmica pobre entre elas, pois não há como existir trocas enriquecedoras.” Ou seja, o agrupamento no educandário visitado funciona como uma família: nenhum ser tem a mesma idade cronológica, ou o mesmo tempo de vivência e de experiências, e cada um tem um patrimônio cultural que enriquece as relações.

O agrupamento de faixas etárias em que o educandário trabalha permite que os educandos há mais tempo na escola transmitam seus saberes e auxiliem o que estão chegando, pois já possuem a compreensão da filosofia e da forma como a escola trabalha e conseguem contribuir com suas conquistas e profundidade de aprendizagens. A partir disso, os matriculados mais recentes têm referências de onde poderão chegar, com quem poderão contar e criar uma parceria para chegar às conquistas desejadas. Evidencia-se que o cuidar e o educar precisam estar integrados na rotina da criança, pois “[...] a própria rotina pedagógica deve compreender de forma integrada, ações de cuidado e de educação da criança.” (OLIVEIRA, 2010, p. 56).

Figura 17 - Fachada do Centro Educacional Girassol

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018)[34].

Observa-se, nesse contexto, a segurança da escola, com seus muros e câmeras, que sugerem, infelizmente, um século de muita violência em vários educandários. A cidade em que a escola está localizada é um espaço calmo e muito zelado, com extremos cuidados com os educandos, para que não corram riscos na saída educandário. Percebe-se, neste sentido, que mesmo não havendo problemas a escola proporciona segurança às crianças.

Figura 18 - Espaço do Centro Educacional Girassol

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018).

Figura 19 - Imagem da entrada do Centro Educacional Girassol

[34] Disponível em: http://cegirassol.com.br/.

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018).

Conforme a direção do Centro Educacional Girassol (2018), a principal missão da escola é educar crianças para a vida por meio do Sistema Montessori de educação, oportunizando momentos de aprendizagem, conhecimento, socialização, afeto e carinho. Outro ponto importante é o respeito ao desenvolvimento infantil e o compromisso de formar cidadãos respeitáveis, que saibam fazer suas próprias escolhas e, principalmente, que sejam livres e felizes. Destarte, pode-se afirmar que as crianças desenvolvem sua autonomia nesse espaço.

Segundo a educadora Violeta (entrevista, 2021) "A pedagogia montessoriana além do aprendizado que na minha opinião se sobressai em relação aos outros métodos, oferece uma liberdade, autonomia e respeito que nunca vi em nenhuma outra escola de método tradicional". Tem-se, assim, uma percepção da forma como está pedagogia possibilita uma aprendizagem além do currículo escolar. Como já dizia Montessori (2017, p. 84), "[...] é necessário propor um espaço que trabalhe princípios de liberdade e harmonia interior com a natureza, e que envolva todos os aspectos cognitivos e afetivos das crianças."

5.3 A prática cotidiana dos educadores e educandos na escola montessoriana

Ao refletir sobre os motivos que nos conduziram para a escolha do tema, percebe-se que este foi o momento mais rico da trajetória, uma vez que mostra como realmente acontece o processo de autonomia dos educadores para com seus educandos. Conforme a pesquisa teórica em que a pesquisadora refletiu e dialogou com autores defensores da pedagogia montessoriana,

foi possível, agora, compreender através dos questionários a relação teoria x prática como ações indispensáveis à aplicação do método em meio à aprendizagem dos educandos.

Dessa forma, busca-se em Horn (2004, p. 16) reforçar que "[...] o espaço não é algo dado, natural, mas sim construído. Pode-se dizer que o espaço é uma construção social que tem estreita relação com as atividades desempenhadas por pessoas nas instituições." Os espaços montessorianos reafirmam esta ideia pois, ao mesmo tempo em que são construídos, existe uma naturalidade para que a criança, de forma autônoma, possa se utilizar de tudo o que lhe é apresentado.

A observação constante das crianças de tudo o que as rodeia fundamenta-se sobre a base do método de observação, assim defendida por Montessori (2017, p. 51): "[...] a liberdade de expressão que permite às crianças revelar suas qualidades e necessidades que permaneceriam ocultas ou reprimidas num ambiente contrário à atividade espontânea." No ambiente estabelecido determina-se as possibilidades da criança, ou seja, o que ela pode ou não fazer. Autoridade em fazer, em escolher tais atividades é algo muito forte nos educandos e, muitas vezes, não é necessário a educadora apresentar uma atividade, pois o próprio educando tem a autonomia de se sentar no tapete e apresentar o trabalho para outro educando.

As salas do Centro Educacional Montessori são nomeadas com nomes de pássaros, e compõem um total de oito salas: Canarinho, Abelhinha, Calopsita, Rouxinol, Bem-Te-Vi, Quero-Quero, Beija-Flor e Tico-Tico. Percebe-se a significância dos nomes e a sensibilidade que esses assumem no contexto do educandário, pois o "[...] significado é o que não posso inventar, adquirir ou sustentar isoladamente, mas depende da mente dos outros." (SAVATER, 1998, p. 36).

As características de cada sala revelam o quanto o espaço é pensado para a aprendizagem significativa de quem por ela passar. Já afirmava Morin (2011, p. 13), que "[...] é fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos, capazes de valorizar práticas pedagógicas fundamentadas na solidariedade, na ética e na paz." O Quadro 2, a seguir, apresenta as características e definições de cada sala do Centro Educacional Montessori.

Quadro 5 - Características e definições das salas do Centro Educacional Montessori

Sala Abelhinha	A turma Abelhinha é o Berçário e atende crianças a partir de quatro meses até um ano de idade.
Sala Calopsita	Atende educandos de um ano e meio até dois anos e meio.
Sala Tico-Tico	Atende educandos de dois anos e meio a três anos. Nessa turma é trabalhada, de forma primordial, a vida prática e educação cósmica.
Sala Canarinho	Além de se sentir acolhida, amada e respeitada, na turma Canarinho as crianças de dois a três anos de idade estão envolvidas em atividades que

	possibilitam a ampliação de conhecimentos acerca de si mesma, dos outros e do meio em que vivem.
Sala Beija-Flor	Além das atividades do currículo Montessoriano, a sala Beija-Flor desenvolve projetos acerca dos conteúdos trabalhados, envolvendo atividades visuais, sensoriais, auditivas, olfativas e de linguagem. Atende crianças de três a três anos e meio de idade.
Sala Sabiá	Valorizando os hábitos alimentares, a turma Sabiá tem como projeto principal "Comida Sabida", incentivando os pequenos de quatro anos de idade a uma alimentação saudável, envolvendo assim o currículo Montessoriano e todas as áreas do conhecimento.
Sala Rouxinol	A agrupada Rouxinol tem como projeto principal "Um faz de conta que acontece", incentivando os pequenos de quatro e cinco anos de idade à leitura, envolvendo, assim, o currículo Montessoriano e todas as áreas do conhecimento.
Sala Quero-Quero	A turma Quero-Quero tem como projeto principal o "ABC dos Países", onde as crianças de cinco anos exploram e viajam para países diversos por meio de pesquisas, vídeos, palestras e atividades diversas, iniciando, desta maneira, o trabalho de leitura e escrita.

Fonte: ESCOLA GIRASSOL (2018).

Compreender essas possibilidades cotidianas do educandário através da pesquisa oportunizou uma experiência prática de tudo aquilo que as obras de Maria Montessori trouxeram no decorrer das leituras. Neste sentido, observa-se que a teoria estudada tem aplicabilidade prática – seria esse o sucesso desta proposta?

Vale ressaltar, conforme expressam Barbosa e Horn (2008, p. 73), que "[...] devemos levar em consideração que o ambiente é composto por gosto, toque, sons e palavras, regras de uso do espaço, luzes e cores, odores, mobílias, equipamentos e ritmos de vida." Também é importante educar as crianças no sentido de observar, categorizar, escolher e propor, possibilitando-lhes interações com diversos elementos. Segundo a diretora Girassol (2021) "Na pedagogia montessoriana a intervenção do educador acontece de maneira individual com cada criança, dentro do que foi planejado, através do trabalho pessoal". Esse saber e fazer consciente dos educandos ocorre a partir da observação dos seus próprios colegas e da sua forma livre de trabalhar.

A educadora precisa ajudar o educando a agir, pensar e querer de forma individualizada, sendo uma arte de espírito, conforme expressa a autora. Mais uma vez, Freire (1996, p. 59) leva a refletir sobre a importância de ser autor quando afirma que educar exige respeitar a autonomia do ser do educando, "[...] o respeito à autonomia e dignidade de cada um é imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros."

Conforme a coordenadora Rosa (entrevista, 2021) "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". Na verdade, "[...] é a criança nova que nos pode conduzir

e mostrar-nos o nosso caminho." (MONTESSORI, 1965, p. 110). Por isso, as crianças necessitam ter a liberdade de escolherem o seu trabalho, visto que "[...] a atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra", reconhecendo e respeitando o desenvolvimento cognitivo da criança (MONTESSORI, 1965, p. 97).

Rosa (entrevista, 2021) comtempla que "se a criança não está trabalhando de forma correta com o material Montessori, a professora faz a mediação apresentando de maneira correta". Para Montessori (2017), o comportamento responsável requer disciplina, porém, esta é algo visível e ativo, sem condenações ou rigidez – este fator é o grande diferencial das escolas montessorianas. Observa-se, nesse sentido, que é possível educar com amor e permitir que a criança aja de forma consciente e correta através da demonstração e explicação ativa do educador.

Na educação infantil existem alguns princípios filosóficos: Vida Prática, Educação Sensorial, Educação Cósmica, Intuição à Matemática, Linguagem, Dança, Inglês e Educação Física. Esses componentes formam um elo, partindo do princípio de que cada um é parte ativa e essencial para o crescimento e desenvolvimento de todos.

Segundo a Organização Montessoriana Brasileira (OMB, 2021),

> [...] o educador que trabalha com o currículo Montessoriano precisa estar em constante busca de informações com seu corpo docente, através de seminários, leituras de conteúdos técnicos e atuais, materiais pedagógicos e autoeducação, em que o sujeito é quem constrói seu conhecimento, ou, em outras palavras, a criança participa ativamente do seu desenvolvimento educacional.

Percebe-se que a busca por novos conhecimentos é constante pelos educadores, o que ressalta a importância a ser dada ao aperfeiçoamento. Fica claro, portanto, o pensamento de Freire (1996, p. 15) quando afirma que se necessita de uma educação mais humanizada, pois "[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas." O autor destaca, ainda, que:

> A melhora da qualidade da educação implica a formação permanente dos educadores. E a formação permanente se funda na prática de analisar a prática. É pensando sua prática, naturalmente com a presença de pessoal altamente qualificado, que é possível perceber embutida na prática uma teoria não percebida ainda, pouco percebida ou já percebida, mas pouco assumida. (FREIRE, 1996, p. 72).

