



UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO - FAED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CARLA REGINA HOFSTATTER

**ESPAÇO ESCOLAR COMO
“FORMA SILENCIOSA DE ENSINO”
ANÁLISE DO CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS
EM FLORIANÓPOLIS/SC (1973-2006)**

FLORIANÓPOLIS/SC

2012

CARLA REGINA HOFSTATTER

**ESPAÇO ESCOLAR COMO
“FORMA SILENCIOSA DE ENSINO”
ANÁLISE DO CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS
EM FLORIANÓPOLIS/SC (1973-2006)**

Dissertação apresentada ao PPGE - Mestrado
em Educação - como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Gladys Mary Ghizoni
Teive

Florianópolis/SC

2012

CARLA REGINA HOFSTATTER

**O ESPAÇO ESCOLAR COMO
“FORMA SILENCIOSA DE ENSINO” –
ANÁLISE DO CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS
EM FLORIANÓPOLIS/SC (1973-2006)**

Dissertação apresentada ao PPGE - Mestrado em Educação - como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Gladys Mary Ghizoni Teive (Orientadora)
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Gersolina Antonia Avelar Lamy
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Vera Lucia Gaspar da Silva
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof^ª. Dr^ª. Vânia Beatriz Monteiro da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Dr. Marcus Levy Bencostta (Suplente)
Universidade Federal do Paraná

Florianópolis, Agosto de 2012

Dedico este trabalho aos que me inspiraram a viver,
a buscar e, principalmente, me motivaram
a me tornar um ser humano melhor...

Ricardo, um grande companheiro e amigo...
Fernanda, minha amada filha.

Minha mãe, guerreira, Lili Marlene Hofstatter.
Minha vó-mãe, sábia, Paula Hofstatter.
Minha tia-mãe, determinada, Leila Hofstatter.
Minha irmã, parceira, Giseli Hofstatter.

E, principalmente ao meu pai-avô, Armindo Hofstatter (in memóiriam).

Às melhores pessoas do mundo, **meus amigos.**

AGRADECIMENTOS

Esta pesquisa é fruto de um trabalho no qual percurso e obstáculos tiveram proporções imensas. Somente foi possível a conclusão pelo fato de que “*anjos*” existem e eu tive vários que me abençoaram e contribuíram para que tanta dedicação e esforço não fossem por água a baixo. Sinto-me privilegiada e de maneira especial agradeço a todos “profissionais do CEMJ” que, carinhosamente abriram as portas e oportunizaram a observação e o aprendizado. Agradeço carinhosamente à Irmã Marli Schlindwein, à Irmã Oneide Barbosa Côelho, à Dilva Rosner Lino e toda coordenação do Curso de Especialização Montessori, em especial à coordenadora Janete Santana pelo incentivo, sensibilidade e principalmente pelo modelo exemplar de ser humano, ser profissional e ser montessoriano, que levarei comigo para sempre.

Agradeço, à professora Gladys Mary Teive, por sua orientação competente. Devo-lhe a motivação original deste trabalho. Sem sua compreensão das minhas dificuldades, o caminho se teria tornado abstruso. Em especial, à professora Gersolina Antonia Avelar Lamy, pela sua inspiradora capacidade intelectual que me forneceu inestimável conhecimento e motivação. À professora Vera Lucia Gaspar da Silva, por sua generosidade em me acolher em suas aulas quando realizei meu estágio docência, por seu estímulo, auxílio, disponibilidade e sensibilidade exemplares. Agradeço à professora Vânia Beatriz Monteiro da Silva por ter aceitado, posteriormente, integrar a banca examinadora. Ao professor Marcus Levy Bencostta pelo apoio e competência na qualificação. A toda a equipe de professores do programa de pós-graduação da linha História e Historiografia da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina. A toda minha família, que sempre acreditou que o estudo pode fazer a diferença. Agradeço, em especial, a minha mãe pelo incentivo e porque sempre acreditou no meu sucesso, mesmo quando eu acreditava que não seria possível. Espero poder honrar tanta generosidade. Às amigas que comigo dividiram expectativas, alegrias, ansiedade e conquista ao longo deste percurso. Em especial, minha amiga-irmã Mara Matos, companheira de graduação, que com sua alegria sempre me animou para superar os desafios. Às demais amigas que conquistei junto com o mestrado, que demonstraram amizade ao compartilhar minhas inquietações de pesquisadora, mesmo nas horas de lazer e de diversão. Agradeço Juarez Segalin, que fez revisão, e também conversou, escutou e motivou na reta final.

Sem o carinho e a compreensão dessa equipe acho que teria sido simplesmente impossível pôr término a esta dissertação!

Para concluir, quero expressar a satisfação pelo privilégio de ter podido contar com o apoio da UDESC e da bolsa PROMOP.

A PALAVRA MÁGICA

Certa palavra dorme na sombra de um livro raro.

Como desencantá-la?

É a cena da vida, a senha do mundo.

Vou procurá-la. Vou procurá-la a vida inteira no mundo todo.

Se tarda o encontro, não desanimo, procuro sempre.

Procuro sempre, e minha procura ficará sendo minha palavra.

Carlos Drummond de Andrade

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Foto do novo prédio (1958)	27
Figura 2 - Foto da sala de aula década de 1960	29
Figura 3 - Foto do pátio antes da introdução do método Montessori/1958	31
Figura 4 - Foto do pátio antes da introdução do método Montessori/1958	31
Figura 5 - Foto da sala de aula / Educação Infantil (1969)	32
Figura 6 - Jornal O Estado/SC, sábado, 9 de agosto de 1975	37
Figura 7 - Quadro Organizado pela diretora atual do CEMJ	40
Figura 8 - Organização didática da sala de aula, com materiais montessorianos	41
Figura 9 - Materiais para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo de crianças no primeiro estágio	64
Figura 10 - Materiais de linguagem	65
Figura 11 - Crianças trabalhando com materiais de vida prática	67
Figura 12 - 45 layout (material dourado)	69
Figura 13 - Memorial do CEMJ na casa frontal, tombada como patrimônio histórico de Florianópolis/SC	81
Figura 14 - Uniformes, agendas e objetos expostos no Memorial	81
Figura 15 - Material escolar, tapetes e organização didática	83
Figura 16 - Sala de aula da Educação Infantil	84
Figura 17 – Materiais de vida prática	85
Figura 18 - A linha montessoriana	86
Figura 19 - Material Sensorial	87
Figura 20 - Materiais sensoriais e de matemática	88
Figura 21 - Materiais de conhecimento de mundo	88
Figura 22 - Menino Jesus de Praga	91
Figura 23 - Entrada da Sala de aula de Educação Infantil, depois da adoção do método, com tapetes e a Bíblia	91
Figura 24 - O símbolo da cruz na parede da sala de aula	92

RESUMO

Esta pesquisa, ao nível de Mestrado, objetiva analisar o espaço escolar de uma escola privada e católica de Florianópolis: o Centro Educacional Menino Jesus - CEMJ, fundado em 1955 e dirigido pela congregação das Irmãs Franciscanas de São José, que, a partir de 1973, introduziu o método Montessori, desenvolvido pela médica italiana Maria Montessori no início do século XX, adaptando seus pressupostos ao currículo da escola, confessional e católica. Vinculado ao contexto da Escola Nova, este Método propõe, dentre outras especificidades, um novo desenho espacial para a escola e, especificamente para a sala de aula, adaptando-o as necessidades infantis e tornando-o auto-educativo, ou seja, capaz de produzir a autonomia na criança. Tendo como ferramenta de análise as teorizações dos historiadores espanhóis Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago (2001), parto do pressuposto de que o espaço escolar é um mediador cultural em relação à gênese e formação dos primeiros esquemas cognitivos e motores, ou seja, um elemento significativo do currículo, uma “fonte de experiência e aprendizagem”, sendo uma “forma silenciosa de ensino”. (ESCOLANO, 2001, p. 26-27). Assim, a forma como o espaço é projetado e utilizado na sala de aula e em outros “lugares” da escola, contribui para o engendramento de uma determinada cultura escolar, capaz de produzir subjetividades e identificações bastante particulares. Nesta perspectiva, procuro entender as mudanças provocadas no espaço do colégio pelas modificações em seu encaminhamento metodológico, especificamente com a questão: O que o espaço do CEMJ pretendia/prende ensinar? Para tal análise, utilizo como fontes básicas documentos, a entrevista com a irmã dirigente, depoimentos da coordenação pedagógica e professores (atuais e aposentados), o currículo da instituição e seus projetos político-pedagógicos, jornais da época, livros administrativos, o filme “*Maria Montessori – Uma vida dedicada as crianças*” e, ainda, materiais do curso de formação para professores montessorianos do CEMJ, mais o acervo do Memorial da instituição, (fotografias, jornais da época, materiais e registros pedagógicos e administrativos). A delimitação do recorte temporal vai do ano em que o colégio introduz em seu desenho curricular o método chamado Montessori-Lubienska (1973), até o ano de 2006, por dois motivos: primeiro, porque naquele período no CEMJ (após longo trabalho de fusão interna), o modelo de versão norte-americana é considerado produzindo novas mudanças e, segundo, por coincidir com o momento em que realizo meu estágio de pesquisa na graduação.

Palavras Chave: Currículo. Cultura Escolar. Espaço Escolar. Método Montessori.

ABSTRACT

This Mastership level research aims to analyze the space of a Catholic and private school in Florianopolis: Menino Jesus Educational Center - CEMJ, which was founded in 1955 and directed by the congregation of the Franciscan Sisters of São José that from 1973 on introduced the Montessori method, developed by the Italian physician Maria Montessori in the early twentieth century, adapting her assumptions to the religious and Catholic curriculum at the school. This method is linked to the context of the New School and it suggests, among several characteristics, a new designed space for the school, specifically for the classroom, adapting the children's needs and making it as a self-education, being capable of producing autonomy to the children. Taking/Having as an analysis tool the theories of the Spanish historians Agustín Escolano Benito and Antonio Viñao Frago (2001), it was assumed that the school is a cultural mediator related to the genesis and formation of the first motor and cognitive schemes, in other words, a significant element of the curriculum, "an experience and learning source," being a "silent form of teaching." (Escolano, 2001, p. 26-27). This way, the way the space is designed and it is used in the classroom and other "places" of the school, contributes to an engagement of a particular school culture capable of producing very specific subjectivities and identifications. From this perspective, there is the attempt to understand the changes caused within the school by changes in its own current methodology, particularly with the question: What does the space of CEMJ want or intend to teach? For such analysis, the interview with the principal sister, statements of coordinating educators and teachers (current and retired), the curriculum of the institution and its political and pedagogical projects, documents, the film "Maria Montessori - A life devoted to children" and also course materials for teachers of the Montessori CEMJ, plus the collection of the Memorial of the institution, (photographs, newspapers of the time, administrative materials and books) were used as basic source. The delimitation of the time frame goes from the year in which the school introduces a method called Montessori-Lubienska in its design curriculum (1973), until the year 2006, for two reasons: first: because at that time in CEMJ (after long work of internal merger), the model of the North American version is considered, producing new changes and second: for coinciding with the moment that my internship in undergraduate research is being concluded.

Keywords: Curriculum. School Culture. Space at School. Montessori Method.

RIASSUNTO

Questa ricerca, a livello di master, oggettiva analizzare lo spazio scolastico di una scuola privata e cattolica di Florianópolis: Il Centro Educacional Menino Jesus – CEMJ, fondato nel 1955 e diretto dalla congregazione delle Suore Francescane di São José, che a partire dal 1973 introdusse il Metodo Montessori, sviluppato dal medico italiano Maria Montessori all’inizio del XX secolo, adattando i suoi presupposti al curriculum della scuola confessionale e cattolica. Vincolato al contesto della Nuova Educazione, questo Metodo propone, fra altre specificità, un nuovo disegno spaziale per la scuola e specificamente per l’aula, adattandolo alle necessità infantili e rendendolo autoeducativo, cioè, capace di proporzionare autonomia ai bambini. Avendo le teorizzazioni degli storici spagnoli Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago (2001) come strumento di analisi, presupponesi che lo spazio scolastico sia un mediatore culturale in relazione alla genesi e formazione dei primi schemi conoscitivi e motori, ossia, un elemento significativo del curriculum, una “fonte di esperienza e apprendistato”, essendo una “forma silenziosa d’insegnamento” (ESCOLANO, 2001, p. 26-27). Così, il modo come lo spazio è progettato e utilizzato in aula e in altri “luoghi” della scuola contribuisce al concepimento di una determinata cultura scolastica capace di produrre soggettività e identificazioni molto particolari. In questa prospettiva, cerco di capire i cambiamenti provocati negli spazi della scuola attraverso il rimaneggiamento nel avviamento metodologico specificamente nella questione: Cosa lo spazio del CEMJ pretende/pretendeva insegnare? Per questa analisi utilizzo come fonti fondamentali documenti, l’intervista con la suora dirigente, testimonianze della coordinazione pedagogica (attuale e in pensione), il curriculum della istituzione e suoi progetti politico-pedagogici, giornali dell’epoca, libri amministrativi, il film “*Maria Montessori – una vita per i bambini*” e, ancora, materiali del corso di formazione per educatori Montessori del CEMJ, più la collezione del Memoriale dell’istituzione (fotografie, giornali dell’epoca, materiali e registri pedagogici e amministrativi). La delimitazione dei ritagli di tempo si fa dal anno in cui la scuola introdusse nel suo disegno curricolare il metodo chiamato Montessori-Lubienska (1973) fino all’anno di 2006 per due ragioni: prima perché in quel periodo al CEMJ (dopo un lungo lavoro di fusione interna) il modello di versione nordamericana è considerato, producendo nuovi cambiamenti e, seconda perché coincide con il momento in cui realizzo il tirocinio di ricerca nella formazione universitaria.

Parole Chiave: Curriculum. Cultura Scolastica. Spazio Scolastico. Metodo Montessori.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO - A HISTÓRIA EXPRESSA NO ESPAÇO ESCOLAR	11
CAPÍTULO I	
DE UMA ESCOLA CATÓLICA A UMA ESCOLA CATÓLICA MONTESSORI.....	25
1.1 NO INÍCIO, UMA ESCOLA CATÓLICA (1955-1972)	26
1.2 O ENCONTRO COM O MÉTODO MONTESSORI-LUBIENSKA (1973- 2006).....	33
CAPÍTULO II	
O SISTEMA EDUCACIONAL DE MARIA MONTESSORI: O LUGAR DO ESPAÇO ESCOLAR	43
2.1 MARIA MONTESSORI: CRIANÇA-EDUCADORA-MULHER	45
2.2 OS PILARES MONTESSORIANOS	48
2.3 CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DE UMA ESCOLA MONTESSORIANA.....	52
2.4 TRÍADE MONTESSORI: CRIANÇA-PROFESSOR-AMBIENTE	55
2.5 MATERIAIS PEDAGÓGICOS: MOBÍLIA ESCOLAR	62
CAPÍTULO III	
ESPAÇO ESCOLAR COMO “FORMA SILENCIOSA DE ENSINO”	73
3.1 CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS: COMO SER MONTESSORIANO?	74
3.1.1 O que o espaço de uma escola montessoriana pretende ensinar?	78
3.1.2 A sala de aula do CEMJ: um pequeno “ambiente educador”	82
3.2 PERMANÊNCIA DOS SIGNOS CATÓLICOS NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	89
3.3 A “AUTONOMIA” DA CRIANÇA NO USO DO ESPAÇO ESCOLAR – “LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE”	93
CONSIDERAÇÕES	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXO 1	106
ANEXO 2	113

INTRODUÇÃO - A HISTÓRIA EXPRESSA NO ESPAÇO ESCOLAR

[...] não há duas histórias, e sim, muitas, dependendo do tema e de como cada um se posiciona diante do presente, e que isto torna muito mais completo atribuir o valor de “verdadeira” a uma dessas histórias em particular.

Michel Foucault

Acreditando que a trajetória acadêmica da profissão docente é decisiva na escolha do objeto de pesquisa, inicio contextualizando o interesse pelo tema em questão. A ideia estava em germe desde a realização de um estágio no Centro Educacional Menino Jesus/CEMJ, em Florianópolis/SC, exigência da disciplina Prática e Pesquisa Pedagógica II, no curso de graduação em Pedagogia da UDESC (2004-2008). Ao iniciar a observação naquele período de graduação, vários fatores me chamaram a atenção no espaço escolar dessa escola, privada, católica, por apresentar um formato de sala de aula muito diferente das escolas católicas tradicionais em que havia realizado meus estudos de nível fundamental e médio.

À primeira vista, a arquitetura da escola agradava aos olhos, tudo muito bem organizado e novo. Parecia uma construção recente, num lugar privilegiado da cidade, pois o CEMJ se localiza em uma região nobre e central. Ao entrar na sala de aula para iniciar a observação, mesmo com um olhar ingênuo, “verde”, o “diferente” me encantou. Encantei-me com diversas coisas: com a diversidade de materiais ao alcance das crianças; com a figura de dois professores (um professor titular homem e uma professora auxiliar mulher); com o perfil observador e mediador que desempenhavam e com a diferença de idade das crianças (pois tive a oportunidade de acompanhar uma turma mista de três a seis anos, intitulada “sala montessoriana”). O espaço de sala de aula era amplo; janelas grandes; a porta sempre aberta. Diversos materiais ficavam dispostos em estantes à altura das crianças, aspectos que representam um ideal de escola.

Os materiais eram organizados e divididos numa sequência de disciplinas em conformidade com o currículo montessoriano. A ordem iniciava-se pelos materiais de vida prática, seguidos dos sensoriais, de matemática e linguagem, e terminavam com materiais de conhecimento de mundo, envolvendo geografia, história e ciências. Tive a oportunidade de conhecer e observar várias salas e percebi também em algumas um balcão com pia, o cantinho de leitura com almofadas e o cantinho da espiritualidade, também comum em todas as salas.

Símbolos religiosos chamavam a atenção em todos os ambientes. A Bíblia, aberta logo na entrada da sala de aula, e um crucifixo na parede afirmavam o cunho católico do currículo da instituição. Tudo parecia previamente planejado e preparado para receber as crianças, que, por sua vez, ao chegarem, pareciam saber exatamente o que fazer, pois já estavam “normalizadas”¹ por aquele ambiente. Cada uma pegava um tapete (que estava enroladinho na entrada), escolhia o seu material e, sob a orientação e observação atenta dos professores, iniciava o seu “trabalho pessoal”, individualmente. Também presenciei momentos coletivos, nos quais as crianças sentavam em uma linha desenhada no chão e conversavam, cantavam e escutavam histórias, sempre em tom de voz baixo, sob o comando do “maestro” observador, chamado *educador*.

Instigada pelo estágio de pesquisa, busquei, desde aquela época, uma fundamentação teórica que me possibilitasse melhor compreender o espaço singular de sala de aula e a prática, um e outra muito diferentes do que até então eu havia experienciado.

Mais tarde, como aluna especial da disciplina “Cultura Escolar: produção/reprodução do *habitus*”, ministrada pela professora doutora Gladys Mary Ghizoni Teive, no mestrado em Educação da UDESC, tive a oportunidade de conhecer diferentes conceitos sobre cultura escolar e me encantei com as discussões dos historiadores espanhóis Agustín Escolano Benito e Antonio Viñao Frago sobre arquitetura e espaço escolar, entendidos como “forma silenciosa de ensino” (ESCOLANO, 2001, p. 27). Dentre as instigantes aulas desta disciplina, surgiram inúmeras hipóteses e perspectivas de pesquisa sobre a importância desse espaço como “*integrante*” do currículo. O contato com estas leituras despertou em mim o desejo de conduzir um projeto de mestrado que permitisse compreender em que sentido o espaço

¹ Terminologia do método Montessori - *Normalizada* – Termo com que Montessori enfatiza e teoriza a questão da normalização em várias obras como algo essencial na sua metodologia. Normalização: É o primeiro passo da educação e se constitui essencialmente na autodisciplina. O aluno normalizado apresenta disciplina espontânea, desenvolve o trabalho com alegria e busca ajudar o outro. Normalização é o equilíbrio entre o corpo e o psíquico, através da qual o aluno assume conscientemente seu trabalho e é capaz de atitudes tranqüilas e harmoniosas. “A normalização oferece condições para que a criança encontre o silêncio interior”.

Trabalho pessoal: é o momento estipulado pelo método Montessori em que a criança trabalha sua individualidade, geralmente em cima do tapete ou em mesa, dependendo da sua escolha, sendo que pode-se trabalhar em dupla ou pequenos grupos no momento da apresentação de materiais pelo professor. *Maestro*: (*mestre* em italiano; feminino *maestrina*) ou regente, é alguém que rege uma orquestra ou coro. O termo também é aplicado a um virtuose, ou grande compositor. A regência é o ato de conduzir um grupo de músicos, através do gestual, geralmente exercida pelo maestro.

poderia integrar o currículo e, particularmente. Outro aspecto não menos estimulante, a correlação montessoriano-católica.

Com esta inquietação, iniciei o mestrado em educação e, ao mesmo tempo em que fui cursando as disciplinas, fui sendo incentivada por minha orientadora a ir “desentranhando a inteligibilidade” do método² Montessori e sua interface com as ideias católicas de Helena Lubienska de Lenval, versão adotada pelo colégio a partir de 1973. Desta forma, também fui conhecendo as obras da médica italiana Maria Montessori, e de pesquisadores/as como Júlio Maran: “*Montessori – uma educação para a vida*” (1977); Izaldina de Lourdes Machado, “*A Pré-escola brasileira - Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*” (1986); Rita Kramer: “*Maria Montessori, A Biography*” (1976); Cristiano Di Giorgi: “*Escola Nova*” (1989); Gersolina Antonia de Avelar, “*Renovação educacional católica – Lubienska e sua influência no Brasil*” (1978).