Para que esses componentes curriculares sejam trabalhados efetivamente é fundamental que se reúna profissionais aptos e constantes buscadores de conhecimento. O Centro Educacional Girassol conta com uma equipe seleta e experiente de educadores envolvidos com

a educação e de educadoras comprometidas com o cotidiano escolar. A maioria possui curso superior em pedagogia, especialização no Sistema Montessori e pós-graduação em Gestão em Psicopedagogia.

Todas as segundas-feiras os educadores se reúnem com a Coordenação Pedagógica do educandário para formação e estudo da pedagogia montessoriana. Os temas variam desde os conceitos da própria pedagogia montessoriana até as dificuldades encontradas no cotidiano da sala de aula. É um momento de muito estudo, discussões, opiniões e reflexões sobre a prática montessoriana, quando são feitas leituras de autores ligados à educação, como Freire e da própria Maria Montessori, os quais contribuem com os saberes e fazeres sobre o entendimento de novas teorias e práticas importantes para somar e contribuir com o legado Montessori.

Observa-se, nesse momento, a ética profissional e o compromisso dos educadores em tornar tudo significativo, pois "[...] educação é uma arte, uma interação e muitas outras coisas, mas é também a atividade pela qual prometemos às crianças e jovens um mundo sensato, no qual devem ocupar um espaço que seja significativo para si mesmos." (TARDIF, 2008, p. 182).

Conforme dados coletados, a formação dos professores é realizada semanalmente com capacitação interna pela consultora Montessori que a escola possui, esta que tem formação Montessori e também é consultora da ABEM – Associação Brasileira de Educação Montessori. Desse modo, compreendemos que a formação do professor, seja inicial ou continuada, é fundamental para o bom exercício da profissão. São saberes históricos, teóricos e práticos que fomentam a atuação destes profissionais. De forma concomitante a ela, está a construção e a definição da sua identidade profissional, e a reflexão sobre a sua construção, torna-se pertinente.

O educador Montessoriano necessita de uma formação diferenciada. Além de estar em constante busca de pesquisa/estudo, deve ser um observador pronto a guiar os educandos para viver e conviver com saberes e fazeres significativos. Ademais, deve sentir-se preparado e seguro para criar possibilidades e oportunidades de vivenciar e experienciar a partir das necessidades e interesses de cada educando. A partir disso, Montessori Jr. (1992, p. 125) revela que:

> O sucesso do relacionamento de educadores e educandos nas classes montessorianas depende da habilidade do educador em apresentar novos desafios de maneira sensata, usando todo o seu poder de observação, seu conhecimento dos períodos sensitivos e sua compreensão da função do material Montessori. Os educadores orientam as crianças de acordo com aquilo que observam nelas. Nesse sentido, é a criança que dirige o adulto, ou melhor, não é um caso de diretor e dirigido. Adultos e crianças trabalham em conjunto para atingir uma meta comum: o desenvolvimento. Dessa forma, ambos são diretores, e ambos são dirigidos.

A professora Rosa (entrevista, 2021) enfatiza que quando acontecem cursos a nível nacional, a equipe gestora desloca o grupo para congressos na área. Junto disto, Girassol (2021) salienta que "incentivamos e auxiliamos financeiramente a equipe de professores nos cursos de formações nos centros de formação montessori".

Fica claro o quanto a escola se preocupa em incentivar seus educadores para irem além dos conhecimentos de sala de aula, qualificando-os e preparando-os com novas metodologias de ensino aprendizagem. É fundamental que o professor Montessoriano tenha simultamente formação científica e formação espiritual, ou seja, precisa "saber, saber fazer e saber ser" (AZZI, 1999). Sendo essencial que ele conheça, estude, saiba sobre os educandos. Quanto mais o educador obter conhecimentos nas áreas diversas, melhor ajudará e motivará os alunos inseridos no contexto da escola.

Falar do cotidiano da escola já encanta, o que dizer de mediar nestas entrelinhas os principais objetivos da pesquisa?! É possível avaliar através da pedagogia montessoriana numa realidade tradicional? Será que nas escolas próximas existem características e ações que trabalham a autonomia da criança conforme a pedagogia montessoriana? São questionamentos que se deixa aqui em meio a estas entrelinhas de conhecimentos... Abre-se o desafio de conhecer essa pedagogia que é tão diferenciada e efetiva no ato de observar e trabalhar saberes e fazeres significativos.

5.4 Avaliação e aprendizagem sob a ótica da pedagogia montessoriana

Na pedagogia montessoriana os alunos têm a liberdade de desenvolverem as atividades no tempo e espaço que desejarem, respeitando-se seus ritmos pessoais e cognitivos. A tarefa do educador é definir com o educando os passos da aprendizagem, oferecendo estratégias e dicas para a construção de novos saberes, articulado com o tempo necessário para que isso ocorra. Boas (2008, p. 41) reforça que o professor é quem sabe o que os alunos precisam aprender; "[...] é ele quem é capaz de reconhecer e descrever o desempenho desejável, assim como indicar como o desempenho ainda incipiente pode ser melhorado." Através deste processo articula-se a responsabilidade do aluno, re-ensinar e re-aprender se necessário. Reafirma-se que "[...] o ser é capaz de auto crescimento pela força vital que o impele, e pela ajuda de alguém que possa lhe proporcionar condições adequadas." (MACHADO, 1980, p. 17).

Acredita-se que a aprendizagem se inicia pelas condições que o ambiente Montessoriano oferece. Este possibilita ao educando desenvolver suas habilidades e competências através das áreas cognitiva, física, afetiva e social, desde a infância, utilizando materiais que visam

estimular os sentidos, além de fazer com que as crianças inseridas nesta pedagogia interajam através de agrupamentos, se relacionando, experimentando mundo e socializando-se com as demais.

Observa-se na escrita de Machado (1980), presidente fundadora do Instituto Pedagógico Maria Montessori, que a criança se descobre em processo de crescimento, vivências e curiosidades. Partindo desses pontos, percebe-se que o processo de ensino aprendizagem e autonomia dos educandos acontece com base nos níveis do currículo: Vida Prática, Educação Cósmica, Educação Sensorial e Linguagem. Montessori Jr. (1992) afirma que o ambiente não deve objetivar apenas o desenvolvimento de uma função específica, mas olhar para toda a personalidade da criança, dando-lhe a oportunidade de se integrar por meio das diferentes atividades a que tem acesso.

A pedagogia montessori preocupa-se com atividades nas quais os educandos possam aprender a indagar/questionar e terem acesso aos saberes mais amplos e variados do contexto social e cultural, participando de momentos que enriqueçam o seu desenvolvimento e inserção no mundo.

As avaliações nas "comunidades de aprendizagem" do Centro Girassol acontecem diariamente, e os educandos são 0avaliados em cada ação, continuamente e precisam estar preparados para qualquer desafio. Boas (2008) lembra que a escola é o lugar de inovações e de revolução de ideias. Isso requer o desenvolvimento de trabalho coletivo, acompanhado de reflexão constante sobre o processo avaliativo. O processo de avaliação nas salas infantis é contínuo, e acontece com a educadora supervisionando diariamente os educandos e fazendo anotações das suas evoluções e dificuldades em específicas atividades do planejamento. Conforme Hoffmann (2004), avaliar é um ato de mediar e construir conhecimento, analisando todo o processo avaliativo.

Quando falamos em avaliação, principalmente na educação infantil, reflete-se em considerar o educando em seus aspectos de desenvolvimento integral: físico, psicológico, intelectual e social. Maria Montessori (2017, p.132) afirma que "[...] é preciso ter em mente que o processo de avaliação está ligado ao processo de ensino aprendizagem das práticas escolares".

Em relação a avaliação do Centro Girassol todos os participantes afirmaram que avaliam através da observação diária. Orquídea (2021) afirma que "o principal meio de avaliação Montessori é a avaliação diária". É visível que a avaliação na educação infantil não visa dar notas às crianças, mas segundo Silva (2012) tem como objetivo observar a criança,

compreender sua dinâmica, podendo interferir no momento certo em que aparecem suas dificuldades. Para Barlow (2006, p. 59) o olhar do avaliador representa sua autoridade. Ele pode transmitir os mais diversos sentimentos e emoções. Pode orientar a criança para que modifique seu ser e agir.

> Pode-se *fulminar, fuzilar* com o olhar, mas também *encorajar, apoiar, aprovar, proteger*. Pode-se olhar *de viés* ou de cima, ou, ao contrário, com *simpatia, confiança.* O olhar pode ser *sombrio, inquisidor, frio, duro,* mas também *amigável, irônico, terno, compreensivo* ... (grifo do autor).

No entendimento de Silva (2012), a avaliação nesta fase deve ser contínua e dinâmica e o educador (a) deve intervir sempre, (re) planejando a ação educativa, tentando (re) significá-la de forma apropriada de acordo com as dificuldades de cada criança e do grupo como um todo. Neste sentido ela afirma a necessidade da avaliação "[...] na educação infantil ser mediadora do desenvolvimento da criança" (SILVA, p. 4, 2012).

Em relação a proposta de avaliação da aprendizagem Lírio da Paz (2021) menciona:

> A avaliação é feita diariamente, a partir de anotações sobre o desempenho dos alunos com os materiais, a partir dos planejamentos individuais que são feitos pensando em cada criança, em sua idade e suas conquistas. Também são avaliados conceitos sociais, suas relações com as outras crianças, adultos e com o mundo, são feitos anotações sobre o que a criança já conquistou, o que está em desenvolvimento e o que falta ser apresentado ou conquistado.

Conforme sabe-se, a educação infantil é a primeira etapa da educação básica de acordo com a LDB 9.394/96. Para Hoffmann (2013), nesta fase da educação espera-se que seja oportunizado a criança o desenvolvimento de suas habilidades e competências, de modo a favorecer as suas capacidades. Para isso é fundamental ao professor estar atento, observar as crianças. Borba (2009) observar as crianças é uma ferramenta fundamental do professor para conhecer e compreender melhor suas formas de pensar, de comunicar-se, de interpretar e de agir sobre o mundo. Alguns autores como Hoffmann (2012) e Silva (2012) concordam que devemos saber sobre a realidade do aluno, assim, onde e como ele vive, respeitar sua individualidade e neste sentido realizar as intervenções no sentido ser um "[...] transformador na aprendizagem dos alunos" (SILVA, 2012, p.5).