Foi a partir dessas obras, especialmente da última, que pude compreender que o método Montessori chegou ao Brasil por meio de alguns profissionais da educação da época. Mas percebo que uma forte influência vem da França, por meio das apropriações de Helena Lubienska de Lenval e do padre Pierre Faure, sendo, por isso, conhecido nos anos 1950, no Brasil, como método Montessori-Lubienska, de que tratarei no primeiro capítulo.

Acho igualmente interessante destacar que alguns educadores brasileiros tiveram a oportunidade de morar na Europa no início do século XX, recebendo forte influência europeia e, mais especificamente, de Maria Montessori, caso de Armanda Álvaro Alberto (1892-1974), educadora e feminista, que trouxe esta experiência para o Rio de Janeiro. Armanda foi uma das signatárias do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova. O documento defendia, entre outras propostas, a adoção de um ensino laico no Brasil. Num clima de efervescência política e de entusiasmo pela educação, Armanda fundou, em 1921, a Escola Proletária de Meriti, em Duque de Caxias, atendendo a uma comunidade rural carente.

A escola, mais tarde renomeada Escola Regional de Meriti, ficou conhecida como *Mate com Angu*, por ter sido uma das primeiras da América Latina a servir merenda escolar. A inovação demonstra a preocupação da educadora com o bem-estar e a saúde das crianças.

² Método - Palavra de origem grega importantíssima na etimologia matemática: *metá* (reflexão, raciocínio, verdade) + *hódos* (caminho, direção). *Méthodes* refere-se a um certo caminho que permite chegar a um fim. Em 1637 René Descartes publicou seu *Discours de la Méthode*, em que aponta o caminho para um novo raciocínio científico que deveria conduzir seu articulador aos segredos (principia) da natureza (*phýsis* ou natura). Com seu *méthode*, permitiria aos filósofos chegarem, descobrirem as leis que o Criador necessitou para a perfeita harmonia do universo. Daí o livro de Isaac Newton, escrito em 1686: *Philosophiae Naturalis Principia Mathematica*. O termo *philosophiae* refere-se a palavra grega *metá* (reflexão, raciocínio), enquanto o termo *mathematica* refere-se à palavra *hodes* (caminho). O resultado é o *naturalis principia* (leis, princípios da natureza (*phýsis*)). ©2007-2012 Dicionário Etimológico www.dicionarioetimologico.com.br

Influenciada pelo método italiano, antecipa a chegada das teorias da Escola Nova no Brasil. Procurou transformar o espaço em laboratório educacional. Os alunos ficavam na escola no horário integral e ajudavam no cultivo de hortas e na criação de animais como o bicho-da-seda, procurando, segundo Mignot (2010, p. 55), “[...] colocar em prática os ensinamentos adquiridos nas leituras de Pestalozzi, Maria Montessori, Dewey, e muitos outros. Na escola ao ar livre, improvisada à sombra de bambus e com mobiliário bem tosco, inspirada na proposta montessoriana, procurava traduzir a ideia de trabalhar a partir dos interesses das crianças”.

Pensando no exemplo exposto, podemos entender que as correntes de pensamentos que englobaram o método Montessori permitem, com tranquilidade, que qualquer escola laica ou católica possa utilizar essa metodologia como forma de trabalho, a eles amoldando o seu currículo, o que acredito ter facilitado sua expansão. Desta forma, vinculada ao contexto da Escola Nova, movimento de renovação da pedagogia com origem na Europa e na América do Norte, que defendia uma “escola ativa” ou “progressiva”, Montessori ganhou notoriedade no meio educacional.

Partindo do pressuposto de que a Pedagogia é uma construção sócio-histórica, esta corrente oportunizou uma oscilação de ideias em torno de características que permeiam a pedagogia moderna e a estrutura do espaço escolar, como por exemplo, o papel do professor como orientador, e da criança, como elemento ativo em sala de aula. Foi neste período que emergiu a utopia então intitulada Escola Nova, por dar liberdade à criança, respeitando sua “naturalidade”, com a possibilidade de aprender sozinha, construir seu conhecimento a partir somente do contato com os materiais e as condições espaciais. Segundo Caruso e Dussel, o entusiasmo de alguns reformadores da Escola Nova em defender a criança do controle excessivo talvez não lhes tenha deixado perceber “o fato de que não é a técnica por si só que define os acontecimentos na sala de aula”, uma vez que permanecia o caráter obrigatório no espaço escolar junto com a regulação e os atos de poder, pois o controle foi sendo reinventado, com novos constrangimentos simbólicos e ainda mais dissimulados e sofisticados (CARUSO & DUSSEL, 2003, p. 224).

Ao pensar em determinados métodos pedagógicos desenvolvidos no decorrer da História da Educação, como, por exemplo, as metodologias relacionadas a concepções tradicionais, é possível perceber uma forte homogeneidade na organização do espaço, como nas classes seriadas, nos cartazes direcionados a todos/as, nas atividades distribuídas ao mesmo tempo, no tom de voz indiferenciado a todas as crianças, dando as mesmas ordens. A necessidade de constituir uma produção de identidades se manifesta nas condições que este espaço da sala de aula demonstra e o que ele deseja para o grupo que dele participa e nele

interage. A Escola Nova renova esse panorama, interferindo neste espaço com a introdução de novas técnicas e propostas que reconfiguram os sentidos e significados produzidos.

É importante destacar grandes inspiradores da Escola Nova, de cuja influência também compartilha Montessori como fonte de conhecimento, que foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827), Friedrich Fröbel (1782-1852), o psicólogo Edouard Claparède (1873-1940), o educador Adolphe Ferrière (1879-1960) e o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), entre muitos outros. No Brasil, podemos mencionar grandes humanistas e nomes respeitáveis de nossa história pedagógica, que também participaram da busca por renovação educacional, como Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971),

Cristiano Di Giorgi (1989) nos ajuda a entender ainda que o método Montessori se disseminou com ênfase maior no Brasil, a partir de 1955, por meio das Semanas Pedagógicas, organizadas pela Associação de Educadores Católicos (AEC), dirigidas pelo padre francês Pierre Faure, tendo por objetivo oferecer-lhes, principalmente aos religiosos, a oportunidade de um debate acerca de alguns aspectos que limitavam a expansão da educação escolar católica no País.

A partir da necessidade de renovação evidenciada num contexto histórico educacional mais amplo, parece ter nascido a iniciativa de se adotar em nível nacional, mais especificamente nas escolas privadas e católicas, um novo método de ensino que pudesse englobar "crenças" de uma forma "*harmônica*", digamos afinada com a proposta escolanovista. A irmã Marli Schlindwein, diretora atual do Centro Educacional Menino Jesus, em 2011, propôs-se a nos ajudar a entender este momento histórico e social, no que se refere à forte influência de Lubienska e do padre Faure na chegada do método Montessori ao Brasil. Segundo seu modo de ver:

Lubienska viveu e trabalhou a maior parte de sua vida na França onde exerceu intensa atividade pedagógica. Seus princípios refletem sempre o pensamento de sua mestra: Maria Montessori. Ela trabalhou na França com Padre Pierre Faure, francês, que trouxe ao Brasil o legado de Maria Montessori e que trabalhou também com madre Valentina (Izaltina de Lourdes Machado), que foi, por muitos anos, a Diretora do Instituto de Mooca/SP, inclusive presidente da OMB (Organização Montessori do Brasil) por vários anos. Deve-se ao Padre Pierre, a ênfase principal em Lubienska, no Brasil, pela sua maior compatibilidade com a doutrina da Igreja (ela tinha um pensamento místico com influência oriental e litúrgica, baseava-se na Bíblia, aplicava os processos litúrgicos na educação das crianças (SCHLINDWEIN, 2011, p. 1).

Neste sentido, como o método Montessori ocupava papel de destaque pelas novas técnicas introduzidas nos jardins de infância e nas primeiras séries do ensino formal no

contexto da Escola Nova, a Igreja católica - que precisava se renovar no aspecto metodológico, sem, contudo, abrir mão de sua doutrina - entra em polêmica com os Pioneiros da Educação Nova, e acaba por incentivar a adoção do método católico Lubienska³, em conjunto com o método escolanovista montessoriano pelas escolas particulares. tentando, desta forma, renovar-se e atender aos requisitos da influência da Escola Nova.

Segundo Demerval Saviani (*apud* DI GIORGI, 1989, p. 65):

O predomínio da tendência “humanista” moderna força, de certo modo, a renovação das escolas católicas. A questão era, pois, renovar a escola confessional sem abrir mão de seus objetivos religiosos. Provavelmente, isso explique a preferência por Lubienska, que mantinha preocupações religiosas explícitas e ao mesmo tempo se inseria no movimento europeu da “Escola Nova”.

Ao apropriar-se dos pressupostos desse método, especialmente no que diz respeito à dimensão espacial e metodológica, o CEMJ adota uma estratégia de renovação pedagógica com o objetivo de atender à demanda e às exigências da época, sem deixar de lado suas concepções educacionais que faziam parte do ideário católico.

Se, num primeiro momento, esta mescla dos postulados com os montessorianos pode parecer paradoxal, a impressão se dilui logo que nos familiarizamos com a chamada pedagogia montessoriana. Maria Montessori tinha uma forte preocupação com uma educação espiritual e religiosa, tal como é sintetizado no último capítulo - Educação Religiosa - da sua obra “*Pedagogia Científica*”:

Negando a priori o sentimento religioso no homem, e privando a humanidade da educação desse sentimento, incorreríamos no mesmo erro pedagógico daqueles que negam à criança um amor inato ao saber e que julgam ser necessário dominá-las para torná-las aparentemente disciplinadas (MONTESSORI, 1965, p. 297-298).

A partir da análise de Avelar (1978), assim como Lubienska, Maria Montessori acreditava no ensino religioso e propunha que fizesse parte da educação escolar, enfatizando que a prática religiosa era importante para o processo de desenvolvimento infantil. Segundo Montessori (*apud* AVELAR, 1989, p. 101), “se, mesmo para o adulto, importa não somente conhecer, mas ainda viver a sua religião, isso importa ainda mais para a criança, que é muito mais capaz de viver do que a compreender”. Mas é importante ressaltar que a metodologia Montessori-Lubienska concede ainda maior ênfase à questão religiosa na educação escolar.

³ [...] a ênfase principal em Lubienska se explica pela sua maior compatibilidade com a doutrina da Igreja (Lubienska tinha um pensamento místico, com influência oriental e litúrgica. Baseava-se na Bíblia, aplicava os processos litúrgicos na educação das crianças). Apoiada nessa pedagogia, a Igreja, de certa forma, busca se atualizar e incorporar no aspecto metodológico algumas conquistas da Escola Nova, sem obviamente abrir mão da doutrina (NICOLAU. In: *Revista viver Mente&Cérebro*, 2005, p. 11).

Avelar (1978, p. 95), relacionando as duas linhas de pensamento, nos ajuda a compreender que “Lubienska é mais focada na educação litúrgica”.

Ainda segundo Marli Schilindwein:

Idéias de Montessori e convicções de Lubienska não se opõem, antes, se enriquecem reciprocamente. As possíveis correntes que podem transparecer pontos de controvérsia advêm de seguidores com simpatia maior com uma ou outra. Uma das diferenças é que Lubienska era católica praticante e inspirou-se na liturgia e na tradição monástica e sua pedagogia é bastante espiritualista. Maria Montessori também católica tem uma postura mais aberta, ecumênica, humanista; sua pedagogia é voltada para o desenvolvimento máximo do ser humano, que inclui também o desenvolvimento do espírito. Resgata a dignidade e valores para que cada ser humano possa dar presencialidade plena à sua própria existência (SCHILINDWEIN, 2011, p. 2).

Gersolina Avelar contribui de maneira significativa para o entendimento desta questão ao afirmar que há duas fases distintas no estudo histórico do método Montessori no Brasil:

[...] A primeira seria a disseminação da metodologia por meio das apropriações de Lubienska, divulgadas pelos seus livros e seus discípulos e a conseqüente influência do seu pensamento religioso-educacional na prática pedagógica brasileira. A segunda fase seria caracterizada por um objetivo de [...] voltar às fontes, isto é, ao puro Método Montessori (AVELAR, 1978, p. 69).

Segundo a autora, nesta segunda fase, o nome “Instituto Pedagógico Montessori-Lubienska”, fundado em São Paulo em 1969, foi mudado, a partir de 1975, para “Instituto Pedagógico Montessori” sendo, desde então, omitidas as influências de Lubienska, talvez por influência da Associação Montessori Internacional, dirigida por Mário Montessori (filho de Maria Montessori), com sede na Holanda, segundo comentário de Avelar:

Uma genuína volta ao Método de Maria Montessori poderia ocorrer. Entretanto, ela implicaria numa adaptação as condições sócio-econômicas do país e do educando brasileiro. Só assim, poder-se-ia assegurar a fidelidade aos princípios montessorianos (AVELAR, 1978, p. 89).

A partir das ressignificações ocorridas no Instituto Montessori do Brasil, que no final do século XX passou a trabalhar sob influência norte-americana, pouco a pouco a influência Montessori-Lubienska foi sendo diluída no contexto educacional nacional e, conseqüentemente, no currículo do CEMJ. Para sintonizar-se com esta mudança de rota, o colégio enviou alguns professores para se especializarem em escolas montessorianas nos EUA e, desta forma, se familiarizarem com as apropriações dos teóricos desse país. A partir daí, os autores franceses foram sendo substituídos pelos discípulos que acreditavam na proposta norte-americanos montessoriana, tal como: Philip Gang e Marsha Morgan, Celma Pinho

Perry, Camilo Grazzini, Janet Wolfe Engel, dr. John Chattin-McNichols, dra. Margaret Loeffler, entre outros, influência que será ponderada no terceiro capítulo, ao trabalhar a influência no espaço escolar do CEMJ.

Por conta dessas modificações, a delimitação do recorte temporal vai do ano em que o colégio introduz no seu desenho curricular o método chamado Montessori-Lubienska – 1973 - até o ano de 2006, por dois motivos, primeiro: momento em que me parece que o CEMJ considera uma nova influência teórica advinda do EUA; segundo: momento em que realizo meu estágio de pesquisa na graduação.

Nesta perspectiva, procuro, com a presente investigação, entender as mudanças provocadas no espaço do colégio pelas modificações em seu encaminhamento metodológico, especificamente com a questão: O que o espaço do CEMJ pretendia/pretende ensinar nos diferentes momentos?

Para auxiliar a reflexão, valer-me-ei do conceito de cultura escolar do historiador espanhol Antonio Vinão Frago:

[...] conjunto de aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização, incluindo ‘práticas e condutas, modos de vida, hábitos e ritos, a história cotidiana do fazer escolar – objetos materiais, função, uso, distribuição no espaço, materialidade física, simbologia, introdução, transformação, desaparecimento [...] e modos de pensar, bem como significados e idéias compartilhadas (VIÑAO, 1995, p. 68).

O autor contribui ainda para a pesquisa quando propõe o termo no plural, ou seja, “culturas escolares”:

Puede ser que exista una única cultura escolar, referible a todas las instituciones educativas de un determinado lugar y período, y que, incluso, lográramos aislar sus características y elementos básicos. Sin embargo, desde una perspectiva histórica parece más fructífero e interesante hablar, en plural, de culturas escolares (FRAGO, 2002, p. 33).⁴

Agustín Escolano Benito (1998) também contribui para a análise quando evidencia o caráter cultural que os discursos e os saberes têm sobre o espaço escolar, ou seja, a função que o formato espacial desempenha na aprendizagem e na formação das primeiras estruturas cognitivas dos indivíduos pelos usos didáticos desse lugar. Neste sentido, destaca que em algumas metodologias, como a montessoriana, o planejamento do ambiente e do espaço é “parte constitutiva e irrenunciável de um novo modo de considerar a criança, de tal maneira que os objetos e o projeto educativo guardam, entre si, uma íntima relação” (ESCOLANO,

⁴ “Pode ser que exista uma única cultura escolar, refiro-me a todas as instituições educativas de um determinado lugar e período, e que, inclusive, poderíamos isolar suas características e elementos básicos. Sem dúvida, desde numa perspectiva histórica, parece mais proveitoso e interessante falar no plural, de culturas escolares ” (FRAGO, 2002, p. 33, tradução nossa).

1998, p. 47, 48). O espaço escolar é, assim, um elemento determinante e significativo no currículo, pois não é neutro, podendo ser considerado como fonte de experiência e aprendizado, sendo “uma forma silenciosa de ensino”, como definiu G. Mesmin (*apud* ESCOLANO, 1998, p. 27).

Para o historiador espanhol:

A arquitetura escolar, além de ser um programa invisível e silencioso que cumpre determinadas funções culturais e pedagógicas, pode ser instrumentada também no plano didático, toda a vez que define o espaço em que se dá a educação formal e constitui um referente pragmático que é utilizado como realidade ou como símbolo em diversos aspectos do desenvolvimento curricular (ESCOLANO, 1998, p. 47).

Assim, o espaço físico do Centro Educacional Menino Jesus aparece como elemento importante para identificar a construção de uma imagem escolar que se quer assegurar. A arquitetura, os usos materiais e simbólicos e a ocupação do espaço revelam o projeto educacional das Irmãs Franciscanas de São José, ainda que pelo método Montessori, mas dentro de uma proposta evangelizadora católica, demonstrando, no desenho espacial educativo, dotado de significados, uma ampla quantidade de estímulos, conteúdos e valores do chamado currículo oculto, determinando uma cultura escolar específica, como diria Frago: “As formas arquitetônicas e decorativas evidenciam o conteúdo espiritual e pedagógico proposto e realizado em cada cultura escolar” (1998, p. 101).

O CEMJ, por se situar em plena região central da capital, próximo à Av. Beira-Mar e ponto de referência entre as vias centrais permite que, tanto o lugar da edificação quanto o próprio prédio, estrategicamente posicionado, sejam portadores de uma intencionalidade, seja na projeção, seja como influência pedagógica sobre a sociedade, pois o edifício é “dotado de uma inteligência invisível” (ESCOLANO, 1998, p. 33). A localização e suas relações com a ordem urbana, o traçado arquitetônico do edifício, seus elementos próprios ou incorporados e a decoração exterior e interior respondem a padrões culturais e pedagógicos que a criança internaliza e aprende (ESCOLANO, 1998, p. 45).

A sala de aula, como espaço escolar característico, e o que este local compõe e representa delimitam as estratégias e práticas singulares que foram sendo desenhadas. Em razão da preocupação de responder a questões da pedagogia a respeito de como seria idealizado um modelo estruturado para conduzir e governar o ensino de um grupo grande de alunos, passou a refletir no espaço escolar o modelo metodológico, obedecendo a alguns objetivos pré-determinados pelo modelo militar - como a disciplina, a obediência e também a salvação, por influência do modelo pastoral. Tudo remete a uma relação de poder, evidente

neste lugar recheado de regras e limites sociais, impostos numa relação hierárquica, portanto “nunca são espaços neutros nos seus efeitos e resultados” (CARUSO & DUSSEL, 2003, p. 66).

Viñao Frago (1998) fala que um espaço, ao ser projetado, deixa de ser um simples espaço arquitetural para, em função dos agentes que o ocupam, transformar-se em lugar. É possível dizer que construir o espaço da escola como lugar implica imprimir-lhe determinados significados que expressem ideias, propostas e projetos educacionais. A distribuição das pessoas, dos objetos, do mobiliário, dos ambientes não é feita de forma aleatória. “Ele carrega, em sua configuração como território e lugar, signos, símbolos e vestígios da condição e das relações sociais de e entre aqueles que o habitam” (VIÑAO, 1998, p. 64).

O currículo montessoriano acredita no potencial da criança e a valoriza no espaço escolar, considerando “o ambiente tão importante que o torna o fulcro central de toda a construção pedagógica” (MONTESSORI, s.d. p. 85). O ambiente foi elevado por Montessori à função de “educador”, ainda que silencioso, na expressão de Mesmin (apud ESCOLANO). Concluindo que a natureza não é apropriada à infância e lhe é estranha, “a criança precisa, antes, de um ambiente adequado às suas habilidades e que a solicite para o esforço que deve empreender para aprimorar-se no seu complexo comportamento sensório-motor” (apud MACHADO, 1986, p. 9).

Montessori vê a criança como um ser em desenvolvimento, rica em possibilidades e que se autoconstrói, como um ser que tem necessidade de condições adequadas para a utilização deste potencial, admitida a existência de uma “sensibilidade interna”. A base é o conhecimento da criança e seu desenvolvimento, que, segundo a proposta, depende das leis do crescimento do corpo e da mente. Ou seja, a formação da estrutura psíquica da inteligência infantil se desenvolve a partir de uma força interior, numa relação dialética com o ambiente. Isto é, sua maturação biológica segue o amadurecimento intelectual que se opera por meio da relação com o mundo social.

Por isso ela defendeu a criação de um ambiente ajustado às necessidades físicas e psíquicas da criança. Um de seus princípios fundamentais é a ordenação do meio, uma das tarefas primordiais do professor. Segundo Di Giorgi (1989, p. 33), a pedagogia de Montessori é, na Escola Nova, talvez o ponto mais alto de valorização da criança ativa no início do século XX. Ela propõe, dentre outros, um novo desenho espacial para a escola e, especificamente, para a sala de aula, adaptando-o às necessidades infantis e tornando-o autoeducativo, ou seja, capaz de produzir a autonomia na criança.