A educadora Violeta (2021) contempla que "A forma como se avalia uma criança dentro da pedagogia montessori é diferente. Avaliamos de forma individual cada criança cada vez em seu tempo com diferentes níveis de desenvolvimento." Hoffmann (2012) dialoga que, o primeiro passo do processo avaliativo é o de acompanhar, compreender o desenvolvimento infantil, a primeira base do processo avaliativo da educação infantil é a curiosidade do educador sobre as crianças, o ato de refletir sobre eles, de maneira a contribuir para questões que guie o

educador a ser agente investigativo do processo de aprendizagem do educando, de forma investigativa e mediadora. Carlino (2017, p. 131) defende que uma boa avaliação deve ter três características: válida, explícita e educativa.

> *Válida* enquanto avalia o que se compromete a ensinar. *Explícita* porque compartilha de início, com os que serão avaliados, os critérios de desempenho mais exitoso... [...] Em terceiro lugar, uma avalição é *educativa* se promove aprendizagem, não apenas pela informação que o professor fornece ao final do processo, mas durante, e também se a atividade cognitiva que a própria tarefa avaliativa demanda para ser realizada corresponde e está alinhada com os objetivos do ensino. (grifos do autor).

Percebe-se que a avaliação envolve uma observação regada de sensibilidade para com o educando, pois entre os princípios da avaliação está a coleta de dados para o planejamento das propostas pedagógicas e sua relação com todos os elementos que proporcionam uma ação educativa. Corsino (2009, p. 9) defende que são os educadores que dão o tom ao trabalho, que reforçam ou não a capacidade crítica e a curiosidade das crianças, que as aproximam dos objetos e das situações, "[...] que acreditam ou não nas suas possibilidades, que buscam entender suas produções, que dão espaço para fala, a expressão, a autonomia e a autoria." O olhar avaliativo é o modo que o educador tem na educação infantil de explorar constantemente o mundo da criança, tendo em vista que, observar e compreender o desenvolvimento infantil e suas etapas é fundamental para que o mesmo possa desenvolver sua práxis educativa.

Girassol (2021) afirma que "O processo de avaliação da aprendizagem acontece diariamente pela observação e registros do professor no planejamento individual, através do manuseio dos materiais, normalização da criança e do meio ambiente e atividades propostas." Percebe-se que se faz necessário compreender o processo de avaliação na educação infantil através de reflexões e discussões da prática pedagógica do educador, os meios e os métodos utilizados, para se avaliar e seus efeitos em relação aos educandos, aos aspectos metodológicos envolvidos, aos objetivos do planejamento, da instituição, da sociedade, contextualizados e contemplados no projeto político pedagógico do educandário.

Em relação a evolução e aprendizagem dos educandos inseridos na pedagogia montessoriana, Margarida (2021) menciona que

> Percebe-se que a Criança evoluiu com as matérias próprias Montessori pois a professora faz a apresentação atingindo o objetivo de cada material em seguida é a vez da criança assim ver se ela já intui o objetivo ou precisamos reapresentar em outro momento para que atinja assim objetivo de cada material.

Percebe-se então, que além da avaliação basear-se no ato de observação, a práxis avaliativa acontece através de ações mediadoras. Segundo Hoffmann (2012), a avaliação mediadora tem como característica a observação individualizada da criança, a ação reflexiva sobre os diversos comportamentos do educando, o planejamento como forma intencional de propor atividades significativas.

Compreende-se que além das observações e ações mediadoras, faz-se necessário permanecer atento a cada educando, e segui-los em pensamento, guiando em suas ações e reações, buscando entendimento sobre os diferentes jeitos de ser e de aprender. Segundo Hoffmann (2012), a ideia de avaliação mediadora, coloca a participação do professor como fundamental, pois é ele o observador, capaz de refletir e construir os saberes necessários para melhor conduzir a ação pedagógica.

Orquídea (2021) menciona que a evolução do processo de ensino aprendizagem desenvolve-se

> [...]a partir do registro das atividades propostas, da ampliação do seu vocabulário e principalmente a partir da observação de cada criança, com um olhar individualizado. Também podemos perceber sua evolução consultando seus planejamentos individuais, pois lá terá todo o seu caminho de aprendizado, anotações sobre cada material que trabalhou e suas conquistas.

Compreende-se que todos os dias os educandos são avaliados e todos os dias são realizados registros avaliativos de cada educando, enfatizando suas evoluções, conquistas e desafios propostos nas atividades realizadas e desenvolvidas. Os saberes de cada educando são construídos em movimentos de idas e vindas, por isto é fundamental que o educador assuma o papel de mediador deste conhecimento se direcionando a ações educativas.

Silva (2012) cita os registros diários das observações realizadas, pensando em informações básicas para a melhora do planejamento, cita os relatórios individuais que segundo ela mostram os avanços, expectativas, mudanças e as descobertas, a partir de onde o educador pode fazer uma reflexão e análise sobre em que situação a criança pode melhorar sua aprendizagem.

Conforme Lírio da Paz (2021) a “proposta de avaliação da escola é descritiva sobre aspectos de desenvolvimento da criança dentro de cada área de conhecimento e, também com base no manuseio de materiais e compreensão das atividades.” A avaliação é realizada diariamente pelo professor através da observação, o que requer preparo para que saiba o que ver, como ver e em que direção reorientar o trabalho. Para isto se faz necessária formação condizente e de acordo com os princípios da pedagogia montessoriana.

A formação dos professores é realizada por instituições qualificadas - OMB E ABEM e pela consultora Montessori que a escola possui.” Carneiro (2010, p. 6) nos alerta que,

> [...] a avaliação na educação infantil consiste no acompanhamento do desenvolvimento infantil e por isso, precisa ser conduzida de modo a fortalecer a prática docente no sentido de entender que avaliar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil implica sintonia com o planejamento e o processo de ensino. Por isso, a forma, os métodos de avaliar e os instrumentos assumem um papel de extrema importância, tendo em vista que contribuem para a reflexão necessária por parte dos profissionais acerca do processo de ensino.

A avaliação oferece alguns instrumentos para que a prática pedagógica possa ser feita. Os instrumentos que fazem parte do acompanhamento, tais como: pareceres descritivos, observações, relatórios, portfólio, dossiê dos educandos, e outras formas de registrar o desenvolvimento da criança.

Orquídea (2021) comenta “A proposta de avaliação é um parecer descritivo, contendo todas as suas habilidades, conquistadas na escola ou não, conceitos sobre socialização, adaptação e progressos ou dificuldades.” Compreende-se que, a realização do parecer descritivo exige do educador o “[...] exercício de atenção nas manifestações dos alunos (orais e escritas), exercício de descrever e refletir teoricamente sobre tais manifestações, de partir para encaminhamentos ao invés de permanecer nas constatações.” (HOFFMANN, 1994, p.122).

O parecer de cada educando deve ser construído diariamente e exige do professor atenção e tempo para registrar as atividades individualmente de forma clara e significativa. Esta é uma tarefa desafiadora que demanda organização e reflexão do professor e o entendimento da avaliação em uma perspectiva formativa.

Lírio-da-paz (2021) menciona

> A função da avaliação dentro da nossa escola é para saber se a criança está evoluindo se as estratégias que estamos utilizando na sala está correta ou precisamos modificar algo. Identifico relação entre avaliação e autonomia da criança pois é através da avaliação que identifica se a criança precisa de mais autonomia ou não.

Vasconcellos (1998, p.82) afirma que a finalidade maior da avaliação da aprendizagem é “[...] ajudar a escola a cumprir sua função social transformadora, ou seja, favorecer que os alunos possam aprender e se desenvolver, levando em conta o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, solidária.” Através dela o educador pode ter subsídios para encontrar a melhor forma para ensinar, percebendo se o tipo de trabalho que vem sendo realizado está de fato atingindo os educandos, melhorando também a sua maneira de ensinar.

Em relação a aprendizagem e o ambiente da escola, o mobiliário da sala de aula, é pensando conforme o tamanho dos educandos de cada sala, cada objeto exposto na sala tem o seu valor para que os educandos possam criar vínculos com eles e para que a aprendizagem aconteça de forma ativa e significativa. Carlino (2009, p. 6) reforça esta ideia ao gizar que um trabalho de qualidade para as crianças pequenas

> [...] Exige ambientes aconchegantes, seguros, estimulantes, desafiadores, criativos, alegres e divertidos, onde as atividades elevem sua autoestima, valorizem e ampliem as suas experiências e seu universo cultural, agucem a curiosidade, a capacidade de pensar, de decidir, de atuar, de criar, de imaginar, de expressar.

Figura 20 - Organização das estantes com as bandejas e seus materiais

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018).

Nessas estantes os educandos têm livre acesso de escolher a atividade que querem trabalhar. No Centro Educacional Girassol o educando segue o ritmo da vida a partir das suas escolhas, sendo que cada mobília possui os seus objetivos. Este espaço das estantes com as bandejas dos materiais sensoriais, tem o objetivo de desenvolver, treinar, aperfeiçoar e refinar os sentidos. Os materiais sensoriais têm o poder de abranger tanto o domínio afetivo quanto o psicomotor e cognitivo. Conforme Montessorri (2017, p. 167):

> [...] é a escolha da criança que orienta tudo: ela reage efusivamente a determinados testes, como o exercício do silêncio, entusiasma-se com certos ensinamentos que lhe abrem um caminho de justiça e dignidade, absorve intensamente os meios que lhe permitem desenvolver a mente. Em contrapartida, rejeita outras coisas: os prêmios, os doces, os brinquedos. Além disso, fica demonstrado que a ordem e a disciplina constituem para ela necessidades e manifestações vitais.

Machado (1980) afirma que é através da educação sensorial que acontece o desenvolvimento estético e (por que não dizer?) moral do ser em formação. A ideia desses materiais sensoriais é educar por meio dos sentidos e, quando isso acontece, a educação tem maior qualidade.

Figura 21 - Educandos trabalhando com diversos materiais sensoriais

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018).

Como se pode observar, os materiais são diversos. Na primeira imagem da Figura 21 o educando está com um cilindro para espichar a massa de modelar e praticando o movimento para grudar e desgrudar os grampos da massa. Já a segunda imagem representa a questão dos recipientes com água colorida, para desenvolver o processo de transição da água de um recipiente para o outro. Na terceira imagem aparece um cano com colherinhas coladas. Com uma pinça o educando pega tampinhas de garrafa pet e as coloca nas colherinhas para trabalhar as cores, equilíbrio e movimento. Na quarta e última imagem o educando está trabalhando a perfuração de uma lata com lápis de cor, onde ele precisa encaixar os lápis para guardar. Segundo Montessori (2017, p. 35),

> O material não deve aparecer repetido em uma sala montessoriana, é preciso ordem exterior para fluir a ordem interior, para iniciar o espírito infantil de cada criança no sentido de organização e autocuidado É necessário exigir o uso certo dos materiais para favorecer o hábito de ordem.

Conforme Montessori (2017, p. 34), "[...] cada tipo de material é elaborado seguindo uma finalidade e deve ser utilizado adequadamente, pois na forma de sua manipulação a criança é conduzida pela repetição da atividade e adquire percepção." A partir do toque os educandos percebem a textura e o tamanho desses materiais, e desenvolvem a sensibilidade de manuseá-los, iniciando um processo de aprendizagem montessoriana e, também de autonomia. Corsino (2009, p. 7) chama atenção para a forma como as linguagens da criança aparecem nos ambientes escolares.

> A linguagem entendida como enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo, e para seus registros feitos com o corpo – nas ações, dramatizações e brincadeiras -, com desenhos, pinturas, colagens, modelagens e escritas.

Conforme a Agenda Escolar (2018),

> [...] a sala de aula é organizada com atividades que vão sendo renovadas de tempos em tempos com observação dos educadores. Assim como todos os períodos sensíveis, o da linguagem também é transitório, portanto, deve-se estimular, com atividades adequadas em cada fase e período de aprendizagem.

Novamente é reforçada a ideia de que o espaço estimula o pensar, o aprender a pensar as ações, "[...] este é um papel não exclusivo da escola, mas específico e grandioso da escola. A escola é a escola da pessoa, e simultaneamente, a escola do corpo e do pensamento." (GUILLOT, 2008, p. 43). Os educandos aprendem uns com os outros, reforçando as suas aprendizagens pelo exemplo. Montessori Jr. (1992, p. 35) encarava a educação como "[...] o meio através do qual a criança desenvolve sua personalidade até que, eventualmente adquire maturidade e independência."

A parte das linguagens também é muito bem organizada e variada no Centro Educacional Girassol, com alfabeto móvel, quadros fonéticos, leituras de histórias, poesias, audição de músicas, desenhos, recortes, livros montessorianos, cujos materiais são expostos nas salas montessorianas. Conforme Montessori Jr. (1992, p. 35), o ambiente Montessoriano "[...] deve conter um material construído e selecionado com o propósito de proporcionar às crianças meios de desenvolver certas experiências essenciais ao seu desenvolvimento."

Figura 22 - Educanda visualiza as lixas e as transcreve no caderno para assimilar a escrita

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018).

Observa-se na Figura 22 que a educanda está com o material em cima do tapete e, por meio da observação, o transcreve para o seu caderno, trabalhando a escrita e a forma dos números.

Figura 23 - Educandas desenvolvem atividade de linha no caderno

Fonte: CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL (2018).

Para desenvolver a atividade apresentada na Figura 23, o educando precisa pegar na estante um quadro e um “estojo” de madeira que contém um número específico de lápis, que sempre é de cinco unidades, e colocar uma folha sobre o quadro. Geralmente, quem escolhe as cores são as educadoras e, a partir de formas geométricas ou desenhos específicos, os educandos precisam colorir sem sair da linha. “Maria Montessori compara a mente infantil a um avião que deve, para voar, rolar um pouco pelo solo. E o material didático lhe permitirá, graças às experiências concretas, decolar para a abstração.” (MACHADO, 1980, p. 34).

Goulart (2000) lista uma série de possibilidades que a criança encontra nas escolhas das atividades:

> [...] escolher o trabalho com o material que lhe aprouver e executá-lo em seu próprio ritmo; adquirir experimentalmente os conhecimentos; alcançar o autocontrole, tornando-se dona de seu próprio corpo e de seus atos; exercitar-se das mais variadas formas; explorar seus instinto orientador (da ordem, do trabalho, posse, etc.); desabrochar a consciências e a responsabilidade através da liberdade de decisão; perceber a presença de Deus na natureza, e preparar-se para senti-la através da lição do silêncio.

Fazer parte da aprendizagem significa, nem mais e nem menos, compartilhar de forma efetiva das ideias do educando, e aprender não só a observá-lo, mas perceber seu crescimento. Nesse sentido, percebe-se que "[...] dominar o saber ensinando é evidentemente necessário, mas não basta mais." (GUILLOT, 2008, p. 125). É preciso envolvimento, encantamento e mediação com e para o educando, a fim de tornar o processo de ensino e aprendizagem efetivo, ativo e significativo.

De acordo com Montessorri (1965, p. 114), "[...] pela metodologia Montessori, a criança constrói o seu processo, descobrindo que tudo o que vê ou sente pode ser representado, então desenha e posteriormente escreve, aprendendo a usar a ferramenta da escrita: as letras." Os materiais de desenvolvimento apoiam este processo natural.

Considera-se que a avaliação só terá sentido e significado se ela for utilizada como instrumento de auxílio para o educador, para a escola, pensando sempre no desenvolvimento de cada criança inserida na pedagogia montessoriana. A avaliação para Montessori (1965) é vista como processo diário, alimentando a prática pedagógica. É através dessa prática que o professor revê propostas, ajusta interesses e esclarece dúvidas. Boas (2008, p. 51) concebe a autoavaliação coo um componente importante da prática pedagógica, para auxiliar o aluno a perceber o próximo passo do seu processo de aprendizagem. É um componente importante da avaliação formativa. "Refere-se ao processo pelo qual o próprio aluno analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na aprendizagem." A criança aprende que a autoavaliação e a avaliação em grupo são tão importantes quanto à avaliação individual, pois cria espaço de fala, reflexão e escuta momentos de verdadeiro aprendizado para todos.

Maria Montessori (1965, p. 91) afirma que: "[...] a aprendizagem não é aquilo que o adulto transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano em virtude de experiências realizadas no seu ambiente natural". As Diretrizes Curriculares Nacionais nº 9394/96 apontam que a avaliação deve estar presente como meio de diagnóstico dos processos de ensino e de aprendizagem, sendo ela instrumento de

investigação da prática pedagógica, numa dimensão formadora, permitindo reflexões sobre a ação docente e auxiliando a criança na aprendizagem e em seu desenvolvimento.

5.5 Planejamento, avaliação e autonomia na escola montessoriana

Muito se fala de Maria Montessori e da sua pedagogia de educação, entretanto, dá-se ênfase apenas aos espaços montessorianos, desconsiderando outros aspectos de sua pedagogia. Se as características da pedagogia Montessoriana fossem hoje analisadas e observadas, será que ele ganharia vida além dos educandários montessorianos? Para Savater (1998), o indivíduo pode aprender muito sobre o que o rodeia, mesmo que ninguém lhe ensine direta ou indiretamente.

A pedagogia montessoriana tem grande destaque na educação do século 21 e, muitas vezes, não é percebida ou reconhecida pelos educandários e tampouco pelos próprios educadores. Na educação infantil trabalha-se com a educação dos sentidos e, muitas atividades realizadas em sala de aula são embasadas nessa proposta. Atualmente, ela está fortalecida, ganhou vida e significado por meio de suas contribuições pedagógicas. É impossível falar desta medagogia sem mencionar a importância do educador que o utiliza em sala de aula, pois ele tem a potência para possibilitar caminhos de aprendizagens significativas.

Muitas escolas experienciam a pedagogia montessoriana em atividades com materiais sensoriais, atividades psicomotoras ou com material dourado, formações e programas educacionais, sendo um deles o Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)[35], que trabalha a confecção de materiais, sem fazer referência explícita que se trata de Montessori. Esses são alguns projetos com finalidades pedagógicas que, muitas vezes, não mencionam os criadores dos materiais.

O educador Montessoriano necessita de uma formação diferenciada. Além de estar ser ávido pela pesquisa/estudo, deve ser um observador pronto a guiar os educandos para viver e conviver com saberes e fazeres significativos. Ademais, deve sentir-se preparado e seguro para criar possibilidades e oportunidades de experienciar a partir das necessidades e interesses de cada educando. Sob este prisma, Montessori Jr. (1992, p. 125) revela que o

> [...] sucesso do relacionamento de educadores e educandos nas classes montessorianas depende da habilidade do educador em apresentar novos desafios de maneira sensata, usando todo o seu poder de observação, seu conhecimento dos períodos sensitivos e

[35] O Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) tem o intuito de garantir a alfabetização de todos os educandos até os oito anos de idade.

> sua compreensão da função do material Montessori. Os educadores orientam as crianças de acordo com aquilo que observam nelas. Nesse sentido, é a criança que dirige o adulto, ou melhor, não é um caso de diretor e dirigido. Adultos e crianças trabalham em conjunto para atingir uma meta comum: o desenvolvimento. Dessa forma, ambos são diretores, e ambos são dirigidos.

Acredita-se, inclusive, que o riquíssimo significado e criação da pedagogia montessoriana precisam ser mais ampliados e mediados nos espaços escolares para outros educadores. Essa mediação de conhecimento para os pares pode dar sentido à prática pedagógica em sala de aula e, assim, facilitar os seus saberes e fazeres para adotar esta pedagogia com seus educandos.

Compreende-se o ato de planejar e avaliar como ferramenta facilitadora da práxis docente. Desta forma, Jesus e Germano (2013), consideram que a teoria histórico-cultural articula as ideias que trabalham a interação da criança e o meio, ou seja, quanto maior a diversidade de contato com temas gerais, mais as crianças terão aprendizagem significativa, e essa aprendizagem irá ocorrer pela mediação do adulto facilitador.

Girassol (2021) menciona que "[...] o planejamento de cada criança é individual, onde o professor propõe atividades para cada uma dentro de seu nível de desenvolvimento. Através da observação identifica-se os requisitos, evoluções e estímulos necessários". Para Araújo (2010, p. 9), atualmente,

> [...] planejar, é traçar, delinear, programar, elaborar um roteiro na tentativa de desenvolver conhecimentos, de interação, de experiências múltiplas e significativas para com os alunos. Por isso não é algo que se encontre pronto, como uma receita. Ao contrário, o planejamento é flexível e, como tal, permite ao educador repensar, revisando e buscando novos significados para a sua prática pedagógica.

Compreende-se que as ações de planejamento não resultam apenas de uma única fonte e sim de múltiplas concepções para e com o educando. Sendo assim, o saber docente é composto de vários saberes derivados de diferentes fontes. Estes saberes são profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2014).