Foi justamente por constatar que a criança internaliza nas suas ações e relações - determinadas por períodos sensíveis - uma auto-organização no trabalho em sala de aula que Montessori desenvolveu seu método de ensino, por meio do diagnóstico da medicina, que sinaliza cada período do crescimento qual o sentido mais sensível à influência educacional. O método oportuniza exercícios com materiais específicos, organizando o espaço escolar com constante orientação do professor. “Desse modo, os conceitos que desenvolveu na sua pedagogia foram os de mutação e metamorfose, e não os da genética e da imobilidade da herança” (CARUSO e DUSSEL, 2003, p. 213).

A criança, segundo tal metodologia, necessita de um ambiente que a ajude a crescer e a se desenvolver, uma vez que, na fase da infância, o ser humano assimila, absorve, incorpora de forma inconsciente tudo ao seu redor. Mas é preciso ficar claro que, segundo Montessori, a origem do desenvolvimento é interior, portanto de dentro pra fora. A tarefa de preparar este espaço de forma intencional para o desenvolvimento infantil é do professor, responsável por propiciar um ambiente revelador, planejando de forma precisa cada objetivo para o trabalho na escola (MACHADO, 1986, p. 12).

Seu método propõe a educação da vontade e da atenção, através das quais, acredita, a criança desenvolverá “liberdade dentro de limites” e autonomia na escolha do material trabalhado. Neste movimento, a criança se vê impulsionada pela necessidade de ser competente e constrói sua inteligência escolhendo as próprias atividades. Esta escolha também se limita às possibilidades que lhe são fornecidas. Esta questão será trabalhada no terceiro capítulo.

A *Pedagogia Científica* desenvolvida por Maria Montessori relaciona a *normalização*, que consiste em harmonizar a interação de forças corporais e espirituais, permeando o corpo, a inteligência e a vontade. Dentro desta visão, o espaço escolar desempenha a função de *espaço de liberdade*, mas com limites claros dentro de um processo de autorregulação, chamado de “auto-organização” (MONTESSORI, 1965). A ordenação do meio deve ser uma das tarefas primordiais do professor.

Marli Schlindwein relata como a questão da auto-organização é trabalhada no CEMJ, segundo sua visão:

A auto-organização e auto-regulação são inerentes ao próprio ambiente e ao que cada material propõe: o aluno faz sua atividade e tem o exemplar do controle de erro; trabalha um material e busca outro, deixa um no lugar antes de pegar o

seguinte. Sabe o lugar de cada um porque percebe que aquele material só cabe ali. Esta auto-percepção é trabalhada desde o berçário no CEMJ. A criança tem uma propensão natural para a ordem. Muito bonito observar quando numa sala diferentes crianças estão em concentrado labor, sem se distrair com o trabalho do colega; ou se de repente observa o colega se coloca em postura atenta para depois trabalhar este material. Curiosidade despertada, interesse revelado. Todos são orientados para esperar o momento em que o material está à disposição deles; há crianças que ficam muito tempo com um material até que satisfaçam o interesse por ele. E a cada repetição há novas possibilidades e descobertas, isso no nível motor, lúdico, ou intelectual (SCHLINDWEIN, 2011).

Partindo desse ambiente de “liberdade com limites”, a organização de sala de aula é outro fator predominante, pois cada material deve ter seu lugar específico, devendo por isso ser recolocado, pela criança, no mesmo lugar após o uso. A ordem e a disciplina têm o objetivo de ensinar a compor um ambiente sóbrio, tranquilo e silencioso. A proposta pedagógica montessoriana para o desenvolvimento intelectual resulta de alguns fatores específicos, como a manipulação de materiais, a autoeducação e a compreensão de relação e inter-relação.

Os materiais compostos nesse espaço escolar devem ser cientificamente elaborados, pois o material Montessori é educador, ocupando, *às vezes*, até o lugar do próprio professor, isso, se *se pensar no sentido de ser autocorretivo*. Cada material, didaticamente organizado no espaço escolar, é apresentado inicialmente pelo professor e transmite uma mensagem, ou uma “abstração materializada”, tendo finalidades claras e precisas (MACHADO, 1986, p. 9). Este “ambiente educador”, como o chama Montessori, deve oferecer qualidades físicas de espaço favorável para que a criança desenvolva espontaneamente suas atividades, oportunizando o movimento corporal e a liberdade. Algumas características essenciais no espaço escolar montessoriano envolvem desde mobiliários correspondentes ao tamanho das crianças até materiais convidativos, que permitem a espontaneidade, a livre escolha, a repetição, a ajuda mútua, a socialização e a ordem na criança (MACHADO, 1986, p. 9). Para Montessori, a “ordem exterior repercute na ordem interior, proporcionando-lhe sentimentos de segurança e de familiaridade com o ambiente”. Segundo Caruso e Dussel (2003, p. 215), “o sucesso do método montessoriano baseava-se na complementaridade do espaço reformulado da sala de aula e dos materiais didáticos fundamentados em momentos especificamente sensíveis da criança a determinados estímulos”.

Feita esta introdução ao método e às características do chamado *método Montessori*, proponho-me analisar o espaço escolar do CEMJ, mais especificamente na Educação Infantil, em função do maior investimento dado por essa metodologia ao espaço educativo. Nesta direção, analiso o método de acordo com a maneira pela qual foi apropriado pelo CEMJ. O

formato de sala de aula, além de diferenciado, é um instrumento com influência sobre o currículo, pois é planejado e organizado didaticamente pelo educador para criar condições de realização autônoma e independente, razão pela qual é considerado “espaço de liberdade”.

Para tal análise, utilizo como fontes básicas a entrevista com a irmã dirigente, depoimentos da coordenação pedagógica e professores (atuais e aposentados), o currículo da instituição e seus projetos político-pedagógicos, o filme “*Maria Montessori – Uma vida dedicada às crianças*” e, ainda, materiais do curso de formação para professores montessorianos do CEMJ, mais o acervo do Memorial da instituição, (fotografias, jornais da época, materiais e registros administrativos). A utilização de fontes orais permite ao historiador análises mais amplas sobre seu objeto do que se se limitasse às fontes oficiais. Os depoimentos coletados por meio de entrevistas podem tornar-se fontes históricas riquíssimas se obtidos de acordo com o rigor dos critérios que a história oral exige. Entenda-se aqui por história oral:

[...] um termo amplo que recobre tipos variados de relatos obtidos através de fontes orais, a respeito de fatos não registrados por outro tipo de documentos, de fatos cuja documentação se quer complementar, ou que se quer abordar por ângulo diverso. A história oral registra a experiência vivida ou o depoimento de um indivíduo ou de vários indivíduos de uma mesma coletividade (LANG, 1996, p. 34).

Além das fontes acima citadas, trabalhei com fotografias do espaço escolar do CEMJ antes e depois da adoção do método Montessori, por acreditar que, com as fotos, seja possível captar, mesmo que de modo fragmentário, a realidade vivenciada no universo escolar, já que:

O uso de imagens fotográficas sobre o *universus scholaris* como fonte de pesquisa nas investigações sobre a história das instituições educacionais tem demonstrado potencial analítico suficiente para colaborar na busca e organização de compreensões e explicações acerca da cultura escolar manifestada nos ambientes em que ela interage (BENCOSTTA, 2003, p. 1).

Segundo Rosa Fátima de Souza (2001, p. 80), “as imagens expressam um padrão identitário da escola enquanto instituição educativa cujo imaginário social é reforçado por comportamentos, símbolos, práticas e ritos, tais como, o uniforme, a aula, a bandeira, a arquitetura escolar, a sala de aula”.

Para conseguir meu objetivo precípuo, historiar o processo de passagem de uma escola de confissão católica para escola híbrida, orientada pelo processo pedagógico Montessori-Lubienska, propus-me trabalhar três grandes tópicos.

Para tanto, estruturei o texto em três capítulos.

No primeiro, intitulado “De uma escola católica a uma escola Montessori-Lubienska”, busco compreender a origem e a consolidação do Centro Educacional Menino Jesus em Florianópolis/SC e como foi influenciado pela corrente teórica Montessori-Lubienska. Trata-se, na verdade, de uma inversão ou conversão, devida a um encontro com um método europeu dentro de reinterpretações da escola em geral no País, começada e difundida por instituições católicas, mas que, no contexto que, por um lado acabou no Manifesto dos Pioneiros e, da parte católica, nas Semanas Pedagógicas (DI GIORGI, 1989), começava se tornar dever do Estado, fato que lhe minava o caráter particular e confessional. Considero importante situar esta escola no contexto das grandes mudanças e a conveniência do método Montessori-Lubienska, que a inseriria no espírito da Escola Nova, preservando-lhe, contudo, as tendências originais. Nessa passagem, um detalhe ou característica diferencial do método, e importante como elemento educacional, o sentido de “espaço escolar” - ou questão espacial - como contribuição pedagógica.

No segundo capítulo, proponho-me aprofundar o sentido de espaço escolar no Sistema Montessori sob o título “O sistema educacional de Maria Montessori: lugar do espaço escolar”, algo mais que descrição do espaço e sua composição. Para isso, listarei os pilares construídos por Montessori e as características fundamentais de uma escola dessa linha, ressaltando, desta forma, a tríade criança-professor-ambiente, a educação cósmica e mobiliários-materiais montessorianos.

Os dois capítulos me levarão a entender “O espaço escolar como “forma silenciosa de ensino”, descrevendo e refletindo, no terceiro capítulo, mais pormenorizadamente, a questão do espaço escolar montessoriano focado no CEMJ e o que ele pretende ensinar, através da análise de questões como: a permanência dos signos católicos no espaço escolar; a sala de aula como um pequeno “ambiente educador” e a “autonomia” da criança no uso do espaço escolar.

CAPÍTULO I

DE UMA ESCOLA CATÓLICA A UMA ESCOLA CATÓLICA MONTESSORIANA

Se queremos progredir, não devemos repetir a
história, mas fazer uma história nova.
Mahatma Gandhi

O Curso Elementar Menino Jesus foi fundado em Florianópolis, no estado de Santa Catarina, em 15 de outubro de 1955, sendo dirigido desde então pela Congregação das Irmãs Franciscanas de São José. Pensado para as classes média e alta da sociedade florianopolitana, a instituição foi sempre privada e praticou a coeducação. Iniciou as atividades com aulas particulares para poucos alunos, tendo como objetivo o preparo dos alunos para o curso de admissão ao ginásio. Somente em 1956 introduziu o curso primário, com ensino sistemático e oficial, com 88 alunos matriculados. O projeto educativo das Irmãs Franciscanas visava, além da educação do ensino formal, à evangelização.

Localizado em uma área nobre da cidade, à Rua Esteves Junior esquina com a Rua Bocaiúva, região habitada por antigas famílias tradicionais, assim como por famílias ricas de imigrantes alemães, a instituição foi implantada próximo ao Colégio Catarinense, maior e mais tradicional colégio católico da cidade. Após sua fundação e ao longo dos seus mais de cinquenta anos de existência, a Congregação das Irmãs Franciscanas, proprietária e administradora dessa escola, procurara sintonizar-se com as inovações educacionais, atendendo às necessidades e exigências de sua clientela, ampliando o espaço físico interno (com salas de aula) e o externo, com quadras de esportes, pátios recreativos, parques infantis os mais diversos, além de construir um moderno prédio marcado pela arquitetura do final do século XX.

Nessa sua busca por inovação e “modernidade”, no início dos anos de 1970, as irmãs adotaram o método montessoriano somente na Educação Infantil, sendo a primeira escola católica catarinense a adotar essa nova proposta educativa. Uma renovação que já vinha sendo realizada em alguns colégios católicos de São Paulo, como o Santa Cruz, o Sion e o Madre Alix, além de alguns outros estados, como Rio de Janeiro e Bahia.

A partir de 1998, o Curso Elementar Menino Jesus muda para Centro Educacional Menino Jesus, ano em que amplia seu atendimento, incluindo da 5ª à 8ª série do Ensino Fundamental, completando o ciclo da Educação Infantil (de três a seis anos) ao Ensino Fundamental de 1ª Grau (de sete a catorze anos). Limitou, porém, a nova metodologia à Educação Infantil, ainda que com a intenção de a aplicar ao Ensino Fundamental.

Concretamente, nas primeiras décadas foram realizadas várias reformas e adaptações no espaço escolar do colégio, mais especificamente nas salas de aulas, sendo feitos grandes investimentos na aquisição de materiais montessorianos e na formação de professores baseada nessa mesma filosofia.

Como se deram estas mudanças, ou seja, como foi a transição da escola de um traçado curricular marcadamente confessional católico para um novo currículo onde foi agregado o Método Montessori-Lubienska?

1.1 NO INÍCIO, UMA ESCOLA CATÓLICA (1955 - 1972)

A congregação católica das Irmãs Franciscanas de São José nasce na Alemanha em 28 de outubro de 1867. Madre Alphonsa Kuborn funda a congregação em *Schweich*, com o nome inicial de “Congregação das Irmãs da Misericórdia da Terceira Ordem de São Francisco de Assis”. Nesta época, predominava o caráter missionário, tendo como finalidade atender a doentes e inválidos da comunidade local e ajudá-los.

Em 1875, a congregação migra para Holanda, de onde vem para o Brasil, no ano de 1926, quando decide estender suas ações religiosas. A primeira instalação foi em Piraquara, no estado do Paraná, vindo para Santa Catarina somente no ano de 1927, quando assume a Casa de Formação em Angelina, propriedade do casal Estevão e Maria Kretzer, que, sem herdeiros, a havia deixado como herança à Ordem dos Frades Menores – OFM (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 12).

Em 1954, o grupo de irmãs se estabelece também em Gaspar, localizada na região do Vale do Itajaí/SC, e faz frequentes idas e vindas a Florianópolis, de modo a atender às solicitações de Alexandre Merico, liderança da comunidade e muito próximo do arcebispo de Florianópolis, dom Joaquim Domingues de Oliveira. Este contato viabilizou sua vinda à capital, graças à compra de um imóvel localizado à Rua Bocaiúva, adquirido com a ajuda financeira de doadores, chamado inicialmente de “Casa de Hóspedes”.

Nesta fase de expansão e mudanças, as irmãs dirigentes decidem transferir o registro do Colégio Cristo Rei, por elas dirigido em Gaspar, para Florianópolis, trocando o nome para Curso Elementar Menino Jesus, em homenagem ao Menino Jesus de Praga, de quem eram devotas. São iniciadas, nesse mesmo ano, as atividades escolares com aulas particulares para poucos alunos. O objetivo, porém, era preparar o curso de admissão ao ginásio, conforme já mencionado.

Em 1956, tem início o curso primário, do 1º ao 4º ano. Até 1957, as aulas eram ministradas no próprio convento. Em função do espaço limitado e da falta de mobiliários, muitas aulas eram realizadas ao ar livre. Com o aumento de matrículas, o recreio foi sendo organizado em horários diferentes. Com o crescimento da necessidade por espaço, deu-se início à construção de um novo prédio escolar, que foi concluído e inaugurado em 1958, data registrada na fotografia pertencente ao Memorial do CEMJ e no livro feito para comemorar os 50 anos da escola (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 225).

Figura 1 - Foto do novo prédio (1958)



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

Procurando atender à demanda educacional e acompanhar os padrões de exigência suscitados pela “modernidade” no contexto brasileiro, as irmãs buscaram, por meio de reformas e adaptações na arquitetura escolar, entrar em sintonia com o contexto catarinense e nacional, e também ampliar a rede de evangelização.

Quando chegaram a Florianópolis para implantar seus trabalhos educacionais, na primeira década dos anos 1950, a capital do estado de Santa Catarina necessitava de melhorias em função do crescimento e da modernização das áreas urbanas, fatos que influenciaram a ampliação de diversos setores, atingindo também o da educação escolar institucionalizada. Segundo Rizzo (1993, p. 7), a partir dos anos 50, ocorre um processo de modernização que alterou o ritmo de desenvolvimento de Florianópolis, acelerando o crescimento da população, expandindo assim a economia. “A intensificação das funções urbanas na área da educação, saúde, aparelho burocrático, entre outros, e do setor terciário, seria a inclinação de Florianópolis nas próximas décadas” (RIZZO, 1993, p. 7).

Em 1955, foi aprovado o primeiro Plano Diretor da cidade e instituído um novo código municipal. O plano constituía-se do diagnóstico dos problemas da capital e de um projeto de planificação. Seguindo o modelo de outras cidades do País, Florianópolis adotou o plano como medida essencial para retirar a cidade do atraso e alcançar o desenvolvimento e o progresso que a levariam à modernidade. A implantação do campus da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), em 1961, trouxe mudanças na economia e na dinâmica imobiliária da capital. A BR 101, que ligava Porto Alegre a Curitiba passando por Florianópolis, também foi concluída neste mesmo período.

Martini contribui para clarear o panorama de Santa Catarina, mais especificamente de Florianópolis na década de 50, no campo educacional, quando afirma:

[...] quando o Brasil começou a sentir maiores efeitos da política de substituição de importações, com grandes investimentos industriais e a entrada de capital estrangeiro, as condições de Florianópolis ainda eram provincianas, se comparadas às outras capitais do sul do País. No campo educacional, as condições eram ainda mais acanhadas. [...] Logo, não somente a capital, mas o Estado de Santa Catarina apresentavam um descompasso em relação aos demais Estados do Sul e suas capitais. Enquanto o Estado do Paraná e Rio Grande do Sul contavam com universidades públicas, as condições sociais de criação de qualquer curso superior em Santa Catarina eram incertas. Os anos 50 do século XX foram marcados por uma fase de mudanças e democratização. Debatiam-se praticamente todos os setores da vida social no âmbito nacional, e não se fugia de grandes polêmicas educacionais. Era uma época de elaborar planos, traçar metas e implementar reformas que, seguramente, forçavam mudanças dentro das instituições de ensino (MARTINI, 2001, p. 16, 17).

A partir deste contexto, instala-se um processo de mudança contínua em busca de “progresso” em todos os campos sociais, inclusive o educacional. O CEMJ buscou

atender a esta demanda ampliando seus espaços, oferecendo mais possibilidades de uma educação institucionalizada católica para as crianças.

O ano de 1958 foi particularmente importante na história da instituição, pois, em virtude da construção do novo prédio, o ano letivo se iniciou com 223 alunos matriculados da 1ª à 4ª série (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 226). Seguindo as prescrições da Lei Orgânica do Ensino Primário Elementar de 1946, o currículo era composto de leitura e linguagem oral e escrita, iniciação matemática, geografia e história do Brasil, conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação à saúde e ao trabalho, desenho e trabalhos manuais, canto orfeônico, educação física, educação moral e cívica e, como não poderia deixar de ser, tendo em vista tratar-se de uma escola confessional católica, a disciplina ensino religioso.

O espaço escolar era inicialmente organizado conforme os padrões da época. A organização didática retrata o ensino simultâneo, para o qual era indispensável que os alunos em sala mantivessem silêncio e atenção concentrada na figura do professor, protagonista do processo de ensino-aprendizagem, conforme pode ser observado na fotografia abaixo (Fig. 2). Souza (2008, p. 49) ressalta que, nesse período, “a eficácia do sistema de ensino alicerçar-se-ia em quatro elementos primordiais: a graduação em séries, o cumprimento dos programas, o sistema de avaliação dos exercícios e a disciplina dos alunos.”

Figura 2 - Foto da sala de aula década de 1960



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

A imagem retrata uma sala de aula com carteiras enfileiradas, com pouco espaço para movimentação e não se veem, no ângulo alcançado, materiais pedagógicos para manuseio, mas apenas cadernos nas carteiras altas. É possível observar também a presença mais numerosa de meninos. A postura da professora, em pé, no fundo da sala, de olhar atento, conduzindo a classe, revela a adoção do método de ensino simultâneo, defendido pela pedagogia moderna - centrado na figura do mestre-sol comeniano, centro do processo ensino-aprendizagem (TEIVE, 2011). Até mesmo a posição corporal das crianças representa singularidades e identidades compartilhadas na composição do formato da sala de aula.

A imagem acima registra o sistema professor-aluno: aquele, no comando ou controle, e estes, na função de aprendizes de um saber repassado pelo professor. Foucault (1995), define este modelo como *saber-poder*, expressão de uma sociedade que reproduz a cultura e se define pela meritocracia. O currículo exprime o que a sociedade pretendia fazer do aluno – criança, adolescente, jovem -, como personagem subordinado a um plano/projeto do País.

Os bancos são fixos, altos, independente da idade e da estatura da criança, sem qualquer referência a ergometria. O próprio enfileiramento dentro da classe reproduz a ideia das filas, do silêncio e do alinhamento muito próximo de um alinhamento militar, de obediência e execução de ordens. É evidente a falta de espontaneidade e de liberdade de movimentos.

Assim, mesmo sendo a foto de classe um fragmento da realidade, revela os moldes tradicionais de sala de aula dos anos 1960. Constitui, certamente, uma representação simbólica da metodologia estabelecida na época pelas Irmãs Franciscanas de São José. Todas as características observadas nesta foto de classe escolar são representativas do valor social da escola na sociedade brasileira da época, e da metodologia então adotada. Até a atenção das crianças ao ato fotográfico mostra que haviam sido preparadas, naquela ordem e postura corporal, para a hora do *clac* e olham para a câmera. Ou seja, o que temos é uma encenação, uma “foto ensaiada”. Segundo Souza (2001, p. 94), “a artificialidade da cena fixa, não obstante, o ideal de uma sala de aula”.