Violeta (2021) salienta que o planejamento é feito de forma individual respeitando cada nível de desenvolvimento da criança, englobando as áreas de conhecimento trabalhadas. Ainda segundo Vasconcellos (2000), do ponto de vista educacional, o planejamento é um ato político-pedagógico porque revela intenções. Segundo ele, "[...] planejar é elaborar o plano de intervenção na realidade, aliando às exigências de intencionalidade de colocação em ação, é um processo mental, de reflexão, de decisão, por sua vez, não uma reflexão qualquer, mas grávida de intenções na realidade." (VASCONCELLOS, 2000, p.43).

O autor nomeia ao planejamento uma identidade de intervenção na ação e de reflexão sobre o ato de planejar, de maneira a intervir no contexto social. É nesse aspecto que o ato de planejar assume um papel de grande relevância e importância conscientizadora de transformação, sem a qual não se poderia promover mudanças.

O planejamento pode ser feito individualmente por cada educador ou de modo participativo, pode passar por mudanças no decorrer das aulas e ser desenvolvido de forma diferenciada para cada turma, respeitando as habilidades e competência de cada criança. Isto acontece através da observação direta e indireta, na qual o educador deve respeitar a singularidade e a individualidade de cada educando, para que ele se desenvolva de forma integral. “A observação é uma das técnicas que o professor dispõe para melhor conhecer seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu avanço nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem” (HAIDT, 2011, p. 224)

Os resultados dos questionários aplicados revelam que as educadoras têm grande experiência, embasamento e fundamentação teórica na pedagogia montessoriana, adquirido pela constante busca de cursos e formações. Isso contribui na compreensão e realização da avaliação. Esta acontece através da observação e por meio da elaboração de pareceres descritivos. Neles constam os avanços, evoluções e aspectos a serem redirecionados em cada aluno. Mais uma vez observa-se a afirmação de Freire (1996), de que a decência e a boniteza precisam andar de mãos dadas.

A partir disso percebe-se a importância de as educadoras terem autopreparação, mantendo viva a imaginação, a criatividade e noção do que significa ser criança. Uma das principais finalidades da educadora montessoriana, segundo Montessori (2017, p.83), “[...] é guiar a criança para o caminho da disciplina. A disciplina ocorre quando a criança concentra seu foco e atenção no objetivo que a atrai, e permite não só o certo, mas também, a aprendizagem com os erros.” Conforme Guillot (2008, p. 60):

> A disciplina, então, no meio escolar, é fruto de normalização não só do aluno, mas na realidade também do professor. É resultado de concentração no trabalho, em virtude da conquista de uma ordem mental e da coordenação dos movimentos. Pessoa normalizada revela em seu comportamento capacidade de controle espontâneo.

Percebe-se que um planejamento organizado pode alcançar objetivos significativos para a atividade pedagógica em sala de aula. Quando o educador planeja sua ação está mais bem preparado para enfrentar desafios que possam surgir, como por exemplo, a indisciplina. Assim sendo, a ação de planejamento da rotina escolar realizada pelo educador, seja em sala de aula

ou não, é um aliado disciplinar que além de proporcionar suporte ao trabalho docente, poderá atuar como organizador do âmbito escolar e consequentemente torná-lo mais regrado.

Compreende-se que nos espaços Montessorianos a boa aula é aquela que é bem organizada, pensada e planejada, tendo objetivos norteadores para cada atividade, bem como, uma avaliação que revele os saberes pretendidos naquele exato momento. Se assim se caracteriza uma boa aula, podemos diagnosticar que o planejamento do educador se tornará uma ferramenta de garantia do processo de ensino aprendizagem dos educandos na medida em que revelar uma relação entre objetivo de aula e avaliação da aprendizagem correspondente, considerando atividades que levem o educando a desenvolver habilidades e competências pretendidas em cada aula específica. Rosa (2021) enfatiza que:

> A função da avaliação dentro da nossa escola é para saber se a criança está evoluindo, se as estratégias que estamos utilizando na sala de aula estão corretas ou precisamos modificar algo. Identificamos relação entre avaliação e autonomia da criança pois é através da avaliação que identifica se a criança precisa de mais autonomia ou não.

Gandin (1994, p.115) ressalta uma articulação da avaliação e do planejamento, segundo ele "[...] o processo de planejamento inclui o processo de avaliação, sem exagero pode-se afirmar que o planejamento é um processo de avaliação que se junta a ação para mudar o que não esteja de acordo com o ideal." Observando pelo olhar do autor, percebe-se que a avaliação se torna um fator responsável para e com a reorganização da prática educativa afim de norteá-la aos seus objetivos.

Para que a autonomia da criança seja construída é extremamente necessário que suas experiências sejam atreladas aos conhecimentos trabalhados, pois educar para autonomia exige respeito à realidade e aos saberes dos alunos, e mais que isso, é preciso estabelecer relação dessa realidade com os conteúdos a serem trabalhados (FREIRE, 1996). Como esclarece Marafon (2012, p. 134), falando especificamente sobre autonomia na educação infantil,

> [...] a criança deve ter oportunidade, desde sua infância, de criar sua autonomia. Nesse aspecto, a educação infantil poderá contribuir de maneira peculiar, ajudando a criança a entender a realidade em que vive, sendo capaz de agir sobre ela, deixando de "ser para outro" e tornando-se "ser para si", ou seja, um ser histórico e social.

Girassol (2021) pondera sobre isso: "A função da avaliação na escola é permear o trabalho do professor e auxiliar a criança em seu desenvolvimento integral. Autonomia é outro tipo de trabalho, uma área avaliada sim pelos professores, mas que precisa ser trabalhada com ambiente preparado."

O ambiente preparado é um alicerce na prática diária das educadoras montessorianas, e conforme o seu entendimento, é a maior ferramenta de trabalho e, portanto, merece cuidado e planejamento. Conforme Maria Montessori (2017, p.15), "[...] é preciso montar o ambiente conforme a necessidade dos educandos, pensando e repensando sempre que necessário a mudança, mesmo que seja a troca de lugar das próprias estantes, pois mudando de lugar eles terão que ter a percepção que trocou." Em outras palavras, as crianças necessitam "interagir" nos espaços e com os espaços, sentir-se parte deles a ponto de perceber as transformações que neles ocorrem, o que os auxilia na formação da consciência de mundo e demonstra a sua capacidade e autonomia no pensar sobre o que veem.

A presença do educador é de suma importância nesse processo de preparar o ambiente e criar recursos a partir da metodologia montessoriana, a fim de que atenda e instigue os educandos no seu próprio desenvolvimento. Segundo Montessori (2017, p. 14), "[...] o ambiente preparado e o educador, de nada importariam, se não houvesse o educando, para que neste ambiente, amplie e pratique todo o potencial cognitivo." A razão de ser da escola e do fazer docente é o aluno. Qual o sentido da escola e do trabalho do professor? Não poucas vezes, parece que isso fica esquecido quando observamos a forma como muitos professores trabalham e como a escola se organiza.

O educando é o principal foco do sistema Montessori de educação. É para ele que o ambiente é pensado e organizado para desenvolver e tornar-se adulto pleno, que saiba fazer suas escolhas corretas e conscientes. Conforme Montessori (2017, p. 141), "[...] a criança é o embrião espiritual do homem, e a educação está a serviço da vida... Então, é a criança que precisa ser atendida em todas as suas habilidades."

Orquídea (2021) salienta que a metodologia de avaliação no processo de ensino aprendizagem acontece

> A partir de um estudo das habilidades de cada criança em sua determinada idade. Então são pautados objetivos a serem atingidos, onde avaliamos quem está além ou aquém de determinados parâmetros definidos em relação ao que se espera da criança em termos de desenvolvimento.

Em suas reflexões e análises em relação à infância, Montessori (1965) desenvolveu concepções próprias, relacionadas à individualidade no ensino e aprendizagem. Sua proposta fundamenta-se em uma pedagogia com ênfase no educando, como sujeito do seu próprio desenvolvimento cognitivo. O diferencial da pedagogia montessoriana está na forma como envolve a criança, considerando-a um ser livre para se movimentar pela sala de aula, utilizando

os materiais para a sua autoeducação, e propondo trabalhar a personalidade, habilidades e estados emocionais.

Em relação aos instrumentos de avaliações, Lírio da Paz (2021) comenta que

> [...] realizamos uma avaliação diagnóstica, para sabermos em que níveis se encontrar a criança, depois embasados nos planejamentos individuais, avalio os aprendizados com cada material, sendo a aquisição do vocábulo e se chegar ou não objetivo específico de cada material, manuseio correto, realização da atividade e finalização.

Neste sentido Luckesi (2005, p. 82), nos ensina que para que a

> [...] avaliação diagnóstica seja possível, é preciso compreendê-la e realizá-la comprometida com uma concepção pedagógica. No caso, consideramos que ela deve estar comprometida com uma proposta pedagógica histórico-crítica, uma vez que está concepção está preocupada com a perspectiva de que o educando deverá apropriar-se criticamente de conhecimentos e habilidades necessárias à sua realização como sujeito crítico dentro desta sociedade que se caracteriza pelo modo capitalista de produção. A avaliação diagnóstica não se propõe e nem existe de uma forma solta e isolada. É condição de sua existência a articulação com uma concepção pedagógica progressista.

Compreende-se, portanto que há práticas avaliativas que promovem etapas de democratização do processo de ensino, no entanto, há outras que contribuem para ações e atos cada vez menos democráticos na qualidade quanto na sua extensão. Rosa (2021) exemplifica que "[...] avaliamos de forma individual e diariamente. Levamos em consideração a concentração da criança, o manuseio de materiais Montessori, a normalização nos grandes grupos, como habilidades motoras conquistadas, sua independência e autonomia."

O educador, nesse momento, passa a ser o incentivador das práticas, reafirmando o que Freire (1996) acreditava, que o professor não pode apenas transferir conhecimento, mas sim deve estar aberto às indagações e curiosidades. Girassol (2021) conclui que "A avaliação é feita diariamente através da observação do professor no manuseio dos materiais, normalização e planejamento individual."

Isto resulta na necessidade de construir instrumentos de avaliação que sirvam de aparato para embasar a comunicação com os pais e aos estudantes. Em relação a entrega/comunicação das avaliações, Margarida (2021) menciona que elas "[...] são entregues semestralmente em uma reunião. O parecer descritivo é encaminhado antes da reunião para que a família leia e venha até nós para tirar suas dúvidas."

Fica evidente que a família que escolhe a escola montessoriana para ser agente na educação de seu filho possui valores semelhantes à filosofia Montessori, e precisa estar inserida no trabalho da escola, caminhando com ela lado a lado. Tiba (2002, p. 181) comenta que "[...] a escola sozinha não é responsável pela formação da personalidade, mas tem papel

complementar ao da família.” Compreende-se, portanto, a importância de ambas pois se complementam na educação da criança, porém com papéis diferenciados que se entrelaçam.