Figura 3 - Foto do pátio antes da introdução do método Montessori/1958



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

Figura 4 - Foto do pátio antes da introdução do método Montessori/1958



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

A intenção comparativa na disposição das duas imagens possibilita constatar a presença somente de meninas na figura 3 e só de meninos na figura 4, evidenciando um período em que as irmãs haviam optado pela separação por gênero. Como é relatado no Livro de 50 anos do CEMJ, “as Irmãs, preocupadas com a conquista de uma disciplina mais eficaz, optam por separar os meninos e as meninas por turno” (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 226).

Nas fotografias, fica evidenciada também a realização de atividades ao ar livre no pátio, com a liderança das irmãs, que, neste período, ainda usam a vestimenta religiosa oficial, ou seja, o “hábito”.

Outro aspecto relevante desse período é a arquitetura do prédio novo, assim como uma significativa área de pátio. Diante dessas adaptações nos primeiros anos do CEMJ, é interessante observar que a cultura escolar, no que se refere especificamente ao espaço, foi pouco a pouco sendo redefinida.

Uma década após a fundação, as irmãs inovaram, instalando o primeiro Jardim de Infância; também foi um período marcado pela aquisição de mais uma área para ampliação de suas instalações. É pertinente constatar, para compreender o interesse pela educação infantil nesse contexto educacional, que a pré-escola no Brasil e, mais especificamente, em Santa Catarina, engatinhava, até então, para a conscientização da sua importância e necessidade. Segundo Machado (1986), a partir de estatísticas que impressionavam pelo insucesso escolar no ensino de 1º grau, a pré-escola começa a ser olhada como um instrumento determinante para tratar um problema que, na época, era chamado de “patologia pedagógica” (MACHADO, 1986, p. 1). Inicialmente, era vista como uma forma de acelerar o potencial de aprendizagem para crianças de classe alta ou então como programas de educação compensatória para crianças de classe baixa, que, acreditava-se, possuíam carências cumulativas que as impediam de alcançar bom desempenho na fase de escolaridade.

Figura 5 - Foto da sala de aula / Educação Infantil (1969)



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

Com essa iniciativa, as Irmãs Franciscanas no CEMJ procuram, mais uma vez, sintonizar-se com o panorama, especificamente com as demandas por educação infantil de parte das classes médias e altas. O formato das primeiras salas de educação infantil é perceptível nas fotografias desse período, como na figura 5, com crianças de três a seis anos, aparentando já neste período uma evolução nos móveis: mais apropriados à estatura da criança, na ausência de fileiras; as mesas coletivas se destacam, diferentemente da figura 2.

As iniciativas continuam, juntamente com novas construções, a redefinir a arquitetura escolar e o espaço de sala de aula. No ano de 1969, iniciam-se as obras de mais dois andares no prédio da escola, devido à demanda de alunos, sendo concluída somente em 1970. Aos poucos, neste período, as turmas voltam a ser mistas, observando-se que o número de meninos continua maior que o das meninas.

Outros acontecimentos marcaram a década de 70 e 80, como, por exemplo, o convênio com o Colégio Catarinense em 1974, que hoje é localizado na área frontal do CEMJ, na Rua Esteves Junior. O Convênio foi estabelecido para ministrarem juntos, o ensino de 1º grau. O CEMJ ofereceria as quatro primeiras séries e o Colégio Catarinense, as quatro últimas e o ensino médio, dando conta, assim, das exigências da Lei 5692, de 11 de agosto de 1971, que fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º grau no País. O CEMJ, então, passa a ocupar o espaço somente no ano de 1983, para atender no Colégio Catarinense crianças no ensino primário elementar (1ª a 4ª série). Concluída a quarta série, os alunos e alunas passavam automaticamente a estudar no Catarinense. Este convênio se estendeu de 1974 até 1998, ano que o CEMJ implantou o ensino da 5ª à 8ª série, o que irá sinalizar uma nova organização espacial no colégio (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006. p. 228). O ano de 1972 é o último em que as Irmãs Franciscanas de São José colocam em ação somente o currículo católico; a partir de 1973 se inicia um novo tempo, pois será a demarcação inicial tanto para uma mudança que influirá diretamente no desenho físico escolar, quanto nos aspectos subjetivos das ações e comportamentos dos indivíduos que fizeram parte desta instituição social neste período.

1.2 ENCONTRO COM O MÉTODO MONTESSORI-LUBIENSKA (1973 - 2006)

O ano de 1973 foi, para o Curso Elementar Menino Jesus, o marco oficial da mescla de seu traçado curricular de cunho católico com os pressupostos do método

Montessori-Lubienska – apenas na Educação Infantil -, uma metodologia que, como o próprio nome indica, estabelece interfaces entre as ideias da médica italiana Maria Montessori e as de Helena Lubienska de Lenval.

O encontro das irmãs com o método se deu pela participação em cursos de formação de professores em São Paulo em 1972. O primeiro encontro do CEMJ com a pedagogia Montessori aconteceu, mais especificamente, por interesse da Irmã Jaqueline Dal’Pont, a primeira a participar da atualização educacional no Instituto Montessori-Lubienska, na Mooca, onde pôde observar a prática do método em algumas escolas católicas.

No estado de São Paulo, algumas escolas já o vinham adotando desde a primeira metade do século XX. Somente a partir dos anos 60, porém, sua adoção se expande mais expressivamente em escolas de São Paulo e de grandes centros, como Rio de Janeiro e Bahia (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 25). A divulgação no Brasil desse método, então com o nome Montessori-Lubienska vai se concretizar num momento de grandes debates acerca da educação nacional, capitaneado pelos chamados escolanovistas, cujas ideias, em seu momento culminante, foram expressas num documento de grande repercussão nacional, o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por Fernando de Azevedo (redator), Anísio Teixeira, Sampaio Dória, Lourenço Filho, Cecília Meirelles, Paschoal Lemme, entre outros, no período de 1937-1945.

Os “advogados” do escolanovismo pregavam uma organização escolar como um meio social, visando retirar as abstrações e impregná-las da vida em todas as suas manifestações. “Dessa forma, propiciando a vivência das virtudes e verdades morais, estará contribuindo para harmonizar os interesses individuais com os coletivos” (SAVIANI, 2007, p. 244).

Este movimento significou muito para a educação brasileira, porque sinalizou insatisfação com os padrões da educação moderna tradicional, o do ensino simultâneo, que exigia uma criança estática, silenciosa e disciplinada, diante de um professor que imperava no seu protagonismo, com um formato de sala de aula nada adequado ao desenvolvimento da infância, segundo asseguravam os estudos da psicologia comportamental, que enfatizavam a importância de uma criança ativa e em movimento.

Defendendo a laicidade, a gratuidade e a obrigatoriedade do ensino fundamental, a Escola Nova entra em choque com a Igreja Católica, única até então no campo da educação privada brasileira, instaurando-se uma forte polêmica entre

católicos e escolanovistas. As ideias de renovação eram divulgadas país a fora pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, editada Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), fundada no ano de 1944 e dirigida por Lourenço Filho (DI GIORGI, 1989, p. 62). Como contraponto, da metade dos anos 50 em diante, a Associação de Educadores Católicos (AEC) organizou as “Semanas de Estudos Pedagógicos”, nas quais o padre Pierre Faure proferiu palestras e ministrou cursos, divulgando as ideias de Montessori associadas às de Lubienska. Desde então, vários educadores católicos viajaram à Europa para aprender as técnicas disseminadas nas famosas “Semanas Pedagógicas”.

O padre francês Pierre Faure regressou ao Brasil inúmeras vezes, a partir do ano de 1958, para preparar grupos de professores para atuar nas classes experimentais instaladas nos colégios Santa Cruz, Sion e Madre Alix, em São Paulo. Além do desenvolvimento das classes experimentais, foram realizadas Semanas Pedagógicas com programação anual até o ano de 1965. A orientação psicopedagógica das classes experimentais se baseou naquilo que no período foi chamado de “Método de Pierre Faure, que se apresentava como uma síntese de várias teorias pedagógicas: Dalton (americana), Montessori (italiana) e Lubienska (francesa)” (AVELAR, 1978, p. 84).

O interesse e o investimento dos educadores católicos por essa metodologia são compreensíveis ao perceber, segundo Demerval Saviani (*apud* DI GIORGI, 1989), que Montessori havia sido a única, mesmo vinculada ao contexto da Escola Nova, que pregava uma escola laica, embora mantivesse a educação religiosa na instituição escolar não como expressão de um credo (embora ela própria fosse católica), mas espiritualista, reconhecida a origem espiritual do ser humano. Na citação abaixo, Montessori relata a aproximação com a educação religiosa em uma escola estadual montessoriana:

Foi em Barcelona, na Escola Modelo Montessori, escola do Estado, mas que a educação religiosa católica era considerada como fim precípua, que foram lançadas as primeiras bases da educação religiosa em conformidade com minhas idéias (MONTESSORI, 1965, p. 277).

No livro *Maria Montessori: infância, educação e paz* (1949), Joaquim Machado de Araújo e Alberto Filipe Araújo consideram as principais idéias da perspectiva educacional de Montessori, os alicerces que sustentam a questão da individualidade, da autoeducação, fundamentado na liberdade e no conceito de normalização e a contradição que ela estabelece entre o mundo do adulto e o da criança. Além disso, fazem uma apreciação da natureza mitológica do discurso educativo e da concepção de

criança da pedagogia de Montessori, afirmando que “é marcada pela visão cristã de infância” (p. 87). Esta visão se fortifica com a influência de alguns discípulos, como Lubienska.

Avelar (1978) ajuda a compreender a relação de Lubienska com Montessori quando compara as duas linhas de pensamento, ao afirmar que “Lubienska é mais focada na educação litúrgica desde o ano de 1940”. Ambas têm uma concepção espiritualista do homem, embora esta seja muito mais enfatizada na interpretação de Lubienska, pois parte de razões de ordem filosófica para fundamentar a sua pedagogia, vendo a pessoa humana em três dimensões: corpo, alma e espírito. “Visa mais à educação do homem na sua dimensão teórica, por que atribui valor maior à “Theoria” em relação à práxis” (AVELAR 1978, p. 95). Já, em Montessori, a ação, o empírico, o fazer, tem predominância sobre o teórico.

Continua a autora:

[...] as obras de Lubienska referem-se ao pensamento oriental. Tanto as afinidades quanto as divergências entre o pensamento educacional de Maria Montessori e o de Lubienska estão centradas na visão diferencial de concepção de pessoa humana (AVELAR, 1978, p. 94).

Continua esclarecendo que Lubienska afirma que o pensamento de Maria Montessori evolui com seus estudos durante o século XX. Isso porque, depois de trinta anos de experiência, a médica italiana teria sido levada a considerações que vão além do domínio da psicologia experimental, entrando no plano da metafísica. Toda a pedagogia montessoriana revela uma concepção espiritualista do homem. Sua antropologia pedagógica é marcada pelos princípios de liberdade, atividade, individualidade e desenvolvimento segundo a natureza. Mantém, contudo, a dicotomia clássica corpo-alma, enquanto Lubienska se situa no âmbito da trinomia própria da Bíblia, ou seja: corpo-alma-espírito.

Pode-se, por isso, afirmar que o método Montessori veio complementar a educação católica, encaixando-se em seus princípios educacionais baseados na Bíblia e na liturgia. Lubienska exaltou a teoria cristã contida no método Montessori e a disseminou, conforme citação abaixo:

Se me apoio na técnica montessoriana é que devo a grande doutora, tanto quanto ela devia a Séguin. Minha pedagogia, não somente espiritualista, mas nitidamente católica, se inspirava diretamente na liturgia e na tradição monástica. O Método montessoriano serve-me de instrumento (*apud* AVELAR, 1978, p. 99).

Foi esta mescla que chamou a atenção das irmãs que, ansiosas por “modernizar” o seu currículo sem abandonar seus dogmas, a partir de 1973 dão ao novo currículo do CEMJ o cunho Montessori-Lubienska, mudança noticiada na imprensa florianopolitana, tal como atesta o excerto do Jornal O Estado (Fig. 6), ocasionando filas inesperadas no período de matrícula no ano de 1974.

Figura 6 - Jornal O Estado/SC, sábado, 9 de agosto de 1975



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

Devido à repercussão da inovação da metodologia escolar na mídia impressa catarinense e ao conseqüente aumento da demanda de alunos, foi sentida a necessidade de ampliar o espaço físico da escola para acolher melhor os alunos e assim concretizar de forma mais efetiva o método Montessori-Lubienska, que exige ambiente amplo, diversificado, para as crianças, aspectos que serão referidos nos próximos capítulos, quando serão detalhados o ambiente do método e, em específico, do CEMJ.

Nesta perspectiva, a direção do colégio, juntamente com a Associação de Pais e Professores (APP), procurou, no ano de 1976, por soluções de curto e longo prazo para resolver este aspecto, que representava uma limitação às exigências do novo currículo (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 26).

Para solidificar tal mudança, em 1978 o colégio dá início a um curso intitulado: Ciclo de Estudos sobre a Filosofia Montessori, coordenado pela Irmã Jaqueline Dal’Pont, para preparar os professores à prática do método que, em 1986, obtém da Secretaria de Educação o registro definitivo de curso de preparação de professores montessorianos.

Cabe frisar que o método veio ao encontro dos postulados católicos originais do CEMJ, pois a metodologia montessoriana trouxe características que ajudaram o CEMJ a realizar seus objetivos primários, encontrados até hoje em sua “missão de educar”. De acordo com a Irmã Marli Schlindwein, atual diretora, as razões para a sua adoção podem ser encontradas:

Pela necessidade que na época o pedagógico sentia de trabalhar uma metodologia que pudesse harmonizar as crianças para o estudo e a concentração. Condutas de indisciplina preocupavam. A Irmã Jaqueline Dal’ Pont, em 1972, foi fazer o curso na Mooca/SP, no Instituto Pedagógico Montessori-Lubienska (hoje, Instituto Pedagógico “Montessori”) e logo no ano seguinte começaram a ser plantadas as sementes dos princípios e práticas pedagógicas de Maria Montessori no CEMJ, que logo começaram a dar frutos (SCHLINDWEIN, 2011, p. 1).

Para ela, a influência de Lubienska é “muito mais prática do que teórica”. Complementa afirmando que a lição do silêncio e a aula “de linha em linha” foram “reavivadas” com os exercícios de educação de corpo, alma e espírito de Lubienska de Lenval. Salienta, ainda, que “Montessori dá à apresentação de um novo material uma solenidade de rito, o que Lubienska também segue e agrega o valor do gesto”, enriquecendo-o:

O “Menino Jesus” adota o Sistema Montessori de Educação no qual se agregam práticas de Lubienska. A expressão “Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesma”, de Montessori traduzindo o desejo da criança e a frase: “Para se desenvolver e desabrochar, a criança precisa de um meio apropriado onde possa ser ativa e sentir-se livre” de Lubienska, dizem bem este aspecto libertador que a educação montessoriana promove. “Tudo o que se ensina deve estar ligado à vida” (Montessori) e ainda dela: O primeiro papel do educador é “ajudar a alma que nasce para a vida, e que viverá das próprias forças” (SCHLINDWEIN, 2011, p. 2).

Para as irmãs, “a educação-evangélico-libertadora está em consonância com os axiomas montessorianos, porque ambos estão empenhados pelo cuidado, respeito e promoção da vida”. A pedagogia montessoriana adotada pelo CEMJ reforçaria os ideais franciscanos abraçados por elas e a influência de Lubienska viria a corroborar esta consonância ao enfatizar o pensamento litúrgico baseado na Bíblia. Após a introdução do método Montessori-Lubienska no CEMJ, segundo relato da irmã Jaqueline Dal’Pont, responsável pela introdução, as crianças tornaram-se “mais calmas e conscientes, mas, principalmente, mais responsáveis, amáveis e criativas” (LINO & KRIEGER LOCKS, 2006, p. 27). A professora Dilva Lino (aposentada) que também contribuiu com

depoimentos, vem esclarecer quando é questionada sobre a relação entre as idéias de Montessori e as convicções de Lubienska e a sua influência no CEMJ.

Lubienska foi discípula de Maria Montessori e passou a dar mais ênfase à dimensão espiritual. Acreditava que este aspecto de sua psicologia poderia enriquecer e melhorar ainda mais a educação. Deve-se à Lubienska, a lição do silêncio e a solenidade na apresentação dos materiais às crianças. A influência de Lubienska nunca foi suprimida do sistema educacional adotado pelo Menino Jesus. Talvez a sua influência esteja tão impressa em todo o sistema que o mérito de Lubienska tenha sido esquecido. (LINO, 2011)

Esta influência de Lubienska sobre o método e sua filosofia, além de reforçar o ideário católico da instituição, também influi, em alguns pontos, na prática de sala de aula, quando trata da conduta do professor, e no ritual de apresentação dos materiais montessorianos aos alunos. É interessante notar que, sob a influência de Lubienska, o nível educacional em sentido amplo é mais submisso, talvez por influência norte-americana, quando associada a algumas dessas condutas e a rituais de apresentação de materiais, que também se modificavam em alguns aspectos. A fim de pontuar alguns aspectos teóricos que diferenciam ou talvez complementem as duas vertentes, trago um quadro proposto pela irmã diretora, em que se podem observar com mais clareza os postulados do método montessoriano e os da educação católica, mais evidenciados no currículo do CEMJ. Estes postulados que afetam diretamente o espaço e sua organização didática (Fig. 7).

Estas mudanças, evidenciadas também nas salas de aula do CEMJ, foram sendo adaptadas gradualmente, desde 1973, aos moldes do novo formato de ensino. Os espaços de sala de aula foram organizados e equipados com materiais específicos e elaborados cientificamente por Montessori. Como podemos observar na foto abaixo (Fig. 8), as bancadas, com diferentes materiais, em acordo com o currículo montessoriano, são expostas na altura das crianças. É preciso lembrar que esta organização curricular obedece a uma sequência que se inicia com materiais de “vida prática, depois materiais sensoriais, de matemática, de linguagem e de conhecimento de mundo (englobando ciências, história e geografia).

É perceptível uma intensa organização didática dos materiais, com lugares pré-estabelecidos, exigindo dos educandos e do profissional docente auto-organização. A possibilidade de movimentação também é evidenciada ao se permitir à criança ser ativa, com autonomia nos movimentos e na escolha dos materiais. Esta observação pode levar a uma compreensão equivocada do termo “liberdade”, que na verdade não é absoluta,

mas condicionada a circunstâncias de tempo, lugar, cultura, preocupação com a criança ou simples abandono, além dos pilares da personalidade (composição de inteligência, emoção e ação, que resultam no conhecido “eneagrama” em que todo ser se enquadra). Mesmo não aprofundando esta questão, será suficiente entender a função de “espaço educador” cunhado por Montessori. Espaço, mobiliário, signos... tudo constitui uma linguagem que informa, orienta, educa, sobretudo se intencional, como insistia que fosse a função do “regente” (maestro) da sala/escola. Ao propor a dimensão cósmica, sugeria apenas haver em todo ser humano, a fagulha do espírito e sua conexão com o universo. A expansão do método pelo mundo, nas mais diversas culturas ou tradições, leva à “leitura” ou “interpretação” por quem tomava interesse pelo método, estabelecida a clara distinção entre “método” e “currículo”, uma vez que a própria Montessori, havendo descoberto o “caminho”⁵, fez uma relação “curricular” do que poderia, dadas as particularidades dos alunos, ser ensinado. Adotado pelo CEMJ, o método respeitaria sua linha de educação, que consta do quadro abaixo, ou seja, método casaria com *currículum*.

Figura 7 - Quadro organizado pela diretora atual do CEMJ.

Postulados Montessorianos	Postulados da Educação Católica
<p>- CRIANÇA - PROFESSOR - AMBIENTE - A Criança é a construtora do Homem - Educação como uma ajuda à vida - Autoeducação - Formação integral do homem: períodos sensíveis para a autonomia, respeito à vida, à individualidade, liberdade de escolha (não escolhemos nascer, mas escolhemos viver); desenvolvimento da vontade, disciplina interior, responsabilidade... - Ritmos variados - Planejamento aberto - Sala viva - Observação científica e sua força criativa Desenvolvimento das potencialidades de cada um – Conhecimento organizado e sistemático – aprendizagem torna-se mais ampla por causa da visão do todo que é apresentado aos alunos. Não importa o que se aborde, um átomo ou uma célula, não se pode explicar sem o conhecimento do Universo maior. - Educação cósmica – interconectividade de todas as coisas cada ser tem sua tarefa – interdependência, inter-relação - O grande trabalho da educação montessoriana é contar a história do universo e sua evolução. ORDEM (externa e interna) BELEZA (admiração, reverência) RESPONSABILIDADE (com os outros e com as próprias decisões) SENSIBILIDADE (pelo outro e pela vida) - Educação como Ciência da Paz – relação de respeito com toda a criação.</p>	<p>- Esperança – fé – caridade (virtudes teologias), meios efetivos para ensinar às crianças independência e autoconfiança. - Formação cristã - princípios evangélicos – justiça, ética, solidariedade e paz. Corpo e espírito, uma unidade. Homem, como imagem e semelhança de Deus, tem responsabilidade diante da natureza, do semelhante e diante do Criador. - Meditação – contemplação - consciência de si e da vocação e missão de cada um - Deus Criador do universo – comunhão de todos os seres criados. Criacionismo e evolucionismo não se opõem, porque as coisas criadas evoluem, estão em constante desenvolvimento; semente que morre e gera vida nova. O ser humano, como integrante da natureza, tem responsabilidades em relação a ela e com seu próximo. - Criança/adolescente despertada para a necessidade do outro, dispõe-se para ajudar – campanhas solidárias são desenvolvidas no ambiente da escola com um alto grau de cooperação, também pelo apoio das famílias. Egoísmo vencido com altruísmo. - A paz como condição para a convivência e a Fraternidade universal.</p>

Fonte: Schlindwein (2011, p. 3).

⁵ Cfr. Etimologia, Nota 2, p.

O método, pelas razões já expostas ou a serem passadas ao longo do presente trabalho, foi considerado o melhor para educar, superando as dificuldades do rigidismo dos métodos tradicionais, que muito deviam a uma tradição militar, de imposição e coerção, que mais informava que formava. A ampla discussão sobre estas questões faz parte dos dilemas da educação no País, principalmente no embate entre escolanovistas e católicos, conforme acima referido.

Figura 8 - Organização didática da sala de aula, com materiais montessorianos



Fonte: Acervo particular da autora (2006).

Diante deste novo formato escolar, composto em todo o “ambiente educador”, a figura do professor passou a desempenhar um papel fundamental no preparo do ambiente, que deve ser convidativo para exploração, conter materiais elaborados cientificamente, suficientes para cada faixa etária e segundo os períodos sensíveis dos estágios de desenvolvimento. Sua interferência deve se limitar ao estritamente necessário. A função do professor se justifica pela utilização desse material, que é educador. Segundo Schlindwein (2011), o CEMJ parte do princípio montessoriano de que “a educação não é algo que o professor faz, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano, desde que as condições ambientais e os estímulos sejam propícios”. Este perfil do professor será caracterizado em detalhes no segundo capítulo, no item que focará a tríade montessoriana - criança-ambiente-professor.

Diante de todos esses aspectos históricos e empíricos, pode-se constatar que o encontro desta instituição católica com o método Montessori-Lubienska oportunizou um

investimento significativo tanto na organização de sua estrutura física, didática e no caráter missionário, quanto na formação do corpo docente, refletindo-se, a partir desta singular apropriação, diretamente sobre a trajetória de formação dos educandos, ressignificando a cultura escolar produzida.

CAPÍTULO II

O SISTEMA EDUCACIONAL DE MARIA MONTESSORI: O LUGAR DO ESPAÇO ESCOLAR

Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesma.
Maria Montessori

A história do CEMJ, que tanto impressionou a estagiária em seus primeiros contatos com um modelo tão diferente do costumeiro, mesmo em escolas católicas em que havia realizado os estudos de nível fundamental e médio, a conduziu a seu contexto histórico-cultural. No País, ainda que novo, refletiam-se os avanços de movimentos do cenário internacional, principalmente europeu. País de colonização e de história muito recente, mantinha muita dependência em relação a suas raízes culturais. Tudo o que havia sido implantado em termos de estrutura e princípios administrativos e sociais portava-se ao ritmo das marés do que acontecia, sobretudo na Europa. Movimentos por liberdade e autonomia, a forte influência do positivismo/liberalismo contra a influência de credos, principalmente o católico, que condicionava historicamente culturas e costumes, iam criando as bases para sistemas mais autônomos e para um Estado soberano, que aos poucos assumia como próprias não apenas as tarefas administrativas, mas as de formação da base cultural, mais liberal e pragmática, o que importava tomar novos rumos. Estes movimentos que pareciam restritos a divergências de intelectuais (políticos e religiosos), na verdade constituíam uma nova fase na história do País, que entendia ser a cultura o substrato essencial da organização social e política.

Puxando a história para mais próximo – já que não é este o objetivo principal do presente trabalho, senão o de situá-lo no cenário interno -, é necessário inventariar os fatos por trás dos bastidores, que aparentemente surpreenderam com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, assinado por intelectuais do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep) em 1932, que, pela via da educação, iam propondo novas feições ao Estado Novo, fatos já historiados no capítulo primeiro.

O que preocupava os colégios católicos eram os princípios de orientação educacional do Estado: laicidade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino fundamental. A chamada Escola Nova entrava em choque com a Igreja Católica, até então predominante no campo da educação. Em reação às iniciativas oficiais, via Inep, que divulgava as novas ideias pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, os católicos

reagiram formando a Associação de Educadores Católicos (AEC), por sua vez promovendo as “Semanas de Estudos Pedagógicos”. Foi exatamente este ambiente que importou as ideias de renovação do ensino, graças a um intermediário, padre Pierre Faure, que propunha, fundamentalmente, uma estratégia de contemporização e de preservação de valores da chamada educação católica, com um salto de qualidade em relação ao modelo anterior. O Estado estava disposto a investir em educação. Provocados, os educadores católicos reagiram, indo aprender na Europa as técnicas disseminadas nas famosas “Semanas Pedagógicas”.

Este movimento começou por São Paulo, onde a irmã Jaqueline Dal’Pont, membro da Congregação das Irmãs Franciscanas de São José, proprietária do Centro Educacional Menino Jesus, foi a primeira do CEMJ a participar de um curso de atualização educacional no Instituto Montessori-Lubienska.

Este retrospecto geral situa o CEMJ e sua relação com um novo sistema de educação, aliás demandado pela sociedade, particularmente numa sociedade como a da capital de Santa Catarina, que já havia trazido a Universidade Federal, com efetiva participação dos jesuítas do Colégio Catarinense, com o qual o CEMJ estabeleceu um entendimento, já que este se ocupava do ensino infantil e pretendia passar a atuar na faixa do ensino fundamental, fato que mereceu as manchetes da imprensa local.

A partir deste contexto histórico-social educacional, do estudo das obras de Montessori, do contato com a prática metodológica em sala de aula e o curso de especialização para professores montessorianos pelo qual também passei, acredito ser necessário pontuar, de forma objetiva, momentos da vida e circunstâncias da obra de Maria Montessori que desembocaram nos alicerces teóricos que resultaram em seu método, depois apropriado de maneiras diferentes em inúmeros espaços e lugares.

Um dos pontos a definir é o que acabou por ser traduzido no termo *ambiente*, mais utilizado por Montessori em suas obras, para me referir ao espaço escolar, mais precisamente à sala de aula. Termo também utilizado na tríade criança-professor-ambiente, a ser explorada no presente capítulo.

2.1 MARIA MONTESSORI: CRIANÇA-EDUCADORA-MULHER

Com o objetivo de conhecer e compreender a trajetória sócio-histórica de Maria Montessori (1870-1952), presente de forma intensa em toda a dissertação, procuro aqui descrever, de forma sintética, sua caminhada, com base em duas fontes: primeiro, em algumas biografias escritas e divulgadas na maioria dos livros que falam sobre o método; segunda, um filme italiano, romanceado, *Maria Montessori - una vita per i bambini*, uma minissérie produzida em 2006. A partir desse material, enfatizar acontecimentos marcantes de sua vida, a começar da adolescência, como o relacionamento difícil com seu pai, Alessandro Stoppani, de temperamento bastante conservador e de hábitos militares, que não partilhava de certas ações e pensamentos da filha; sobre a mãe, Renilde Stoppani, patriota, devota aos ideais de libertação e união da Itália, que apoiava a filha em todas as suas decisões, até sua dedicada vida profissional em torno do desenvolvimento infantil. Estes e diversos outros, constantes das fontes, ressaltam a origem dos pensamentos e ideias que depois se refletiram em toda a sua obra.

A educadora Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1870, em Chiaravalle, província de Ancona, Itália. Estudou línguas modernas e ciências naturais. Demonstrou interesse pela matemática e formou-se em ciências contábeis. Porém, mudou seu rumo e dirigiu-se para as ciências biológicas, com a reprovação do pai, por conta dos preconceitos da época contra a inusitada participação da mulher em profissões como a medicina.

Mesmo assim, em 1892 passou nos exames e deu início ao curso de medicina, o qual se graduou em 1896, o que lhe deu destaque por ter sido a primeira mulher a ter formação nessa área na Itália. Teve um filho, Mário, com um colega profissional, dr. Montessano. Neste mesmo ano, participou de um congresso feminista em Berlim. Em outro congresso, em Turim (1898), defendeu o direito de crianças “anormais a instrução e cuidados”.

No doutorado em medicina, na Universidade de Roma, obteve as primeiras informações sobre o conhecido trabalho de Edouard Séguin, relacionado ao tratamento e à educação de crianças com deficiências. Durante doze anos, trabalhou como professora auxiliar na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma. Com este contato, elaborou uma tese que se tornou um dos pontos fortes de sua pedagogia científica: a questão dos deficientes era mais pedagógica do que médica, o que a fez voltar-se à aplicação de uma

pedagogia ativa e transformadora nessas crianças para melhor ajudá-las. Consta em Machado (1986, p. 2): “As crianças têm uma grande analogia com os anormais porque estes não estão formados, e, portanto, ambos estão no mesmo ponto; e para ambos me valeu o critério de ajudar racionalmente o desenvolvimento da individualidade humana”.

Na Itália, foi aplaudida num congresso realizado em Turim, em 1898, em que defendeu a tese de que os deficientes e anormais precisavam muito menos da medicina do que de um bom método pedagógico; mais de um mestre do que de um clínico.

Aprofundou seus conhecimentos acerca do método de educação especial de Edouard Séguin, o qual a influenciou bastante. Além dele, os trabalhos de Jean Itard foram vistos com bastante entusiasmo por Montessori. No revolucionário trabalho de Séguin, ele sugere inúmeras técnicas de ensino que abrangem diversos exemplos de aplicação em diferentes níveis de crianças deficientes.

Baseando-se em Séguin e Itard, ainda no período como professora auxiliar na clínica de psiquiatria da Universidade, Montessori aplica suas experiências com os deficientes mentais que educa. Neste mesmo período, ela começa a organizar a confecção de materiais, que futuramente viriam a fazer parte do seu método de ensino.

Em seu trabalho, em busca de subsídios, procurou por trabalhos análogos. Encontrou em Itard (MARAN, 1977), que, no tempo da Revolução Francesa, tivera de educar um idiota de oito anos conhecido como *Selvagem de Aveyron*, e em Edouard Séguin, professor e médico, que fizera durante dez anos experiências pedagógicas com pequenos internados numa casa de saúde e montara a primeira escola para anormais. Estudou atentamente o seu livro *Hygiene et éducation des idiots et autres enfants arriérés* (1846), que mais tarde traduziu para o italiano. De mesma formação e dada a particularidade dos pacientes, aplicou a eles o método científico de observação, testes, anotações, fichas, constâncias e desvios, até chegar à confirmação de determinados atos ou comportamentos que lhe permitissem tirar conclusões ou elaborar enunciados de constâncias que poderiam equivaler a leis ou princípios. De seu próprio trabalho de observação, com o apoio dos médicos franceses, chegou ao resultado, surpreendente para a ciência médica de então, comunicado no congresso em Turim em 1898, acima referido.

Conhecida por seu interesse por uma área nova da educação e da própria medicina psiquiátrica, foi convidada para uma série de palestras em Roma por Guido Baccelli, seu ex-professor e naquele momento na posição do que hoje equivaleria a

Ministério da Saúde. O reconhecimento e a solidez de seus argumentos e resultados na clínica em que trabalhava com pacientes anormais levou o ministro a nomeá-la para a cadeira de antropologia pedagógica de Roma. Em seguida, entregou-lhe a direção da Escola Ortofrênica, iniciativa do próprio ministro, com pleno êxito. Sobre sua experiência com as crianças da Escola Ortofrênica declara:

Muito mais ocupada que uma educadora primária, sem nunca ter vocação, estava presente e ensinava pessoalmente às crianças, das oito da manhã às sete da tarde, sem interrupção. Estes dois anos de prática são meu primeiro e melhor (*sic*) conquistados títulos de pedagogia (MACHADO, 1986, p. 3).

Com a inquietude em relação aos problemas de ordem pedagógica, interessa-se pela filosofia e frequenta cursos de psicologia experimental na Universidade de Roma. Envolve-se, também, com cursos de antropologia pedagógica e investiga métodos usados em escolas primárias para crianças normais. Deste modo, em 1904, assume a cátedra de Antropologia Pedagógica na Universidade de Roma, da qual publicou a sua primeira obra, *Antropologia Pedagógica*.

Em 1906, Maria Montessori foi convidada a enfrentar um grande desafio: organizar escolas infantis nas casas populares do quarteirão de San Lorenzo, em Roma. A ocasião surgiu quando uma empresa italiana, que construía prédios de classe popular, pediu-lhe, que ajudasse a resolver o seguinte problema: os pais dos pequenos que moravam nos prédios iam para o seu emprego muito cedo e quase todo o dia estavam ausentes de casa; o resultado era que as crianças, entregues a si próprias, faziam um barulho insuportável e estragavam o prédio; se Maria Montessori quisesse tomar conta do trabalho de as aquietar e entreter, a empresa se dispunha a ceder-lhe uma sala em cada "bloco" e a pagar-lhe o pessoal necessário.

Com resultados muito positivos, o formato de sala de aula proposto nas chamadas “*Casa das crianças*” despertaram o interesse de duas sociedades, uma de Milão, outra de Roma, que se ofereceram para fabricar o material necessário e a baronesa Alicia Franchetti auxiliou custeando a primeira edição da *Pedagogia Científica* em que Maria Montessori expunha os princípios e a didática do seu método; em 1911, seu método era adotado nas escolas primárias de Itália.

Logo outras *Casa dei Bambini* foram surgindo e Maria Montessori passou a ser conhecida por sua obra pedagógica. Pouco a pouco, vai aprofundando o seu conhecimento sobre o desenvolvimento da criança, analisando quais seriam as condições mais adequadas para tal processo. Então, prepara um ambiente voltado ao

desenvolvimento de atitudes fundamentais: iniciativa, espontaneidade e independência da criança.

Nos anos de 1913 e 1914, são ministrados os Cursos Internacionais Montessorianos, frequentados por estudantes de vários países europeus e vários continentes. Em Roma (1924), é criado o Curso de Preparação de Professores, o qual logo se transformou em cursos e seminários para divulgação de seus ideais para educadores italianos e estrangeiros. Surgem, na Itália, o Comitê Nacional Montessori e sociedades montessorianas em vários países. Em 1929, surge a Associação Montessori Internacional (AMI), com sede em Amsterdã, sob a direção da própria.

Com o fim do apoio que o governo lhe prestava, ela foi forçada a retirar-se da Itália, para fugir ao fascismo, fixando residência na Holanda. Enquanto isso, suas ideias vão se espalhando por todo o mundo. Durante dez anos, peregrinou por diversos países: Espanha, Inglaterra, Holanda, sendo fundada a associação Montessori Internacional. Vive por muito tempo na Índia.

Com o término da guerra em 1946, Montessori volta para a Europa. Com o pós-guerra, ela encontra um cenário propício à aplicação de seus ideais de reconstrução de um mundo novo pelo surgimento de um homem novo.

Em 6 de maio de 1952, em Noordwijk, Holanda, Maria Montessori falece. Deixa um legado que pode ser comprovado através das várias obras teóricas e também pelas escolas montessorianas espalhadas pelo mundo, como Inglaterra, Escócia, Hungria, Tchecoslováquia, Romênia, Bulgária, Grécia, Palestina, Filipinas, Austrália, Rússia, México, Canadá, Cuba, Colômbia, Panamá, Bolívia, Equador, Venezuela, Chile, Paraguai, Argentina e Brasil. Segundo Talita de Almeida, há uma proposta de educação universitária, atualmente utilizada na Índia, o que indica sua expansão e amplitude.

2.2 OS PILARES MONTESSORIANOS

Para entender como foram construídos os pilares teóricos e empíricos desse sistema educacional, é preciso, antes de forma geral, conhecer sua origem e experiências.

Após a trajetória traçada sumariamente no item anterior, fica mais fácil entender o desenvolvimento da base que sustenta sua obra e prática pedagógica utilizada atualmente por grandes centros de educação, ou seja, uma prática que partiu da observação da ação natural das crianças e suas necessidades como seres integrais.

Tornou em princípio e atitude inicial e fundamental o que experimentara em sua atividade médico-psiquiátrica, *observando o comportamento das crianças, com atenção e cuidados para fornecer apoio a todo o mais leve sintoma de um despertar psicológico*. Esta atitude só podia provir de um atento pesquisador, que antes de tudo observa, para só depois definir reações. Aparentemente inócua, era uma crítica às bases da educação convencional, exercida, segundo Foucault, como expressão de poder, “impondo” ensinamentos e comportamentos, sem se dar conta do quanto isto encerra de violência às possibilidades psíquicas da criança “anormal” e, não diferentemente, da “normal”.

Montessori buscou oportunizar assim a autoeducação, dando independência à criança; como consequência, mais participação no mundo dos adultos. Inicialmente testado com crianças especiais, logo se estendeu ao ensino institucional de crianças ditas "normais", com o foco maior em crianças de três a seis anos, por ser a idade em que a personalidade aflora e começa a se firmar. Seus estudos se ampliaram, sendo reconhecidos, atualmente, por teses científicas de todo o processo de desenvolvimento humano, como um modo diferente de enxergar a educação como algo global.

Os pilares foram sendo solidificados com base em estudos científicos e experiências concretas diretamente com crianças, num ambiente escolar projetado progressivamente, segundo as necessidades demonstradas no decorrer do processo de desenvolvimento infantil.

A teoria de Montessori parte do pressuposto de que a educação se inicia antes do nascimento e tem continuidade durante toda a vida, de forma relacional, entre o lar e a escola. Os pais são os primeiros mestres; os professores precisam de um perfil específico para atender a um objetivo maior, que é o desenvolvimento integral de cada criança. A partir de análise empírica, Montessori foi construindo teorias reconhecidas mundialmente em torno dos estágios, também chamados por planos, constatados durante o processo de aprendizagem, o que demonstrou que cada um deles deve ter um foco educacional específico.

O primeiro estágio vai do nascimento aos seis anos de idade e subdivide-se em dois períodos distintos: do nascimento aos três anos e dos três aos seis anos. Este primeiro período, no qual se aprende a andar e a falar, os sentidos e os movimentos estão focados na adaptação ao ambiente dos indivíduos de sua espécie (assimilando usos e costumes). Esta fase é denominada por Montessori como *"mente absorvente inconsciente"*. Caracteriza-se pela facilidade que a criança tem para absorver o conhecimento de forma espontânea e natural através dos sentidos. Para ela, a educação

se deve voltar aos sentidos, que são a ponte de contato com o ambiente.

O período da *mente absorvente* é um período fértil da aprendizagem dos sentidos, idade em que se desenvolvem as estruturas fundamentais da personalidade individual, por meio do movimento e da inteligência, durante a qual uma criança ativa realiza, entre outras, suas necessidades naturais de pegar, cheirar, degustar, que servirão de base para futuras aprendizagens cognitivas.

No segundo período, de três a seis anos, a criança inicia uma ação consciente na qual devem acontecer a integração, a sistematização e organização de estruturas mentais. É o momento em que ocorrem inúmeras descobertas na absorção do ambiente, se consolidam os conhecimentos registrados na fase anterior. Marcia Righetti (1996), estudiosa de Montessori, enfatiza que, nesta idade, a criança tem potencial para desenvolver o vocabulário com maior consciência, atribuindo propriedades às palavras, à construção da linguagem gráfica, apropriando-se das estruturas da língua (notacionais, gramaticais, léxitas, sintéticas) e das estruturas matemáticas.

Montessori(1936) ressalta que, em função da sensibilidade desse período, é necessário um espaço físico e social que oportunize uma organização interna da criança. Nessa idade também é fundamental que se desenvolva um trabalho no qual se priorize a relação da criança com o concreto. Estas são algumas das características que marcam a fase, que necessita, como todas as demais, embora com maior intensidade, explorar um ambiente estimulante, como se o ambiente fosse a chave do segredo do sucesso da busca de seu desenvolvimento integral.

O segundo estágio, que começa aproximadamente aos seis anos, vai até os doze anos. Somente a partir desse momento ela desenvolve a capacidade de lidar com a abstração e também, segundo Montessori, desenvolve um senso moral. Neste estágio da infância, a preocupação maior é em torno da descoberta, provocando muitos questionamentos sobre o *como* e o *porquê* das coisas. O interesse pela cultura, seus valores e limites a atraem, pois nessa idade se estabelecem as noções de certo e errado, de bem e mal.

Montessori elege esta fase como o cerne da chamada *educação cósmica*, que consiste no desenvolvimento de todas as áreas da experiência humana. *Kosmos*, etimologicamente, vem do grego, significando ordem, mundo, universo. A *educação cósmica* seria a denominação que melhor sintetiza a intenção de educar um ser humano como indivíduo em constante relação com os outros seres humanos e com todos os seres vivos e não-vivos do planeta. Desta forma, a função educacional é conscientizá-lo do

seu potencial e oportunizar experiências que lhe mostrem a ligação que tem com o universo, desenvolvendo, assim, uma “*visão cósmica*“, um olhar mais ampliado do eu sobre o planeta, que lhe mostrará que sua existência está interligada ao todo, fazendo-lhe sentir que todos precisamos uns dos outros.

Esta educação tem como objetivo despertar na criança, desde cedo, respeito pela natureza, reconhecendo que suas ações se refletem diretamente no universo e em tudo o que a ele pertence. Tendo consciência do seu papel dentro desta rede, esta visão implica assumir uma posição, uma atitude perante as relações durante toda a vida. Segundo Montessori (1965), a visão cósmica é uma maneira de enxergar e de compreender o mundo e o ser humano, sempre fazendo conexão entre o passado e o presente, proporcionando uma visão de grande escala, do macro ao micro.

Esta visão abrangente produz uma responsabilidade individual e coletiva que Montessori chama de “*tarefa cósmica*“, ou seja, é a responsabilidade que os indivíduos e a sociedade de cada espécie devem ter para com o meio do qual dependem, tendo por objetivo protegê-lo e conservá-lo para as futuras gerações. Para isso, é necessário construir uma consciência cósmica desde a infância, até porque a tarefa do adulto é diferente da que compete à criança. Desenvolver a consciência cósmica é o principal objetivo da *educação cósmica*.