Percebe-se que o ensinar e aprender vai além da sala de aula e da relação entre educadora e educando, pois a família também constitui este núcleo educativo. Mais uma vez surge o questionamento: seria este um dos fatores que poderiam gerar avanços na educação? A sintonia família-escola é o desejo de quem atua no espaço escolar, pois permite que a família compreenda de forma direta e indireta a estrutura da pedagogia montessoriana para auxiliar os seus filhos além dos muros da escola.

Em relação aos desempenhos esperados e não esperados dos educandos, Girassol (2021) comenta que:

> Quando acontece um desempenho não esperado é oferecido à criança atividades condizentes com o desenvolvimento dela, apresentando outros materiais que podem suprir essa necessidade que pode estar além da faixa etária ou aquém. Caso a criança não apresente os resultados esperados para aquela faixa etária e após todas as tentativas de atividades, observar-se através de psicologia e orientadora pedagógica que a escola possui através de diferentes estratégias, orienta-se a família e se necessário encaminha-se para avaliação psicopedagógica

As educadoras do Centro Educacional Girassol, no decorrer de suas respostas deixam transparecer aspectos de afinidade com o legado de Montessori (1965, p. 126): “[...] perfil de silêncio, observação e sensibilidade.” Estas características fazem com que seja dado ao educando espaço para se descobrir livremente, enquanto as educadoras acompanham para dar suporte a tais descobertas. Caso contrário, cada dificuldade encontrada será uma grande barreira na vida dos educandos, como mostra Montessori (1965, p. 45): “O feliz dever da educadora é mostrar o caminho para a perfeição, fornecendo os meios e removendo os obstáculos, começando por aquele que ela mesma pode opor: porque a educadora pode se transformar num obstáculo imenso.”

Nesta linha de raciocínio, Margarida (2021) relata como age:

> [...] primeiramente observo a criança para tentar entender qual está sendo a dificuldade maior para o processamento que se está esperando dela, se é algo momentâneo, ligado ao emocional ou se é algo que persiste e pode estar relacionado a uma dificuldade de aprendizagem ou outra questão neurobiológica. Caso se identifique algo associado a aspecto neurofisiológicos chama-se os pais para uma conversa e encaminhamos para um profissional que pode avaliar a criança com mais propriedade.

A partir deste excerto de resposta da educadora, mais uma vez percebe-se que a observação é algo que tem grande significado e importância, pois, muitas vezes, propicia momentos para avaliações comportamentais e cognitivas. A confiança, o respeito, a autonomia e o afeto que eles adquirem por meio de cada ação fazem com que Montessori ganhe vida no

próprio ambiente. Conforme Montessori (2017, p. 131), "[...] a possibilidade de observar como fenômenos naturais e como reações experimentais o desenvolvimento da vida psíquica na criança transforma a própria escola em ação."

A respeito da mediação entre educador e educando, Rosa (2021) comenta que

> [...] ocorre de acordo com suas observações, nem sempre é necessário interromper a criança para algo que ela está explorando, os materiais são com o foco na autoeducação. Se a criança não está trabalhando de forma correta com o material Montessori a professora faz a mediação apresentou da maneira correta.

Compreende-se, portanto, que o educando tem total autonomia de escolher as atividades em sala, desde que trabalhe e não interfira na aprendizagem dos seus colegas. A livre escolha é a mais alta atividade para o educando, pois assim que consegue se concentrar na que escolheu ele vai trabalhar a partir de suas concepções e de acordo com seu pensamento, embora isso não significa que não possa receber o auxílio ou contribuição de seus colegas.

Conforme Montessori (2017, p. 71), "[...] em classe montessoriana é evidente há manifestação de ajuda mútua, uma vez que cada criança percebe sua necessidade de ser ajudada para crescer." Percebe-se que este saber e compreender a necessidade que uns educandos possuem dos outros é intermediado pelas educadoras. Isto faz com que não haja impedimento para que as classes montessorianas sejam numerosas, uma vez que cada criança pode contar com a educadora, mas, sobretudo, com seus colegas. Montessori (2017, p. 69) exemplifica alguns aspectos dos comportamentos da educadora Montessoriana, como:

> 1) Guardiã e curadora do ambiente: concentra-se no porquê é dele que vem a cura e a atração que polarizará a vontade das crianças. É primordial que haja no ambiente limpeza e ordem.
> 2) Comportamento com relação à criança: a educadora deve ser sedutora para atrair a criança. Essa sedução está ligada ao encantamento, ela encanta a criança a partir do seu encantamento. A educadora precisa ser ativa, vivenciar e convidar, ser proativa e não se acomodar, estar sempre disposta a um novo desafio.
> 3) Momento de interesse das crianças: entrada dos exercícios de vida prática, não interferir de forma alguma; "a verdadeira espiritualidade é se dar conta que a ajuda também pode ser presunção".

Percebe-se que ser uma educadora montessoriana requer muitos saberes e habilidades. Dentre eles, exercer as atividades sem interferir na aprendizagem dos educandos e estar sempre observando-os para dar suporte ao seu crescimento e evolução. É um exercício de responsabilidade não intervir no processo de aprendizagem, o que desafia ainda mais o educador, pois há crescimento mental e humano de ambos. Nesse momento, questiona-se o fato dos educadores que não utilizem a pedagogia montessoriana, pois nas escolas tradicionais a

intervenção dos educadores acontece de forma muito ativa, sendo algo normal, fator pelo qual, muitas vezes, acaba prejudicando os próprios educandos que assume uma condição submissa e passiva.

O exposto permite perceber que há grande diferença entre a educação montessoriana e a educação tradicional. No ensino tradicional, muitas vezes, o papel da escola é promover uma formação em que os conteúdos de ensino são aqueles que foram acumulados ao longo do tempo, sem espaço para questionamentos ou levantamentos de dúvidas. O conhecimento está centrado no currículo, sendo explanado pelo educador, de forma verbal, para o educando, com ênfase na memorização de fórmulas e conceitos.

Ainda, ao olhar para a escola tradicional percebe-se que a relação professor-aluno, em muitos momentos, tem resquícios de autoritarismo, sendo apenas o educador considerado produtor de conhecimento para mediar. Enquanto isso, o papel do educando torna-se de receptor de conhecimento transmitido pelo educador que será avaliado por meio de tarefas e provas argumentativas e escritas. Na contramão disso, Freire (1996) afirma que para ensinar o professor deve assumir uma postura dialógica, e que professores e alunos precisam se assumir epistemologicamente curiosos.

Diante das reflexões aqui expostas torna-se nítido perceber as diferenças da educação montessoriana para com a tradicional. O diferencial das educadoras montessorianas, em suas práticas, está no modo como trabalham as atividades, na sua forma de pensar, de agir, fazendo com que os educandos se tornem prioridade no ensino, sendo valorizados e tendo voz ativa no ambiente. Tudo o que é feito para o seu desenvolvimento culmina na autonomia, independência e, muitas vezes, o que, sem dúvida, contribui para sua maturidade.

O educador Montessoriano é um guardião, como menciona Maria Montessori em suas obras, estando sempre pronto para servir o educando, fato que rompe completamente com o ensino tradicional. Diante das respostas expressas nos questionários, foi possível voltar um olhar ainda mais admirável para a pedagogia montessoriana, reforçando sua relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Reitera-se que ela precisa ser mais divulgada e conhecida pelos profissionais da educação. Por fim, cabe refletir se somente a escola montessoriana pode desenvolver estes pilares pedagógicos ou há outras escolas que também podem ser lembradas por trabalhos semelhantes? É preciso acreditar nos educadores e em suas capacidades de fazer com que a aprendizagem aconteça de forma ativa e prática, como ocorre na pedagogia montessoriana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo se propôs investigar e conhecer o processo de avaliação na perspectiva da pedagogia montessoriana, bem como, o desenvolvimento da autonomia dos educandos inseridos nela. Dar sentido a um tema tão humanizador e diferenciado na educação como a pedagogia montessoriana, com certeza, foi um dos grandes desafios desta pesquisa. Pode-se afirmar que os objetivos propostos proporcionaram acreditar de forma intensa na resposta que esta proposta pedagógica pode dar na educação das crianças, especialmente no desenvolvimento de sua autonomia. Buscar compreender o processo avaliativo através das concepções da filosofia de Maria Montessori oportunizou ressignificar olhares e conhecimentos sobre a avaliação na educação infantil.

O garimpo na literatura e em outras pesquisas realizadas foi de suma importância para realizar o estado do conhecimento, principalmente em autores referenciados, em obras que apontam o que se entende por avaliação, autonomia e pedagogia montessoriana. A partir dos referenciais teóricos estudados percebemos a importância do processo avaliativo na educação Infantil, bem como, o processo de desenvolvimento da autonomia nas crianças inseridas nesta pedagogia.

A escolha pelo tema deu-se a partir da curiosidade e determinação da pesquisadora em conhecer novas metodologias e métodos diferenciados que valorizem a educação das crianças, seus saberes e fazeres práticos. O primeiro passo foi busca por informações em relação à trajetória histórica da educadora Maria Montessori, após isso conceituar avaliação e autonomia, bem como, definir o tema e os objetivos, justificando o intuito em relação a esta proposta.

Percebeu-se que a avaliação na pedagogia montessoriana acontece através da observação diária. Todos os dias os alunos são avaliados com pareceres descritivos nos cadernos dos educadores, mapeando as dificuldades, desafios, conquistas e avanços em cada atividade realizada. Revelou-se a avaliação diagnóstica como um instrumento valioso no processo ensino aprendizagem, podendo ser uma via de mão dupla, possibilitando um possível diagnóstico do educando sobre os conhecimentos mediados no cotidiano escolar.

Durante as respostas dos questionários desta pesquisa reafirmou-se o que já se havia considerado nas leituras, ou seja, de que são visíveis as ações avaliativas através da observação e da livre escolha de desenvolvimento de cada atividade, bem como, os objetivos das atividades proporcionadas nesta Metodologia, que visam a autonomia e independência direta de cada

aluno. Nesse sentido, a pedagogia montessoriana é uma concepção que difere de outras propostas por ser uma prática inovadora, pois está voltada ao desenvolvimento humano em cada etapa de sua vida, atendendo às necessidades específicas de cada criança.