O currículo dessa educação específica, nos moldes previstos pela educadora para o segundo estágio de desenvolvimento humano, a partir dos seis anos, engloba história, geografia, botânica, zoologia, ciências físicas, economia, arte e história da música e outros assuntos gerais, apresentados por meio de materiais sensoriais e histórias. Na botânica, por exemplo, a criança analisa uma planta real em partes básicas: corola, cálice, caule, galho, raiz. O aprendizado também pode utilizar figuras e jogos, com ênfase nas partes, no exemplo da planta, representadas no jogo ou na figura. Nos anos seguintes, o conhecimento das partes é usado para entender a classificação das plantas. Neste contexto, estudam-se a necessidade das plantas e a sua contribuição para com a vida.

No estudo de história, ao invés de receber informações de uma série de datas e acontecimentos lineares, os estudantes aprendem, por vários meios didáticos, a história sobre a origem do universo, da escrita, da matemática e de todos os aspectos do universo que conhecemos. Montessori enfatiza atividades pedagógicas como linhas do tempo, linhas da vida, tabelas e materiais de pesquisa relacionados às necessidades humanas e ao avanço da civilização, para que, assim, a ajudem no estudo independente.

No livro escrito na Índia, *O que você deveria saber sobre seu filho* (1948), ela fala sobre sua proposta de educação cósmica:

Podemos melhorar a humanidade se assistirmos a criança na construção de seu caráter e na aquisição da liberdade moral. Uma das maneiras de fazer isto é a educação cósmica, que dá a criança uma orientação para a vida. Esta educação deseja preparar a criança, que está crescendo, para a tarefa que a espera na vida adulta, de forma que ela se sinta confortável no ambiente no qual ela viverá mais tarde como ser independente (MONTESSORI, 1948, p. 124).

Depois desse período, Montessori ainda teoriza, em algumas obras, sobre fases posteriores, como a dos 12 aos 18 anos, período em que ocorrem grandes transformações e que se subdivide em puberdade e adolescência. Segundo a autora, as estruturas da personalidade individual necessitam reafirmar-se para que assim permitam uma interação ativa no contexto social. A capacidade de abstração já está totalmente desenvolvida. Depois dos 18 anos, inicia-se a fase da personalidade jovem. É a maturidade, o que a torna adulto.

A educação cósmica deve ter continuidade durante toda a vida do ser humano, até porque, se trabalhada desde a primeira infância, esta visão será naturalmente incorporada em suas ações e comportamentos.

2.3 CARACTERÍSTICAS ESSENCIAIS DE UMA ESCOLA MONTESSORIANA

Existem qualidades essenciais na educação montessoriana que a distinguem de outros formatos institucionais. A primeira qualidade é o espaço escolar, chamado de “ambiente” ou “meio educador”, que deve ser centrado na criança. O trabalho deve ser focado na aprendizagem do aluno e não nos ensinamentos do professor. O ambiente deve ser acolhedor, em condições de se adaptar às necessidades, capacidades e potencialidades de cada período da criança. A individualidade deve ser priorizada e respeitada, preparada para o contexto social no qual está e no qual será inserida.

Com base nos períodos, destacados no item anterior, identificados por Montessori em suas obras, podemos observar e perceber alguns diferenciais no ambiente por ela proposto e que caracteriza sua metodologia de ensino.

Primeiro, é importante ressaltar as principais características que a diferenciam de outras técnicas e teorias. Uma delas são as classes agrupadas, independentes de critérios de seriação. Ela fala na possibilidade de agrupamento, por exemplo, de crianças de três

meses a três anos, de três a seis anos, de seis a nove anos. Esta metodologia aposta nas aprendizagens que permeiam a interação entre as idades, acreditando que a ajuda mútua entre elas propicia grandes avanços no processo de construção do conhecimento integral e na ordem e disciplina do ambiente.

No livro *Mente Absorvente* (p. 186), Montessori destaca uma pergunta que era feita a ela com frequência e ressalta bem o caráter empírico da teoria que envolve o agrupamento: “Como pôde obter semelhante gênero de disciplina em crianças dessa idade? Mas não era eu, era o ambiente preparado e a liberdade nele concedida que permitiam a manifestação de qualidades que não se viam comumente em pequenos de três a seis anos”.

Nos grupos, as crianças são motivadas a partilhar espaço, materiais e também o que sabem com os que precisam. São realizadas atividades de diferentes maneiras e com vários objetivos. Desta forma, acredita privilegiar a cooperação, a colaboração e minimizar a competição. Segundo Montessori, “é um verdadeiro ensinamento, de vez que a mentalidade da criança de cinco anos está tão próxima à da criança de três que o pequenino entende facilmente do outro aquilo que nós não saberíamos lhe explicar” (MONTESSORI, p. 247).

Em seus programas, as crianças não podem trabalhar por notas ou recompensas externas, nem simplesmente cumprem determinações feitas pelo professor. Acredita-se que as crianças aprendem porque têm interesse pelas coisas e porque compartilham o desejo de se tornar seres humanos competentes e independentes. O ambiente deve trazer intrínseco o limite, ou senão os materiais e/ou até o amigo imporá. Desta forma, construir-se-á a autorregulação, fator importante ao longo do processo educativo.

Outra característica que chama a atenção na educação montessoriana é a questão da espiritualidade. Sua teoria admite ter a criança algo como um “embrião espiritual”, que explica como uma força vital divina. O homem é entendido por Montessori na sua complexidade, formado de corpo, mente e espírito, tripé da atuação pedagógica. Desta forma, no mesmo momento em que se origina um embrião físico no ventre materno, também se desenvolve a autoconstrução do psiquismo da criança. Montessori utiliza o termo “encarnação” e diz que a criança que se encarna é um embrião espiritual e, assim como o físico, depende de um ambiente rico e protetor. Lubienska ressaltou esta característica que integra a teoria montessoriana quando afirma: “a espiritualidade é a alma do Sistema Montessori”.

O desenvolvimento da espiritualidade se alimenta de ações que precisam buscar o

equilíbrio. O método valoriza o processo de busca do equilíbrio interior e exterior. Acredita que tal objetivo só possa ser alcançado por meio da conscientização da importância do silêncio, da interiorização e da concentração: ações que devem ser trabalhadas e desenvolvidas num processo educacional. Ao elaborar suas teses, Montessori se apóia no conhecimento oriental e nas crenças que conheceu e assimilou no período em que viveu na Índia.

A criança é dotada de poderes, de uma sensibilidade e de um instinto criador que ainda não foram reconhecidos e utilizados. Para se desenvolver, ela precisa de um campo de possibilidades bem mais vasto do que lhe foi oferecido até agora. Não nos é necessário modificar toda a estrutura educativa para atingir esse objetivo. Nossa sociedade deve reconhecer plenamente os direitos sociais da criança e construir, para ela e para o adolescente, um mundo que lhes permita desenvolver-se espiritualmente (MONTESSORI, 2004, p. 48).

É interessante constatar que ela coloca em suas primeiras salas de aula um grande quadro policromo da “*Madonna della Seggiola*”, de Rafael. Ela o afixava à vista de todos. Segundo anota em *Pedagogia Científica* (1965, p. 43), este quadro teria sido escolhido como emblema e símbolo das “*Casas dei Bambini*”, pois, em sua interpretação, a questão da espiritualidade é acompanhada pelo sentimento de religiosidade, estimulado por signos, símbolos e objetos, isto é, pelo caminho da sensorialidade.

Os alicerces desta pedagogia científica compreendem características que envolvem também o perfil do professor montessoriano. O professor, para trabalhar de acordo com sua pedagogia, deve ser o que hoje se chama de profissional diferenciado. Dentre as diferenças que deve apresentar, uma, e fundamental, é a profunda convicção da metodologia, convicção que chega a ser uma crença, razão pela qual uma de suas constantes preocupações deve ser a de se capacitar contínua e especificamente.

Outra, que o completa e serve de instrumento, é o domínio dos materiais.

Além dessas, exige do professor esforços diários que envolvam dedicação, sensibilidade, observação e concentração.

O método montessoriano estabelece regras e rotinas próprias de organização com tarefas que devem ser cumpridas pelo aluno. É o próprio aluno que decide por onde começar e quando descansar. O adulto orientador deve estar preparado para motivar a criança a desenvolver seus deveres, sem criar nela qualquer tipo de ansiedade ou clima de competição. Não pode esquecer o preparo psicológico e socioafetivo, que será transmitido, inconscientemente ou não, a seus alunos. Estes elementos são

indispensáveis à prática educacional, juntamente com a habilidade na apresentação dos materiais pedagógicos.

Com efeito, um ambiente típico de uma escola montessoriana se distingue pela presença do professor observador e orientador e também pelos instrumentos de trabalho psicomotor e intelectual das crianças, elementos definidos por Montessori “materiais de desenvolvimento e de formação interior”. Sobre isso falarei mais adiante. Por agora, é essencial perceber que, segundo esta metodologia, a criança é, primeiramente, guiada por seus impulsos vitais, que estão em adaptação ao ambiente, cujas características vai absorvendo.

Estas características, absorvidas pela criança ao longo de seu processo de desenvolvimento, poderão eventualmente ser negativas se o ambiente não oferecer, de modo claro, preciso e intencional, uma experimentação pessoal de conhecimento para que ele saiba avaliar por meio de seus próprios poderes psíquicos e mentais. Na falha desta habilidade é prejudicada a própria formação do caráter. Por este motivo, estreitamente ligado a construção de uma personalidade ativa e disciplinada, o ambiente educativo montessoriano é definido pelos discípulos de Montessori como o “mestre da vida e da cultura”, ou seja, o ambiente é educador.

2.4 TRÍADE MONTESSORI: CRIANÇA-PROFESSOR-AMBIENTE

Maria Montessori dedicou sua vida e seus esforços a observação do comportamento infantil, para assim, desenvolver suas ideias educacionais e desta forma, propõe em suas obras teóricas, produto deste longo trabalho, alguns pontos cruciais que devem servir de guias básicos no processo educacional.

O primeiro ponto é a descoberta da criança e de como ela aprende; daí vem a preparação do ambiente ativo, com possibilidades de escolha e material especializado para desenvolver as várias áreas potenciais das diferentes fases da infância. Para completar esta tríade, exige-se a presença de um educador, um adulto, capacitado, que tenha como função principal estabelecer ou ser a ligação entre o ambiente e a criança, um guia, um orientador.

Dentro desta tríade, reforça uma ideia que emerge da área educacional: enxergar a criança como protagonista do seu próprio aprendizado. A partir de observações do que as crianças faziam naturalmente, passou a acreditar que a construção do conhecimento

emerge da criança e o processo não é centralizado no professor. Esta observação se tornou um princípio, uma das pedras fundamentais na educação por ela proposta, particularmente na primeira infância, período escolar hoje chamado de Educação Infantil pelas instituições escolares.

A valorização das potencialidades do período da infância decorrem do que a médica Montessori havia observado e avaliado em sua prática., Guiada por algo tão inato (talento para educar) nela quanto os lampejos que as crianças emitiam como desejos ou necessidades, com suas observações e pensamentos construiu as bases da pedagogia moderna, que tem como diferencial a mudança no olhar do adulto em relação à criança. Segundo Mariano Narodowski, “a pedagogia moderna nasce com o conceito de que a criança deve ser educada”.

A sociedade só entendeu esta nova relação, e com mais intensidade, a partir do século XX. A ideia de Montessori parece que vem ao encontro de uma corrente pedagógica que tem por foco da educação a própria criança. A partir de análises empíricas, foi-se descobrindo, e aceitando, que o ser humano traz dentro de si potencialidades para desenvolver suas capacidades físicas, emocionais, intelectuais e espirituais desde os primeiros anos de vida. Para o desenvolvimento do ser humano de acordo com suas potencialidades, estas não só devem ser primeiro reconhecidas, descobertas, como respeitadas e estimuladas, assim como respeitado o ritmo natural do desabrochamento, que é o seu ritmo de desenvolvimento.

A sensibilidade que Montessori exige do professor é uma das condições para esta percepção, de modo a “personalizar” a relação educador-aluno, o que torna o método original, bem mais trabalhoso, mas de resultados de adultos realizados, equilibrados, autoaceitos, enfim, o cidadão pretendido pelo novo conceito de cidadania, ponto em parte coincidente com o manifesto dos pioneiros da Escola Nova.

Outro ponto comum da pedagogia montessoriana com o dos pioneiros viria a constituir um pressuposto para ambas as pedagogias: a ação e interação com o ambiente e o outro, a oportunidade à criança de construir seu próprio conhecimento e alcançar de forma natural sua autonomia. A pedagogia montessoriana tem da infância um outro olhar: diferentemente do pressuposto adultocêntrico, vê a criança como um sujeito de direitos, sendo mais valorizada na sociedade.

A partir deste movimento teórico, o século XX foi considerado o “século da criança”, como já havia sido previsto pela escritora e poetisa sueca Ellen Key, “que o nosso século viria a ser o século da criança”. Generalizou-se a crença na potencialidade

desta fase, percebendo-se um interesse espontâneo pelo conhecimento, cabendo à escola potencializar-lhe a autonomia na construção do conhecimento.

Segundo o historiador Philippe Ariés, surge uma nova sensibilidade, uma nova forma de cuidar dela. É neste período que a criança passa a ser reconhecida como infantil.

Montessori escreve um livro que foca e discute o significado de infância. Intitulada “*A criança*”, a obra traz o resultado da aplicação de seu método, conhecido como método Montessori, divulgado e estudado universalmente. Pode-se dizer que seus ensinamentos se impuseram, contrariando todas as noções tradicionalmente aceitas sobre o mundo da infância, acerca da sua psicologia e a respeito das práticas pedagógicas ligadas a seu mundo.

Atualmente, já está naturalizado que o mundo infantil é um mundo à parte e de que todo esforço de educação e convívio com as crianças deve ser orientado no sentido dessa verdade elementar. Mas, no início do século XX, Montessori, por meio do seu ensino e de suas obras, coloca em debate, na área educacional, as estruturas convencionais antipedagógicas, que consistiam em assujeitar ordenadamente a criança ao mundo dos adultos, sonhando à infância o que é um dado primordial da sua natureza profunda: a personalidade autônoma.

Iniciou-se, então, um novo olhar a partir de um movimento social a favor da infância, sem que alguém em particular tivesse tomado a iniciativa. Sem dúvida, a ciência contribuiu para isso. A higiene começou por combater a mortalidade infantil. Depois, foi demonstrado que as crianças eram vítimas de fadiga escolar, sofredoras desconhecidas de um processo penoso, pela pretensão de fazer dela – no conhecimento, no comportamento e na postura social - um adulto, o que não deixava de ser uma “deformação”, uma vez que com o início do período escolar acabava a infância.

Não havia lugar para as crianças nas casas das cidades “modernas”, que amontoam famílias em espaços cada vez mais reduzidos. A criança deve permanecer tranquila, em silêncio, sem tocar em coisa alguma, porque nada lhe pertence. Tudo é inviolável, propriedade exclusiva do adulto, proibida à criança. Há umas escassas dezenas de anos, nem sequer existiam cadeiras para elas. Montessori (1965) define a criança:

[...] A sua situação assemelha-se à de um homem privado de direitos cívicos e de ambiente próprio – um ser à margem da sociedade, que todos podem tratar sem respeito, insultar e castigar, por força de um direito conferido pela natureza – o direito do adulto. Dependente de curioso fenômeno psíquico, o

adulto nunca havia se preocupado com a preparação de um ambiente adequado para seu filho. [...]

Subitamente, porém, a sociedade, que durante séculos parecia cega e surda, provavelmente desde a origem da espécie, desperta para uma nova consciência. Encontramo-nos agora no limiar de uma nova era, em que será preciso trabalhar para dois setores diferentes da humanidade, ou civilização de dois ambientes sociais, de dois mundos distintos – o mundo dos adultos e o mundo das crianças. Segundo a autora, “a infância representa o período mais importante da vida do adulto: o período construtor”.

Foi tão rápido e surpreendente o progresso atingido em poucos anos nos cuidados e educação das crianças que se pode relacionar mais com um despertar de consciência do que com a evolução das condições de vida. Registram-se aí não apenas o progresso resultante da higiene infantil, que se desenvolveu precisamente no último decênio do século XIX, mas também a manifestação de novos aspectos da maior importância na personalidade da própria criança. É hoje totalmente impossível aprofundar qualquer ramo da medicina ou da filosofia, mesmo da sociologia, sem ter em mente a contribuição que pode dar-lhes o conhecimento da vida infantil.

A partir do protagonismo da criança, Montessori buscou desenvolver sua filosofia educacional com base na tríade professor-criança-ambiente, necessária para atingir o objetivo central que é o desenvolvimento integral da criança.

Considerando suas grandes possibilidades e a sua enorme importância para a humanidade, Montessori busca um modo de contribuir para o seu desenvolvimento, vendo na escola como um espaço de educação, mas também procurando interferir nos espaços destinados à educação da criança, ajustando-o no que fosse necessário a seu crescimento. Esta ajuda vem em forma da oportunidade de vivenciar ambientes adequados e na medida exata para cada idade. Mais que isso, a criança deve deixar de ser objeto passivo para se tornar sujeito ativo, condição essencial para desenvolver a autoconstrução.

A teoria de Montessori, pode ser sintetizada em seus fatores essenciais, a começar pelo da construção de um ambiente adequado para dar a ajuda necessária ao desenvolvimento natural da criança.

Entre outros aspectos, são fundamentais:

- as possibilidades de ação livre e livre escolha, pois é agindo que a criança adquire conhecimentos;
- uma ordenação de atividades de diferentes níveis de dificuldades;

- a autocorreção imediata;
- o respeito ao ritmo de cada criança;
- uma ordem externa fundamental para a construção da ordem interna;
- mobiliário na medida da criança;
- sala de aula adaptativa, luminosa, ventilada, pois a beleza estética é fundamental para o bem-estar do corpo e da alma.

Em *Pedagogia Científica*, pondera:

O fator ambiente pode modificar, isto é, ajudar ou destruir, jamais criar. As origens do desenvolvimento são interiores. 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 (1965, p. 57).

Trata-se de libertar a criança de obstáculos que impeçam o desenvolvimento normal de sua vida. Esta concepção implica, da parte do adulto, maiores cuidados e observação mais aguda de suas verdadeiras necessidades.

“A disciplina deve, também ela, ser ativa. Disciplinado, segundo a nossa concepção, é um indivíduo que é senhor de si mesmo e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida.” (MONTESSORI, p. 45).

A liberdade deve ter como limite o interesse coletivo e, como forma, o que se costuma chamar de educação das maneiras e dos gestos. O objetivo deve ser disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. Deve-se explicar o motivo desta conduta às crianças, de modo a fazê-las assimilar um princípio de ordem coletiva (p. 50).

Em relação ao perfil do professor, a educadora ressalta a importância da “*mestra*”, dizendo que não se trata de ministrar conhecimentos às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. Nem mesmo é o objetivo ensinar às crianças a se servir “sem erros” do material que lhe é apresentado nos diversos exercícios. Seria reduzir o material ao nível de outro qualquer. “A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra “instrutora” é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança” (MONTESSORI, p. 143).

O professor montessoriano, bem preparado e treinado, observa o aluno, fazendo registros do desenvolvimento cognitivo e afetivo, interferindo em seu trabalho quando necessário. Para Montessori, o método tem como pressuposto a existência de uma nova

criança e também de um novo professor, que ela chama de dirigente ou orientador. O professor, em sua visão (*apud* STANDING, 1984, p. 298):

[...] precisa adquirir um profundo senso da dignidade da criança como ser humano; uma nova apreciação do significado das atividades espontâneas; uma compreensão mais clara e completa das necessidades da criança; e uma grande reverência pelo fato de ser ele o criador do adulto a se formar”. Requer-se da mestra uma técnica especial para introduzir a criança nesta via de disciplina em que ela deverá depois caminhar a vida toda, em marcha incessante para a perfeição. Assim como a criança aprende a mover-se corretamente e disciplina seus movimentos, está sendo preparada não somente para a escola mas também para a vida, tornando-se um *indivíduo correto por hábito e por prática em suas relações sociais quotidianas*, assim também a criança deverá amoldar-se a uma disciplina que se não circunscreva tão somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social (Id., p. 45).

Segundo o pensamento de Montessori, a questão mais crucial na educação, aquela que abarca todas as outras dificuldades, está na relação orientador/aluno, que se entenderá melhor se considerada como “problema social”:

O problema fundamental em educação não é de forma alguma um problema educacional: é social. Consiste no estabelecimento de uma relação nova e melhor entre dois grandes segmentos da sociedade: adultos e crianças (MONTESSORI *apud* STANDING, 1984, p. 251).

Ao fazer tal afirmação, ainda *apud* Standing (1984, p. 251-252), vai mais além em sua análise, constatando que:

(...) no mundo inteiro, em toda terra – civilizada ou não – em todo estrato social (não menos entre os ricos) há uma opressão desastrosa do forte pelo fraco – uma opressão não menos real e opressiva em seus efeitos, porquanto seja inconscientemente exercida e por isso não intencional. É de fato uma forma de opressão muito estranha, porque aqueles que a exercem amam os que oprimem e desejam ajudá-los e não prejudicá-los. Mais ainda, os oprimidos amam seus opressores.

Para a cientista, a única forma de modificar esta batalha, que reproduz na relação entre crianças e adultos a mesma opressão exercida em outras relações sociais, é o desenvolvimento integral do adulto. Standing (1984, p. 263) repete o argumento da educadora que dizia ser dever do adulto procurar encontrar os limites de sua interferência, parar de pensar em si mesmo com o orgulho de quem pensa que o progresso da criança depende inteiramente dele – e não dos poderes que estão dentro da própria criança.