Com os objetivos de verificar o significado da avaliação e entender como acontece o processo de avaliação na pedagogia montessoriana, perguntamos às educadoras: "Como você avalia as crianças?" para a qual, obtivemos respostas que de modo geral avaliavam diariamente, através da observação, a exemplo do que a educadora Rosa (2021) menciona. "A avaliação é feita diariamente, sendo levado em consideração a observação, a concentração e o manuseio dos materiais montessorianos, a autonomia e independência de cada criança, bem como, a normalização nos grandes grupos.". Aspecto também reforçado por Vasconcellos (1998), ao relatar que a avaliação implica reflexão sobre a prática no sentido de diagnosticar seus avanços e dificuldades e a partir dos resultados, planejar tomadas de decisões.

A vida de Maria Montessori foi marcada por proposições pedagógicas e inúmeras iniciativas no campo da educação, pois com ousadia e persistência ela deixou um legado e valores que podem ser identificados hoje na prática pedagógica de muitas escolas, a exemplo da que estudamos. Priorizou a autoeducação como conquista dos próprios educandos, favorecendo o desenvolvimento dos seus sentidos amplos por meio da independência, da disciplina interna e da confiança.

O Centro Educacional Girassol está em aperfeiçoamento perene, priorizando a autoeducação, estimulando a diversidade e o respeito às diferenças. O espaço privilegia a qualidade do ensino, pois é um ambiente acolhedor que utiliza práticas educacionais que preparam os educandos para viver e conviver de forma emancipatória em plena sociedade. Pode-se considerar que o objetivo do educandário está voltado à formação de cidadãos conscientes e felizes.

As educadoras mostraram-se preparadas para orientar as atividades educativas e, principalmente, revelaram que o mais especial neste processo de ensino e aprendizagem não é a quantidade de atividades que elas trabalham com os educandos, mas sim, a diversidade de situações oferecidas. Isso torna os educandos capazes de aprender por si mesmos, de trabalharem em equipe, comunicarem-se, de terem iniciativa e de se desenvolverem de forma ativa. A sensibilidade das educadoras faz com que vejam os educandos em suas individualidades, identificando as habilidades e competências de cada um, sempre respeitando as diferenças. Muitas vezes, os educandos se espelham nos seus educadores e se preparam para apresentar as atividades da forma como o educador demonstrou.

Para tornar esse processo o mais significativo possível, o espaço escolar, em especial o da sala de aula, deve ser cuidadosamente preparado para permitir que os educandos se movam com autonomia e tenham acesso a todas as atividades, com respeito às suas limitações, ritmo e possibilidades. Uma das tarefas da pedagogia montessoriana é respeitar a personalidade de cada educando, despertando e estimulando o seu crescimento e desenvolvimento. Toda estrutura, organização e estética que envolvem o ambiente geram um espaço atrativo para educandos, educadores e, também para os pais, que são considerados fundamentais como partícipes da educação de seus filhos.

Percebeu-se a importância da avaliação na educação infantil como um instrumento de reflexão que poderá gerar mudanças na prática pedagógica, objetivando perceber que esta não é um fim, mas sim um meio. Vale ressaltar que nesta pesquisa, ao ser possível conhecer o processo de avaliação na pedagogia montessoriana, evidencia-se que não há fórmulas mágicas, mas ela pode contribuir para a produção de diagnósticos e significados que auxiliam o docente a tomar decisões e a ampliar seus saberes a respeito de como as crianças aprendem e se desenvolvem.

Percebe-se, em pleno século 21, que ainda pairam olhares negativos em relação à proposta de atender à individualidade da criança apontada por Maria Montessori, especialmente porque, muitas vezes, algumas escolas não seguem os princípios de sua pedagogia distorcendo concepções ou desenvolvendo práticas em desconformidade com o que ela propõe. Até mesmo, a falta de ambientes, infraestrutura adequada e professores preparados podem redundar nisso. Montessori defende que os educados precisam estimular a criatividade, a liberdade com responsabilidade, a diversidade, a cooperação, os valores fundamentais e universais. Compreende-se que para efetivar esses valores é necessário grande comprometimento por parte de todos que fazem parte do corpo docente dos educandários, a fim de que os educandos se sintam no centro do processo educativo, mantendo-se envolvidos com atividades desafiadoras que permitam enfrentar suas dificuldades com autonomia e responsabilidade.

Aposta-se na pedagogia montessoriana, pois os pilares em que se baseia são aqueles que podem mudar o processo de ensino e aprendizagem das próximas gerações: a vida prática e a educação cósmica, que permitem viver e conviver com as diferenças, não dispendendo energias para resolver a dicotomia certo-errado, simplesmente fazendo, manipulando, experimentando e descobrindo diferentes possibilidades para a realidade. Esses valores diferem da escola tradicional, em que a educadora ensina e os educandos apenas olham e copiam.

A pesquisadora sentiu alegria, admiração e respeito por todas as participantes da pesquisa. Ficou ainda mais encantada pela pedagogia montessoriana e animada para aplicá-la como possibilidade para mudar a educação tradicional, bem como, vislumbra-a como proposta de avaliação cotidiana que pode ser implementada por professores de educação infantil. Percebeu-se nas escritas dos educadores e da equipe gestora, grande domínio e conhecimento da pedagogia montessoriana, ficando claro que um dos seus fundamentos é autonomia, a ser desenvolvida através de atividades práticas do próprio cotidiano das crianças.

Percebe-se, ser de suma importância que os cursos da área de educação envolvam no currículo, com mais dedicação e estudos, a ideia da pedagogia montessoriana, que reconhece e ressignifica a existência de possibilidades praticadas, respeitando o desenvolvimento físico e mental de cada educando. Compreende-se que a sociedade requer da educação mais diálogo, mais pesquisas, educandos mais autônomos e um currículo mais flexível, em que haja visão e práticas interdisciplinares de saberes considerando as diferenças e necessidades de cada criança.

Do ponto de vista profissional da pesquisadora, a pesquisa já se traduz em visibilidade, o que proporcionou convite para realizar palestras e oficinas para ampliar o conhecimento dos profissionais da educação infantil no ato de avaliar. Acredita-se que a proposta montessoriana tem muito a contribuir com a educação brasileira, pois se constitui numa educação adequada e diferenciada, a qual prepara os educandos para a vida autônoma e cooperativa. Fica claro que o educandário observado promove a autonomia e a responsabilidade de cada educando, desenvolvendo e cultivando sentimentos peculiares e humanizadores.

REFERÊNCIAS

ALBERNAZ, Pedro Luiz Mangabeira. **Minhas histórias e histórias da Otorrinolaringologia**. 2013. Disponível em: http://pedromangabeira.blogspot.com/2013/07/jean-itard.html. Acesso em: 13 maio 2018.

ALMEIDA, Aline Castro. **Friedrich Fröbel, o pai do Jardim da Infância.** Disponível em: https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/educacao/friedrich-froebel-o-pai-do-jardim-de-infancia/19225. Acesso em: 13 maio 2018.

ALMEIDA, T. **Maria Montessori:** uma história no tempo e no espaço. Rio de Janeiro: Obrape, 2005.

ALVES, M. A. Da hermenêutica filosófica à hermenêutica da educação. **Acta Scientiarum** Education. Maringá, v. 33, nº 1, p. 17-28, 2011.

ARAÚJO, F. P. **Planejamento pedagógico na educação infantil.** Fevereiro, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flaksman. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. **Projetos pedagógicos na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2008.

BARLOW, Michel. **Avaliação escolar:** mitos e realidade. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, Marisa. **A nova pré-escola:** Jardim 2. Curitiba: Bolsa Nacional do Livro, 2004.

BARROS, Ana Paula. **Maria Montessori**. 2005. Disponível em: http://www.avm.edu.br/monopdf/39/ANA%20PAULA%20DOS%20SANTOS%20BARROS.pdf. Acesso em: 20 abr. 2018.

BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e avaliação na escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2006.

BRASIL. Lei 8.069 de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acessado em: 22/07/2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 9ª ed. 2014.

BRASIL. MEC- **Ministério da educação**. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_pme_caderno_de_orientacoes.pdf. Acesso em 21 de julho de 2020.

BRASIL. **MEC, Ministério da educação.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/2006/elabpne.pdf. Acesso em 22 de julho de 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 3v.: il.
BRASIL. **Ministério da Educação.** PNE em movimento. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/2-uncategorised?start=8 Acesso em: 13. julho. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394/96.

CARLINO, Paula. **Escrever, ler e aprender na universidade:** uma introdução à alfabetização acadêmica. Petrópolis/RJ: Vozes, 2017.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A.; SILVA, R. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

CORSINO, Patrícia (Org.) **Educação Infantil:** cotidiano e políticas. São Paulo: Cortez Associados, 2009.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa.** 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DEMO, P. **Educar pela Pesquisa**. 8. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DEMO, Pedro. Pesquisa como princípio educativo na universidade. *In*: MORAES, Roque; LIMA, Valderez M. Do Rosário. **Pesquisa em sala de aula**: tendências para educação em novos tempos. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

DEWEY, John. **A arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DICIONÁRIO DE SIGNIFICADOS. **Educação Humanista.** Disponível em: https://www.significados.com.br/. Acesso em: 12 our. 2018.

DMITRUK, Hilda Beatriz; GALLON, Lorete Maria. Pesquisa: do projeto ao relatório. *In:* DMITRUK, Hilda Beatriz (Org.). **Cadernos metodológicos:** diretrizes do trabalho científico. 8. ed. Chapecó: Argos, 2012.

DOURADO, Luiz F (Org.). **Plano Nacional de Educação (2011-2020):** avaliação e perspectivas. Goiânia: Editora da UFG/Autêntica, 2011.

ESCOLA INTERNACIONAL SACI. **Sistema Montessori**. Disponível em: http://www.escolasaci.com.br/ensino/sistema-montessori. Acesso em: 12 out. 2018.

ESCOLA PRISMA. **Diferenças entre o Método Montessori e outros tradicionais.** Disponível em: Diferenças entre o Método Montessori e outros tradicionais. Acesso em: 12 out. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FLICKINGER, H. **A caminho de uma pedagogia hermenêutica**. Campinas/SP: Autores Associados, 2010.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Ceará: UECE Departamento de Ciências Humanas/, 2002. 127f. Apostila. Disponível em: http://www.ia.ufrrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2012-1/1SF/Sandra/apostilaMetodologia.pdf. Acesso em 30 set. 2015.

FOUCAULT, Michel. **Estratégia, poder-saber.** Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Passa e Terra, 2014.

GAMBOA, Sílvio Ancizar Sanchez. **Pesquisa em educação:** métodos e epistemologias. Chapecó, SC: Argos, 2012.