Para Montessori, o papel do adulto continua fundamental, e seu aperfeiçoamento pessoal também continua indispensável para o desenvolvimento de um trabalho que contemple a transformação da sociedade.

No nível educativo superior, a justiça é realmente espiritual. Tenta fazer com que toda a criança atinja o máximo de suas possibilidades. Justiça é proporcionar a cada ser humano o auxílio que o pode levar a atingir sua grandeza espiritual plena, e quem serve o espírito em todas as idades deve auxiliar aquelas energias que levam a alcançá-la. Talvez esta venha a ser a organização da sociedade futura. Nada deveria ser perdido destes tesouros espirituais, pois os tesouros econômicos perdem seu valor quando comparados aos primeiros. Não importa se sou rica ou pobre: se puder alcançar minha total personalidade, o problema econômico se arranjará por conta própria. Quando a humanidade puder aperfeiçoar totalmente seu espírito, haverá de se tornar mais produtiva e o aspecto econômico perderá seu valor preponderante. Os homens não produzem com os pés e com o corpo, mas com o espírito e a inteligência, e quando estes tiverem atingido o desenvolvimento que deveriam ter, todos os problemas insolúveis serão resolvidos (MONTESSORI, 1965, p. 306).

Quando trata especificamente da formação do professor, ela é bastante específica quanto aos aspectos a serem desenvolvidos. Não estão ligados apenas ao conhecimento do trabalho que dele se exige e ao domínio dos materiais de desenvolvimento. Para ela, “será difícil uma preparação teórica da mestra; precisará ‘autoformar-se’, aprender a observar, ser calma, paciente e humilde, conter seus próprios ímpetos; sua tarefa é eminentemente prática; delicada sua missão” (MONTESSORI, 1965, p. 145).

Em *Pedagogia Científica* (1965), estabelece as funções do professor: “Observação atenta”, método que empregara com os anormais da época da assistência psiquiátrica. Esta função só poderia ser exercida por terceiros. Como médica e, mais tarde, por necessidade, psicóloga experimental e pedagoga, via no terceiro, função a ser exercida pelo professor, a necessidade de uma preparação especial, basicamente em torno dos seguintes quesitos: *esperar* (pela manifestação de necessidades ou sintomas, como primeira qualidade); *aproveitar as oportunidades* (a segunda qualidade, até por frequentemente serem únicas) para fixar e desenvolver as iniciativas internas dos alunos; *preparação científica e um perfeito domínio de si próprio* (o professor não deve ser um modelador, nem mero repassador, mas apoio e educador (favorecer o aflorar das qualidades inatas de alguma forma expressas pela criança), formato que traduz uma de suas primeiras certezas, transformada em tese, na exposição no congresso, de que “os deficientes e anormais precisam muito menos da medicina do que de um bom método pedagógico/ mais de um mestre do que de um clínico).

Para ser professor, o adulto deve exercitar em si qualidades que depois transferirá ao aluno através da prática.

A mestra há de evitar o supérfluo, mas não deverá esquecer o necessário. A presença do supérfluo e a ausência do necessário são dois equívocos principais; a linha de demarcação entre esses dois extremos indica o nível de perfeição (MONTESSORI, 1965, p. 155).

A filosofia montessoriana, conforme se pode deduzir de seu método, vai ao encontro dos paradigmas vigentes numa sociedade de mercado. Inserida nele, a escola se propõe a construção de outro modelo de sociedade, como ponte para o aperfeiçoamento da humanidade. O papel do professor é fundamental nesta construção, desenvolvendo-se ele próprio de maneira integral.

A educação montessoriana, que propunha um processo de desenvolvimento humano integral e de paz universal, objetiva construir o homem ético e em pleno uso do potencial físico, cognitivo e psíquico. O aluno, o professor e o material são os protagonistas desse cenário; jamais o ambiente montessoriano teria o valor que tem se não houvesse essa inter-relação da ação pedagógica, pois o espaço deve ser organizado para servir às necessidades da infância, sendo um instrumento de ajuda para a conquista da liberdade.

2.5 MATERIAIS PEDAGÓGICOS - MOBÍLIA ESCOLAR

O sistema educativo Montessori engloba o desenvolvimento do ser humano desde seu nascimento até a maturidade, e além. Com tal dimensão, seu trabalho não pode ser estudado e compreendido em partes. Para conseguir entender a organização didática que contempla esta metodologia, é preciso conhecer a filosofia montessoriana em todos os aspectos que constituem sua obra. Um dos aspectos que provocaram avanços importantíssimos na área educacional foram os mobiliários e materiais pedagógicos que compõem o espaço escolar, por ela elaborados. Foi na observação do desenvolvimento da criança que este material encontrou sua origem e seu valor. Montessori enfatizou a função de cada material, que chamava de “meio de desenvolvimento”.

Já no século XIX, materiais concretos passaram a fazer parte da rotina das instituições educacionais. É o surgimento de uma nova era, que se caracteriza por uma grande expansão tanto no foco quanto na quantidade de materiais educativos. Montessori descreve, em suas primeiras obras, como começou a estudar um padrão de

mobília escolar que fosse proporcional à criança e correspondesse a suas necessidades de agir inteligentemente.

Mudanças de organização e comportamentais exigem mudanças culturais. Isto, por sua vez, exige consciência de padrões de comportamento, por sua vez alicerçados em supostos valores. Daí insistir a autora na necessidade de inventariar os chamados “preconceitos”, ou valores equivocados que estão na origem de um padrão comportamental a modificar, já que se trata de uma bagagem cultural que tem alimentado gerações pela íntima correlação entre “saber” e “poder”, traduzida no sentido amplo de política, ou do “*homo politicus*”, que alimenta desde os atos mais altamente administrativos aos comportamentos mais cotidianos.

Ao tratar do processo educativo, e, portanto, da formação do ser humano, interessam relações que lhe dizem respeito desde os primeiros instantes. Qualquer proposta deixa de ser um ideal quando se concretiza no dia-a-dia. Como médica, mulher e educadora, Montessori lista alguns dos “preconceitos” a serem vencidos, sob pena de tudo continuar produzindo os mesmos efeitos, ou a reprodução de um modelo superado.

Os bancos escolares e o seu aperfeiçoamento são um exemplar acabado da má aplicação da ciência à escola: “antropologia, pelas medidas do corpo e o diagnóstico da idade; a fisiologia, pelo estudo dos movimentos musculares; a psicologia pelo estudo da precocidade e da perversão dos instintos e, sobretudo, a higiene, pelo desejo de impedir que se desenvolvesse a escoliose adquirida”. As ciências são mobilizadas, no entanto, para o serviço de uma pedagogia da “escravidão” que visa “fixar” a criança, evitar todo o seu movimento na sala e forçar-lhe a atenção para os conhecimentos com que o professor pretende “encher” a sua cabeça. Este, por seu lado, “serve-se largamente de recompensas e punições, para obrigar a esta atitude os que são condenados a ser seus ouvintes” (MONTESSORI, 1932, p. 9 e 10).

Alguns dos que alimentaram gerações são, por exemplo, a insistida necessidade de enfaixar os recém-nascidos; a crença moderna de que, na escola, os bancos devem ser pregados ao pavimento, tudo isso fundamentado na crença de que a criança deve crescer na imobilidade (MONTESSORI, 2003, p. 44).

Além destes detalhes, reveladores de uma determinada cultura ou supostamente “sabedoria”, Montessori, para a implantação de um novo modelo social, dizia que ele começa pela escola – com a famosa tríade (criança-professor-ambiente) -, na qual, afora uma nova visão da criança e de um novo professor, era preciso um material adequado, o que implicaria modificar e adequar toda a mobília de sala de aula, já que, segundo ela, materiais são fundamentais e necessários para seu método e vitais para o processo de

aprendizagem. Com o material sensorial, por exemplo, a criança põe em ordem e dá clareza aos fatos que já acumulou. Segundo sua teoria, é ele que prepara gradualmente a criança para a escrita, a leitura e as operações matemáticas.

Na imagem abaixo (Fig.9), temos alguns materiais para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo de crianças no primeiro estágio, o da “mente absorvente”. Período que surpreendeu suas observações, pois percebeu que a criança tem nessa idade uma potencialidade muito intensa de aprendizado, traduzida em facilidade natural de habilidades em todas as áreas do conhecimento.

O material montessoriano torna-se um instrumento determinante do método. Montessori sempre teve como preocupação o fato de levar a criança a viver em um ambiente onde ela fosse convidada a agir, a realizar um trabalho com finalidade. Por isso mesmo procurou, logo na primeira "*Casa dei Bambini*", fazer com que as crianças se sentissem à vontade, incumbidas das tarefas diárias, realizadas por um trabalho com materiais interessantes e progressivos. Portanto, no ambiente, a criança encontrará uma série de objetos e poderá manuseá-los à vontade. O importante é fazer com que ela sinta que está realizando um trabalho para si e para os outros.

Figura 9 - Materiais elaborados para o desenvolvimento sensório-motor e cognitivo de crianças no primeiro estágio



Fonte: www.omb.com.br

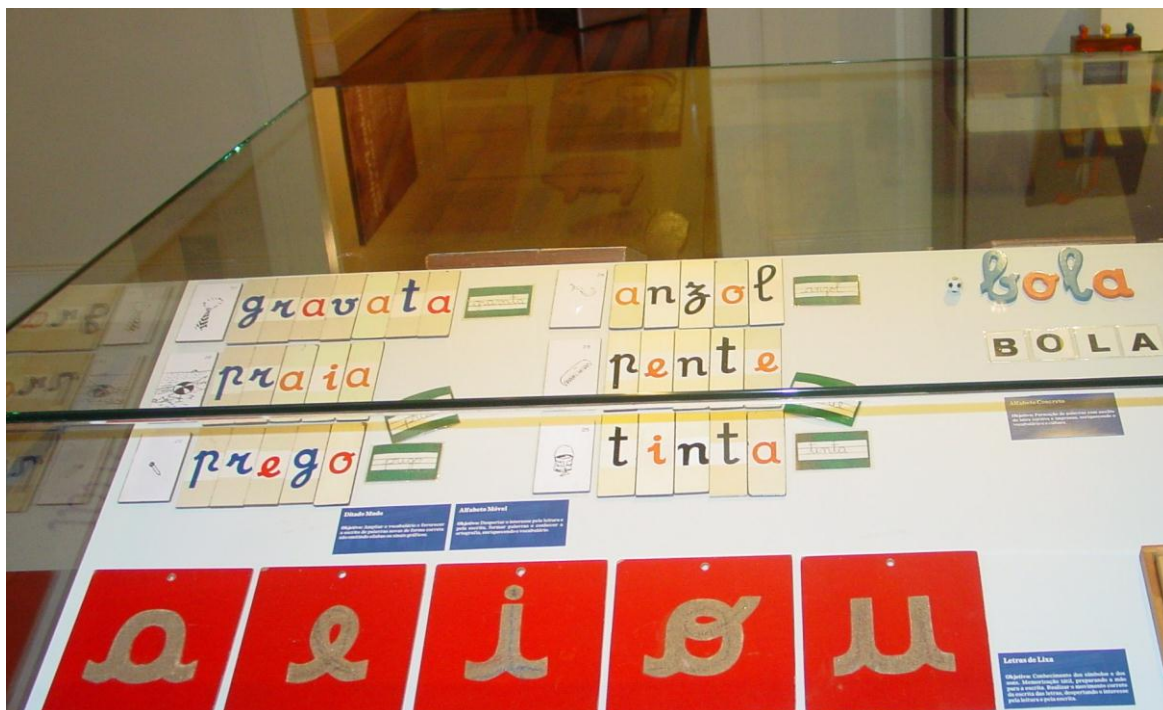
Na figura 9 acima, temos alguns materiais montessorianos como: Armário das Potências, Tábua dos Fusos da multiplicação, Sólidos Geométricos, Torre Rosa, Alfabeto Móvel e Cubo do Bi ou Tri nômio.

Baseando-se nas experiências de seus antecessores, Itard e Séguin, e na cuidadosa observação do comportamento dos aprendizes no primeiro período de seu trabalho na Casa da Criança, Montessori desenvolveu uma gama de materiais mais apropriados à educação infantil. Cada grupo com objetivos específicos: materiais para trabalhar o sentido tátil: textura, peso, temperatura, estereognóstico; sentido visual: formas, cores, tamanho; sentido auditivo: sons; sentido olfativo: odores; sentido gustativo: sabores.

Segundo Montessori:

O material sensorial é constituído por uma série de objetos, agrupados segundo uma determinada 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. Cada um desses conjuntos possui a mesma qualidade, porém em graus diferentes: trata-se, pois, de uma gradação na qual a diferença de objeto para objeto varia regularmente e, quando possível, é matematicamente estabelecida (*apud* LAGOA, 1981, p. 40).

Figura 10 - Materiais de linguagem



Fonte: Memorial do Cemj 2011.

Os materiais desenvolvidos para a aquisição da cultura têm a base sensorial para o ensino do alfabeto, de números, da escrita, da leitura e da aritmética. Eles são rigorosamente graduados, o que permite ao aprendiz dominar um conhecimento após o outro. Além disso, são autocorretivos, permitindo que a criança não precise da interferência da professora para se dar conta dos erros eventualmente cometidos. Abaixo, aparecem mais alguns dos variados materiais montessorianos.

Estes materiais de linguagem acima estão expostos no Memorial do CEMJ. Temos aqui, na parte de cima do balcão, um material muito usado no processo de alfabetização, com crianças de cinco e seis anos: o alfabeto móvel (em madeira), que compõe o ditado mudo (placas com figuras e controle de erro que traz a palavra na placa em verde). A criança deve observar a apresentação modelo do professor e depois trabalhará sozinha para construir palavras e/ou frases com as letras e depois confere no controle de erro se acertou. Então, a professora vem, cobre as figuras e pede para que a criança leia o que fez. Na parte de baixo da bancada, temos as letras de lixa, no caso as vogais, que tem o objetivo sensorial de perceber o traçado das letras. Geralmente, após esse trabalho, as crianças exercitam o traçado, desenhando as letras em uma caixa de areia.

Na *Pedagogia Científica*, Montessori descreve também o exercício de vida prática como material de desenvolvimento. O ambiente por ela descrito deve ser alegre e mobiliado proporcionalmente à criança. Os objetos precisam estar dispostos de modo a permitir-lhe atingir um fim determinado, por exemplo: quadros que ensinem a abotoar, dar laço, nó, panos para limpar, vassouras, escovas, estender tapetes. Exercícios de vida prática exigem paciência e responsabilidade (1965, p. 59).

Segundo o manual do professor montessoriano, trabalhado no curso de especialização que realizei em 2011, todos os movimentos de vida prática têm como objetivo a aquisição e o controle dos movimentos; constituem um motivo de atividade, isto é, as crianças sentem-se entusiasmadas e fazer novos movimentos; um meio de exercitar todos os músculos das crianças, todas as partes do corpo; desenvolvimento da concentração; meio que favorece a independência; apresentam à criança um clima de novidades, numa idade em que a está adquirindo coordenação de seus movimentos; é um meio formativo, pois leva as crianças a adquirir um domínio próprio, guiado pela inteligência; constituem um trabalho e devem ser apresentados como tal às crianças.

Montessori (1965, p. 126) descreve várias experiências de atividades de vida prática que estimulam e despertam o interesse da criança para com a natureza, como:

metamorfose dos insetos; cuidados das mães com seus filhotes; jardim, cultivo de flores; semear e colher, entre outros.

O importante é que a criança se sinta convidada a descobrir e a aprender estes exercícios. Os objetos usados nos exercícios de vida prática devem ser os mesmos que a criança vê em sua casa, porém, adaptados ao seu tamanho. A seleção desses exercícios e o modo pelo qual são executados foram determinados por Montessori com base em dados da observação experimental. Abaixo (Fig. 00), segue-se a foto de um quadro com fotos de crianças trabalhando com materiais de vida prática. Este quadro está exposto na escola pesquisada no corredor da educação infantil.

Figura 11 - Crianças trabalhando com materiais de vida prática



Fonte: arquivo pessoal da autora.

Cada exercício é executado em ritmo de escolha espontânea; às vezes, é necessário convidar ou mediar o exercício junto com a criança. Cada movimento e cada material trabalhado no ambiente escolar e apresentado pelo professor, como um modelo

a ser repetido pelo aluno. Exemplos: como se deve enrolar um tapete; como andar pela sala; como versar um material líquido ou sólido. Existe uma espécie de ritual para trabalhar com cada material ou movimentar cada mobília na sala de aula. O aperfeiçoamento desses movimentos está na repetição, e isto se consegue combinando os exercícios com as funções comuns de cada dia. Disso decorre a importância de serem usados materiais que realmente levam a criança a adquirir uma habilidade verdadeira e real. Nos exercícios de vida prática, por exemplo, é surpreendente a concentração com que a criança trabalha com os objetos, demonstrando exatidão e disciplina.

Podemos listar, por exemplo, alguns exercícios de conservação do ambiente: varrer; limpar e enrolar os tapetes; lavar louças, limpar mesas; tirar o pó; dobrar tecidos; arrumação de flores; lavar e secar o chão; encerar o chão; espanar; bater os tapetes; lavar vidros, espelhos, quadro negro; enrolar fitas; polimento de metal. Estas atividades devem ser realizadas tanto por meninas quanto meninos.

Observou Montessori que a criança de três a seis anos passa por uma fase caracterizada por uma sensibilidade muito grande. Ela precisa de estímulos. Observou que é sensível à ordem, à precisão, à atividade do momento, à repetição, ao tato e apresenta possibilidades de um desenvolvimento muito grande se, quando faz um movimento, não está preocupada somente no movimento em si. Para ela são importantes todos os gestos que fazem parte daquela ação.

A criança aprende mexendo e mexendo-se. Esta sua necessidade constante acha-se ligada a uma energia interior. Segundo Montessori, no contato diário, a criança vai colocando em ordem tudo o que tem dentro de si. Cada ação sua está relacionada com o seu ser interior. O movimento é, portanto "educação fisiológica conduzindo a graça e confiança em nosso corpo, incluindo seus órgãos, músculos e funções". (MONTESSORI, 1965, p. 95). Isto tudo leva a criança não só a um desenvolvimento fisiológico, mas também psicológico, pois ela, à medida que cresce fisicamente, constrói dentro de si suas bases de conhecimentos.

Os materiais de matemática também são muito utilizados atualmente por diferentes escolas, como, por exemplo, o "material dourado". Este material possibilita à criança visualizar e compreender, de modo concreto, a sequência numérica, relacionando os numerais com as respectivas quantidades. A criança está sempre em movimento e utilizando vários sentidos na ação trabalhada.

No caso da figura abaixo (Fig. 12), a professora terá, primeiramente, de apresentar como deve trabalhar e montar o material; depois a criança construirá sozinha ou em

duplas. Este material poderá ser utilizado a partir de dois tipos de apresentação, um chamado de “9 layout” e, no caso ilustrado, o “45 layout”. Os numerais são escritos por três “cores especiais”, com o objetivo de internalizar o conhecimento em torno da sequência de ordem, unidade, dezena, centena, unidade de milhar, e assim por diante. No caso do *45 layout*, é utilizado também um outro material, chamado “visão de conjunto”, que são estas placas com a escrita dos numerais. Desta forma, as crianças sentiram por meio do peso, do tato e da visão, internalizando a noção de quantidade.

Figura 12 - 45 layout (material dourado)



Fonte: www.omb.com.br

Existem também, no currículo montessoriano, materiais de conhecimento do mundo (ciências, geografia e história), que englobam o objetivo da “educação cósmica”. Podemos citar alguns exemplos comuns em salas montessorianas, como: globo, gabinetes de mapas (quebra-cabeça dos mapas), fotografias, materiais de pesquisas, materiais da cultura regional e nacional, como bonecos do boi-de-mamão feitos de

argila ou pano, obras de arte, esqueleto humano, sequência de cartazes explicando a origem e evolução do universo, entre outros. Estes materiais devem estar sempre à disposição para exploração e o professor servirá de modelo na ação diária, oportunizando, como lhe compete, uma visão concreta da realidade.

É importante salientar que o essencial na educação montessoriana não consiste em só dar à criança os meios de simplesmente realizar as ações, mas a liberdade de dispor delas. A criança “normalizada”, educada dentro desta atmosfera, procura não só executar a ação, mas também dar-lhe o seu valor e preocupar-se em fazer tudo bem-feito. Em meio ao trabalho com materiais montessorianos e sua ordem no ambiente, Montessori traz um termo teórico, a “normalização”. Diz que “a normalização é fazer um gesto, mandado pelo seu espírito, conscientizando-se e responsabilizando-se por ele.” A criança normalizada demonstra “disciplina espontânea, trabalho contínuo e feliz, os sentimentos sociáveis de ajuda e simpatia pelos outros” (MONTESSORI, 1984, p. 60). Isto, entretanto, é o ponto necessário de partida para harmonizar o ambiente e encontrar o equilíbrio corpo-mente-espírito.

O que seria uma criança normalizada? Segundo esta metodologia, é a que está pronta e capaz de desenvolver-se. O corpo da criança não normalizada é desorientado, e parece que todas as crianças que entram na escola têm esta característica. O ambiente para a criança, seja em casa ou na escola, deve transmitir segurança e dar ideia de ordem física, geradora de uma ordem mental. Tudo no ambiente deve ser estudado, controlado, experimentado, para que a criança adquira uma movimentação constante, espelho de seu interior.