GATTI, Bernardete. Pesquisar em educação: considerações sobre alguns pontos-chave. **Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 6, n.19, p.25-35, set./dez. 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIRASSOL. **CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL.** Institucional. Disponível em: http://cegirassol.com.br/. Acesso em: 12 out. 2018.

GIRASSOL. **Centro Educacional Montessori.** Agenda escolar 2018. Joaçaba, SC, 2018.

GOULART, Iris B. **Piaget:** experiências básicas para utilização pelo professor. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

GRONDIN, J. **Introdução à hermenêutica**. São Leopoldo: Unisinos, 1999.

GUEDIN, Evandro; FRANCO, Maria A. S. **Questões de método na construção da pesquisa em educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação.** Porto alegre: Artmed, 2008.

HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de didática geral.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação e educação infantil:** um olhar sensível e reflexivo sobre a criança. Porto Alegre; Mediação, 2012.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.

HOPPEN, Norberto; LAPOINTE, Liette; MOREAU, Eliane. Um guia para a Avaliação de Artigos de Pesquisa em Sistemas de Informação**. REAd,** Porto Alegre, RS, v.2, n.2, p. 1-34,

nov. 1996. Disponível em: http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/19397/000300124.pdf?sequence=1. Acesso em: 1 out. 2015.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas. A organização dos espaços na Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HORN, Maria da Graça de Souza. **Sabores, cores, sons, aromas**. A organização dos espaços na Educação Infantil. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JESUS, D. A. D; GERMANO, J. **Importância do planejamento e da rotina na educação infantil.** Setembro/2013.

JUNG, Carl Gustav. **O desenvolvimento da personalidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade e. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUNA, Sérgio Vasconcelos de. O falso conflito entre tendências metodológicas. *In:* FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.) **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 21-34.

MACHADO, Isaltina de Lourdes. **Educação Montessori:** de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1980.

MARAFON. **Educando a Criança com Paulo Freire:** Por uma Pedagogia da Educação Infantil – A Realização do Ser Mais. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. (Tese de Doutorado em Educação), 203 f. 2012.

MARQUES, Mario Osorio. **Escrever é preciso:** o princípio da pesquisa. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2001.

MILARSKI, Letícia Morais. **O Método Montessori:** uma adaptação do Colégio Nossa Senhora de Sion. Monografia (Pós-Graduação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**. São Paulo: Hucitec. 1993.

MONTESSORI Jr., Mário M. **Educação para o desenvolvimento humano**. Para entender Montessori. Tradução de Leonora Figueiredo Corsino. Rio de Janeiro: Obrape, 1992.

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

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica:** a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI, Maria. **Sociedade Americana Montessoriana.** Disponível em: http://www.montessoriivyleague.com/maria-montessori/. Acesso em: 12 out. 2018.

MORAES, Magali Saquete Lima. **Escola Montessori:** um espaço de conquistas e redescobertas. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Unilasalle. Canoas, RS, 2009.

MORAN, José Manuel; MASSETO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2011.

OLIVEIRA, Delcy Lacerda de. **Construção de instrumento de avaliação da aprendizagem em escola Montessoriana**. Tese (Mestrado) – Fundação Cesgranrio, 2010. Disponível em: http://livros01.livrosgratis.com.br/cp155623.pdf. Acesso em: 11 mar. 2018.

OLIVEIRA, Zilma Moraes. **Educação infantil:** muitos olhares. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

OMB. **Organização Montessori do Brasil.** 2017. Disponível em: http://omb.org.br/. Acesso em: 13 maio 2018.

OMB. **Organização Montessori do Brasil**. 2017. Disponível em: http://omb.org.br/. Acesso em: 13 maio 2018.

OSTETTO, Luciane Esmeralda. **Educação infantil:** saberes e fazeres da formação de professores. 5. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PALMER, R. **Hermenêutica.** Lisboa: Edições 70, 1969.

PINTEREST. 2018. **Pinterest, Montessori e materiais.** Disponível em: https://br.pinterest.com/pin/300474606374409413/. Acesso em: 13 maio 2018.

POLLARD, M. **Maria Montessori**. São Paulo: Globo, 1990, 64 p. (Coleção Personagens que mudaram o mundo: Os Grandes Humanistas).

PORTELA, Daiany. **Filosofia Montessori:** o desenvolvimento da individualidade da criança. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro Universitário Municipal de São José. São José, SC, 2013.

PROJETO GUTENBERG. **The Montessori Elementary Material by Maria Montessori**. Disponível em: https://www.gutenberg.org/files/42869/42869-h/42869-h.htm. Acesso em: 13 maio 2018.

ROHDEN, L. **Hermenêutica filosófica**: entre a linguagem da experiência e a experiência da linguagem. São Leopoldo: Unisinos, 2002.

SAVATER, Fernando. **O valor do educar.** Tradução de Monica Stahel. São Paulo: Planeta do Brasil, 1998.

SILVA, T. Z. Avaliação na Educação Infantil: um breve olhar na avaliação da aprendizagem. **Rev. Thema**, v.9, n. 2, p.1- 14, 2012.

STRIEDER, Roque. **Diretrizes para a elaboração de projetos de pesquisa:** metodologia do trabalho científico. Joaçaba, SC: Unoesc, 2009.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TIBA, I. **Quem Ama Educa!** 18. ed. São Paulo: Gente, 2002.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico. 9 ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação da aprendizagem:** práticas de mudanças. São Paulo: Libertad – Centro de Formações e Assessoria Pedagogia, 1998.

VIBRANTWANDERINGS. **Visiting Montessori's First Casa dei Bambini.** 2012. Disponível em: http://vibrantwanderings.com/2012/02/visiting-montessoris-first-casa-dei-bambini.html. Acesso em: 13 maio 2018.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico.** São Paulo, Papirus,2008.

APÊNDICES

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO COM A DIRETORA E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL

https://forms.gle/vjXbPz2fxePrY37E8

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário anônimo, online, que faz parte da coleta de dados da pesquisa AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MONTESSORIANA, sob execução da responsabilidade da pesquisadora Ritiele Anese. A pesquisa busca investigar as possíveis contribuições da pedagogia montessoriana e os critérios utilizados pelos educadores no desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil contribuem com o desenvolvimento da autonomia da criança no Centro Educacional Girassol Montessori de Joaçaba/SC.
Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:
a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
c) sua identidade será mantida em sigilo;
d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI Erechim

( ) Concordo em participar da pesquisa
( ) Não concordo em participar da pesquisa

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação como professor:

Tempo de atuação na escola:

Formação (Graduação)

Pós-Graduação:

1 Como surgiu a Escola Girassol?

2 Por que a opção pela proposta de Montessori?

3 Qual a proposta de avaliação da Escola? Qual sua participação nela?

4 Como é feita a formação dos professores para atuar segundo a proposta de Montessori?
5 De que maneira ocontece o processo de Avaliação da aprendizagem do aluno neste educandário?

6 Qual a função da Avaliação em sua Escola?

7 Como você percebe a mediação entre o educador e o educando? Como acontece a intervenção do professor com o aluno?

8 Quais os instrumentos utilizados para a realização da Avaliação? O educador é livre para definir a metodologia, tem esta autonomia?

9 Existe alguma dificuldade na implementação da Avaliação? Qual (is)?

10 Como são comunicados os resultados da avaliação às famílias?

11 O que acontece quando observam um desempenho não esperado do estudante?

12 Há algo que gostaria de acrescentar que não lhe foi perguntado?

APÊNDICE 2

QUESTIONÁRIO AOS PROFESSORES DO CENTRO EDUCACIONAL GIRASSOL

https://forms.gle/eTNCjsBaiThiYxoP9

Você está sendo convidado(a) a responder este questionário anônimo, online, que faz parte da coleta de dados da pesquisa AVALIAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DA CRIANÇA DA EDUCAÇÃO INFANTIL NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA MONTESSORIANA, sob execução da responsabilidade da pesquisadora Ritiele Anese. A pesquisa busca investigar as possíveis contribuições da pedagogia montessoriana e os critérios utilizados pelos educadores no desenvolvimento da avaliação na Educação Infantil contribuem com o desenvolvimento da autonomia da criança no Centro Educacional Girassol Montessori de Joaçaba/SC.
Caso você concorde em participar da pesquisa, leia com atenção os seguintes pontos:
a) você é livre para, a qualquer momento, recusar-se a responder às perguntas que lhe ocasionem constrangimento de qualquer natureza;
b) você pode deixar de participar da pesquisa e não precisa apresentar justificativas para isso;
c) sua identidade será mantida em sigilo;
d) caso você queira, poderá ser informado(a) de todos os resultados obtidos com a pesquisa, independentemente do fato de mudar seu consentimento em participar da pesquisa.

Esse Projeto foi analisado e aprovado pelo Comitê de Ética da URI Erechim

( ) Concordo em participar da pesquisa
( ) Não concordo em participar da pesquisa

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação como professor:

Tempo de atuação na escola:

Formação (Graduação)

Pós-Graduação:

1 Como você vê a pedagogia montessoriana e sua implementação na Educação Infantil?

2 Como caracteriza-se a proposta de avaliação de aprendizagem dos alunos inseridos na pedagogia montessoriana?

3 De que forma você percebe a aprendizagem e evolução das crianças na proposta de Montessori?

4 Qual a proposta de avaliação da Escola? Você obteve formação para conhecê-la e implementá-la?

5 Na sua visão, qual a função da avaliação em sua escola?

6 Como é construída a metodologia de avaliação de aprendizagem dos alunos?

7 Como você avalia as crianças? Quais os instrumentos/critérios que utiliza para avaliar?

8 Há planejamento para a avaliação? Como ocorre?

9 O que acontece quando você avalia/percebe aspectos não esperados no desempenho dos seus alunos?

10 Existe alguma dificuldade na implementação da Avaliação? Qual (is)?

11 Como são comunicados os resultados da avaliação às famílias?

12 Há algo que gostaria de acrescentar que não lhe foi perguntado?

ANEXOS

ANEXO A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA

Eu, abaixo assinada, responsável pela (o) Centro Educacional Girassol, autorizo tenho ciência da tramitação do estudo "Educar para a vida: a pedagogia montessoriana e suas possibilidades para o desenvolvimento da avaliação na educação infantil", a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento, aprovado pelo CEP da proponente.

Declaro que autorizo a pesquisa após ter lido e concordado com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente bem como com o projeto de pesquisa, baseado nas Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 510/16. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante durante o desenvolvimento do projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Joaçaba/SC, 31 de julho de 2020

Centro Educacio
Karine B. Machado
Dire

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Pesquisadora:

Ritieli Anese E-mail: ritielia@hotmail.com Telefone: (55) 9996514524