Por exemplo, os murais devem ser o mais simples possível. De preferência, confeccionados pelas crianças ou com seus trabalhos. Todos os materiais de apoio à aprendizagem devem permitir a criança uma autoavaliação ou autocorreção. As escolas e salas de aula devem ter plantas e flores, pois são considerados elementos decorativos importantes. A classe deve sempre apresentar iluminação, cortinas e aspectos da natureza, ser um local agradável, confortável, acolhedor, com elementos que se harmonizam. O material do professor deve ficar fora de classe. Em classe, deve haver somente material relativo à e às crianças. Os objetos indispensáveis ao trabalho, no entanto, podem ficar em classe, num armário com portas.

Sobre a disposição dos mobiliários, as mesas e cadeiras podem ser dispostas, sem que haja necessariamente um local pré-determinado. Tudo, no entanto, deve tender à ordem e à harmonia. As crianças estenderão os tapetes nos intervalos existentes entre as

mesas e os móveis, podendo também levar suas mesinhas, cadeiras ou tapetes para outro local, mesmo externo, caso o tempo o permita. Ao finalizar o trabalho, a criança deverá colocar tudo nos respectivos lugares.

Cada material precisa ter um seu local pré-determinado. Estes locais devem ser sempre os mesmos e neles precisam caber perfeitamente, pois a boa disposição nas prateleiras é um dos pontos básicos do método. O material deve ser disposto de maneira harmoniosa, estando sempre limpo, ordenado, completo e em perfeito estado. Só deverá haver um exemplar de cada material, pois a criança precisa aprender a esperar a sua vez de utilizá-lo, quando o material escolhido estiver sendo trabalhado por outra criança. A criança deve encontrar a sala sempre em ordem.

O ambiente oferece somente os meios necessários à atividade que, no entanto, é uma necessidade vital para a criança. Na verdade, a criança possui uma forma diferente de trabalho, às vezes não muito compreendida pelo adulto. A criança não se detém quando alcança uma aparente finalidade externa, pois realiza uma construção interior que foge completamente aos olhos do adulto. Tudo aquilo que o ambiente lhe propicia de essencial, que ela escolhe para satisfazer esta necessidade interior de atividades, é um meio e não um fim. Segundo Montessori (1965), a criança pede ao adulto: "Ajude-me a fazer sozinha". Este é o nosso dever: ajudar na construção pessoal, individual, em vez de tentar moldar a criança à nossa imagem e semelhança.

A movimentação no ambiente começa desde o primeiro dia de aula, quando a criança toma um contato geral, isto é, quando lhe são "apresentados" a classe, o jardim, os banheiros, a cozinha, as pessoas, as dependências da escola. É nos primeiros dias, também, que ela aprende como deve movimentar-se em classe, ou seja: andar, correr, transportar objetos, abrir e fechar portas, janelas, sem fazer muito barulho. A criança aprende desde cedo que há um limite para tudo e que, para ela agir, necessita conhecer onde está, o que quer e como fazer, mediante uma dinâmica toda sua.

A criança precisa aprender o uso dos objetos, adquirir independência, coordenação geral ou específica dos movimentos, permitindo-lhes melhor encontro consigo mesma e adaptação à vida em grupo.

Por meio destas atividades, podemos sentir o amadurecimento e a capacidade da criança e até suas possibilidades de bastar-se a si e aos outros. Cada objeto gerará movimentos próprios, levando à criança a uma reflexão imediata, uma ação. Cada vivência lhe permitirá uma tomada de consciência de si mesma no ambiente físico que a cerca.

Concluindo: o novo modelo, complemento de uma nova visão ou teoria – desenvolvimento do potencial inato do ser humano -, deveria dispor de instrumentos para a efetiva “construção” do cidadão, com os meios mais pedagógicos e educativos no sentido de efetivamente fazer aflorar (do verbo de origem latina *e-ducare*, fazer aflorar de dentro para fora o que efetivamente está dentro), diferentemente de “inculcar”, impor. O respeito ao processo, insistia, exigia consciência da progressão, desde os instrumentos mais elementares e infantis, na primeira infância, progressivamente mais complexos à proporção do desenvolvimento apresentado de acordo com as diversas fases ou períodos.

Seu método se opunha, de forma direta, ao modelo massivo, mais prático, menos exigente, menos atento à particularidade de cada aluno, e quantitativamente mais produtivo, com mais alunos, menos material e condução autoritária do mestre, que transmite o saber, impõe disciplina, ensina condutas, prega valores e “põe todo mundo nos eixos”.

CAPÍTULO III

ESPAÇO ESCOLAR DO CEMJ COMO “FORMA SILENCIOSA DE ENSINO”

As origens do desenvolvimento são interiores. A criança cresce porque a vida potencial se desenvolve nela, fazendo-se ativa; porque o germe profundo donde lhe vem a vida se desenvolve segundo o destino biológico fixado pela hereditariedade. Por isso o fator ambiente vem a ser secundário nos fenômenos da vida: pode modificar, ajudar ou destruir, mas jamais a cria.

MONTESSORI

Em educação, mais particularmente em pedagogia, Montessori é um nome consagrado. Assim como o é o de Paulo Freire. O de Vigotski. O de Piaget. Mesmo com escolas montadas de acordo com seu método pelo mundo todo, reverenciada como são reverenciados todos os grandes educadores, sua obra e sua proposta estão no plano das “propostas alternativas“, no mínimo à margem das “oficiais“. Na Itália, foi aplaudida num congresso realizado em Turim, em 1898, quando defendeu a tese de que os deficientes e anormais precisavam muito menos da medicina do que de um bom método pedagógico; mais de um mestre do que de um clínico. Convidada pelo ministro Guido Baccelli a dar palestras em Roma, foi convidada a presidir a Escola Ortofrênica, com internato para crianças anormais. O sucesso levou-a a pensar em seguir o caminho que tomara com os anormais e tentou fundar uma Escola Normal, com classes de experiência, por onde passariam alunos e mestres, focando simultaneamente, nesse processo, reforma de métodos e preparação de professores. A burocracia, porém, que até então se mostrara anormalmente compreensiva e pronta, opôs obstáculos que se revelaram insuperáveis; nenhum esforço conseguia vencer a espessa barreira e Maria Montessori teve, por uns tempos, de se resignar ao único meio de que dispunha para ir espalhando as suas ideias, que eram suas palestras e escritos (*apud* KRAMER, 1976).

Hoje, o CEMJ consta da lista das escolas Montessori espalhadas pelo mundo. Mas, como todas as demais, não deixa de ser uma alternativa, portanto não-oficial, com possibilidade de seguir o método – com seus princípios e sua aplicação – até o momento de a criança ingressar no Programa Fundamental de Ensino, o sistema único de educação vigente no País, tão oficial quanto o de outros países que também têm padrão oficial, com suas respectivas LDB’s e respectivos MEC’s.

Esta escola, como outras utopias, é permitida pelo direito à livre iniciativa privada, pela liberdade de pensamento e de ação, pela liberdade de ir e vir garantida pela Constituição, pela liberdade de ensino tão debatida nessa época que resultou justamente na referida Lei de Diretrizes e Bases (criada em 1961).

Por que, como muitas escolas no Brasil e em muitos outros países, o CEMJ adota o método Montessori?

A resposta a esta pergunta justifica o presente trabalho. Embora já tenha exposto nos primeiros dois capítulos a história do CEMJ e o perfil do Sistema Montessori, proponho-me aqui analisar detalhadamente a questão do espaço escolar e, em específico, o formato da sala de aula, que é determinante nesta metodologia.

3.1 CENTRO EDUCACIONAL MENINO JESUS: COMO SER MONTESSORIANO?

Já mais de uma vez fiz menção à polêmica entre Escola Nova e Semanas Pedagógicas. Na disputa entre Estado e Igreja havia diversos temas altamente polêmicos: poder, atribuições, laicidade, elitismo e povo em geral, influências externas (predomínio de uma visão positivista-liberal, industrialização em franca afirmação, necessidade de preparação profissional, alianças e acordos internacionais, uma nova visão do trabalho e da sociedade, profundas alterações no cenário internacional provocadas pelas guerras mundiais), fatores para os quais não havia barreiras, por mais altos que fossem os muros ou mais protegidos que fossem os sistemas.

Não foi sem razão que irmã Jaqueline Dal’Pont foi a São Paulo. As novas ideias abalavam sistemas, que começaram a ser vistos como “velhos”, conservadores. As entrevistas (com irmã Schlindwein e professora aposentada) revelaram o clima de tensão no ambiente, antes e depois da viagem, sobretudo em relação a determinadas exigências do método quanto a “espaço escolar”, a “espaço educador”, aos “mestres” e sua mudança radical de postura. Sua adoção passou necessariamente por uma “leitura”, ou, mais apropriadamente, por uma “adaptação”, não apenas à linha confessional da escola, mas ao alinhamento do espaço e da preparação de professores, que chegou até meus dias de estágio e de “formação” a que fui submetida.

Montessori enfrentou resistência não menos dura nas tentativas de reformular os sistemas de ensino na Itália. Obteve aprovação, nem tanto pelo sucesso com os excepcionais à época de sua residência hospitalar, nem com o sucesso da escola

ortofrênica, mas com o sucesso das *Casas dei Bambini*, com resultado comprovados seja como disciplinamento, mas sobretudo por ter deslocado o foco do currículo para o desenvolvimento da criança e ter conseguido desenvolver instrumentação científica, com o apoio de quem podia custear (...). O CEMJ, como nenhuma escola tinha precedentes por aqui, senão o problema de um sistema que dominava para disciplinar, e de um currículo cujo objetivo era formar o “cidadão”. Ver escola (espaço) como ambiente educador, substituir a finalidade do currículo por “desenvolvimento da pessoa”, reformular a função do “professor”, que passaria a observador, orientador, muito mais a serviço de que ordenador, foram determinantes do clima polêmico, ou, em termos mais próprios, dialético, entre os conservadores/defensores de um sistema a cada vez menos defensável, e a necessidade de um método novo, mas de eficiência e eficácia ainda desconhecidas. Devo reconhecer a visão da direção de então, da qual a irmã Marli Schindwein foi também protagonista, a coragem em pôr abaixo velhas paredes e levantar novas, modificar espaços internos e dar aos externos o mesmo valor “educador” tem sido uma experiência de difícil apoio, até mesmo de parte dos pais de alunos.

O processo explica os termos “*adoção com adaptação*”, conforme depoimento em entrevista. A escola continuaria infantil, católica; manteria suas características, mas, se havia que se começar, seria pela modificação do espaço e sua remodelação, apropriando-o em termos de arquitetura, formato, mobiliário. O começo também seria para quem ainda não tinha vícios, como as classes infantis, dos três aos seis anos, fases sem tão grandes resistências, e às quais se daria continuidade, tanto mais aceita quanto mais os resultados confirmassem na teoria, a prática que então se introduzia. Haveria novos professores.

A escolha pedagógica teve consequências que se refletiram diretamente na subjetividade dos educandos, produzindo sentidos e significados singulares.

As fotos, disponíveis no Memorial, descrevem, a seu modo, se bem lidas no contexto explicado, as mudanças graduais operadas ao longo de muitos anos (Fig. 1, p. 27 e Fig. 8 e seguintes, p. 39s). Lubienska e Faure, por exemplo, emprestaram sua reformulação e apropriação ao método e, a partir daí, o CEMJ fez a sua “apropriação”, a seu modo, a seu olhar e a partir de seus interesses, objetivos e ideais.

Questão extremamente importante, expressa por vários profissionais do CEMJ, diz respeito a um princípio básico do método relativo ao professor, que é: “eu preciso acreditar na proposta?” Não basta só reproduzi-la de forma mecânica? Há mais do que

questionamentos sobre o princípio básico: no curso de professores montessorianos do CEMJ (2011) foi repetitiva e comum a ideia de que “não é todo profissional que consegue se adaptar a este espaço tão distinto do convencional; é preciso “ser montessoriano”. Teria de ser como se fosse algo inato, “ou é ou não é!”, “ou ser ou não ser”? E mais, o professor deve, tanto na vida profissional, quanto na vida pessoal “ser montessoriano”? Como é ser montessoriano?

O professor deve seguir rigorosamente cada apresentação da maneira já estipulada e, para isso, precisa, antes de mais nada, crer, compreender e executar, atendendo a todos os requisitos, que vão desde a voz (sempre em tom baixo), aos gestos e feições (suaves), respeitando sempre a sequência dita correta. Esta apresentação detalhada é ensinada no curso de formação para professores montessorianos.

A influência norte-americana se refletiu na apropriação efetivada no CEMJ pelo envio de professores aos USA, de modo a dar sustentação ao investimento, com objetivos precisos de atualização. Esta busca por modernização é constante no histórico da instituição. Por exemplo, estes professores são “multiplicadores”, pois coordenam cursos de formação e reciclagem que acontecem com a duração de um ano, com a exigência de um mês de estágio supervisionado e avaliado diariamente.

Além desse exemplo, houve muitas críticas em torno da proposta montessoriana. A relevância maior é conseguir formatar a proposta original do início do século XX, adequando gerações e diferentes escolas a seu tempo.

É interessante perceber e identificar que, além da apropriação realizada na instituição, professor faz sua leitura, uma apropriação diferente e busca colocar em prática o seu ideal. Com isso revela sua bagagem profissional e até pessoal, e o seu jeito de “ser montessoriano”. Pode-se dizer que a ousadia de se conseguir viver de um jeito coerente o “ser pessoa” e o “ser profissional” é condição imprescindível para justificar ações e convicções teóricas e práticas. Esta busca pela congruência não é uma escolha simples ou pouco dolente, mas possibilita uma ação mais conivente entre o ser pessoa e o ser profissional.

Para que esta busca seja efetiva na prática, Montessori ressalta para o professor montessoriano a importância do autoconhecimento e também uma constante autoanálise sobre como desenvolve as práticas no espaço escolar como meio social, sobretudo pelas marcas deixadas, com a sua forma de ser, em seus alunos. Essa experimentação nos remete à formação do ser profissional, como diz Montessori: “ele aprenderá, da própria

criança, como e em que sentido deverá fazer a sua própria educação, isto é, aprenderá da criança a aperfeiçoar-se como educador” (1936, p. 154). Admitida, como de fato há, uma ordem hierárquica, chega também a vez do professor fazer seu recorte. Isto certamente explica diferenças de conduta em diferentes salas de aula. Como observava Montessori, a cientificidade do método consiste em fazer uma “experimentação pedagógica com um material de ensino e esperar a reação espontânea da criança”. Por seu lado, os indivíduos que estão sendo educados também são diferentes, pensam e agem de forma diferente, tanto no coletivo quando no espaço individualizado. Cada educando recebe e absorve o que lhe é oportunizado de maneiras singulares.

A teoria e a prática montessoriana muitas vezes parecem entrar em conflito, como ocorre em toda discussão de empiria, como ato concreto, de teorização, como algo abstrato. Este clima explica por que a teoria diverge na prática, fácil de se pensar como filosofia, mais difícil no “como” aplicá-la.

Ao voltar à questão teórica e prática, é interessante observar, nos módulos experienciados no curso Montessori do CEMJ, estudos e discussões de algumas outras teorias educacionais, com ideias às vezes divergentes. Ou seja, o conhecimento e reconhecimento de textos e obras de outros autores, como Vigotski, Wallon, Piaget, entre outros, na prática do cotidiano escolar também foram trabalhados no Cemj, sempre em busca de analogia entre os pensamentos de outros educadores com os da matriz Montessori.

No que se refere aos materiais, com a expansão do método a toda a área educacional, surgiram também críticas à rigidez da dinâmica de apresentação e utilização dos materiais, criticados até pelo seu alto custo e pela tendência a serem utilizados apenas em escolas para a elite. As irmãs Carolina e Rosa Agassi, segundo Gambi (1999), reformularam a proposta original, desenvolvendo critérios mais empíricos e relações mais afetivas entre os atores educativos. Utilizavam materiais recicláveis, passando por uma remodelação mais artesanal do que a instituída por Montessori, além de enfatizar nas suas práticas um menor apelo à individualização, demonstrando, assim, maior preocupação na socialização infantil.

O que é mais perceptível são mudanças e divergências na forma de apresentação dos materiais. Esta apresentação-modelo, que o professor deve dominar, tem todo um ritual formal, uma sequência de ações e de expressões corporais, faciais e orais já estabelecidas. E, como são muitos os materiais, mesmo tendo possibilidades de variações de trabalho, tudo parece ser fechado, já estabelecido como correto. Para cada

disciplina do currículo montessoriano é confeccionado um manual descritivo, alguns com fotografias, com definição de objetivo, desenvolvimento e variações de cada material.

As mudanças foram surgindo, então, à medida que dirigentes, coordenadores e professores foram incorporando a teoria e a prática do método italiano em suas ações, pensamentos e comportamentos. Penso que, para ser montessoriano, é preciso antes dominar a teoria e ter oportunidade de praticá-la, ressignificando as ações pensando nas infâncias atuais. É algo construído de forma histórico-social. Só assim um professor pode ser ou não ser montessoriano.

3.1.1 O que o espaço de uma escola montessoriana pretende ensinar?

Nesta pedagogia, espaço escolar é parte do programa de ensino; conjugado com os materiais, constitui um sistema de valores sociais e culturais. A novidade em relação aos métodos tradicionais de simplesmente aproveitar de um espaço onde desempenhar uma atividade – escolar ou outra -, no método em estudo deixa de ser simplesmente um lugar. Exige do aluno e do professor (arquiteto) “consciência” dele. O aluno deve perceber, à sua maneira, o porquê de determinada disposição. Deve entender que o seu espaço se soma ao de outros. Embora em algum momento seja seu, embora tenha uma função restrita e subjetiva para o desenvolvimento de sua atividade e delimite sua liberdade, em outros poderá ser negociado, trocado com o de outros dentro do espaço maior, produzindo adaptações e acertos, adequando-se a vivências e atividades. O espaço, definido principalmente por sua destinação (como o eram as salas do conjunto habitacional concedido a Maria Montessori), como em geral o é para qualquer outra finalidade (sagrado, dentro das paredes de uma igreja, profano, num salão, comercial, em uma loja, etc.), ajuda a formar e tomar consciência da finalidade a que se destina. Se escolar, funciona em favor do currículo, expressa aspectos que se refletem na produção de subjetividades, ou seja, transmite modos, comportamentos e ações no decorrer da trajetória escolar.

O espaço, que deve ser dividido com mais colegas, pode ser confinado em tapetes para uso individual, e os objetos disponíveis e não pré-distribuídos educam para o aproveitamento da oportunidade disponível ou a ser aguardada, obedecendo ao ritmo de quem a está utilizando no momento, requerendo, de quem aguarda, o respeito ao tempo alheio.

Todo espaço escolar tem uma pretensão de educar, mas o objetivo a ser alcançado com o ensino-aprendizado difere conforme os recortes curriculares lançados e praticados no cotidiano escolar. Da busca pela resposta ao questionamento proposto neste subtítulo, decorre outra questão: que subjetivações e ou identificações se quer produzir nas crianças a partir do novo formato didático configurado pelo espaço escolar do CEMJ?

No CEMJ, trabalha-se o conjunto espaço escolar, objetos escolares, mobílias da sala de aula e sua organização pelo professor. O resultado, embora possa atingir ou não o disciplinamento e a normalização, constitui o objetivo pretendido pela escola e seus educadores.

A resposta à pergunta deste item remete a outra experiência significativa, que é o caso de Armanda Álvaro Alberto (cfr. Introdução, p. 12). Assim como o CEMJ, a escola de Buriti, construída por Armanda, teve um propósito central de formar um determinado educando. Isto nos leva a refletir sobre o que se pretendeu ensinar. Armanda fez uma apropriação específica da teoria e prática montessoriana, assim como o CEMJ.

Segundo Mignot (2010), no caso de Armanda, de um ponto de vista metodológico, os objetivos a ser ensinados não eram somente assimilar conceitos; os alunos deveriam adquirir o método para chegar a conceitos correlacionados. Ao relatar a experiência dessa educadora, diferentemente de outros casos de cunho renovador, alguns aspectos em torno do ensino-aprendizado foram destaque, como por exemplo, os testes de inteligência, recusados porque classificavam e homogeneizavam os alunos. O CEMJ também rejeitou este tipo de teste, repudiando qualquer intenção de homogeneizar; pelo contrário, as diferenças - idades e habilidades diferentes - são utilizadas para concretizar os objetivos de cooperação, para se complementarem, pois não são só o professor e o material pedagógico que educam. O aprendizado com outro, de idade e conhecimentos diferentes, oportuniza aprendizagens singulares.

Na organização das turmas da escola de Armanda, a diversidade era considerada de forma a não estigmatizar. Respeitado o critério do grau de desenvolvimento intelectual, cada aluno podia pertencer a várias turmas. Prêmios e castigos não eram permitidos, assim como no CEMJ. Esta conduta é repreendida e o trabalho não deve permitir a comparação entre o desempenho dos alunos.

Mignot relata esses procedimentos na escola de Armanda (2010, p. 52):

Conforme seu adiantamento em cada matéria, para que não se sentisse “diminuído em se retardar nesta ou naquela turma”, como Armanda frisava nos trabalhos apresentados em conferências de educação e, mais tarde, publicados em seu livro. Recusando prêmios e castigos, na avaliação não havia notas e não se admitia que o desempenho de um aluno tomasse como parâmetro o do colega, contribuindo assim para a construção da autoestima.

Aspecto também encontrado nos objetivos propostos do CEMJ foi o esforço de Armanda de romper a dicotomia entre o trabalho intelectual e o manual. As aulas de jardinagem, marcenaria, cozinha e costura tinham o objetivo montessoriano de oportunizar a relação com o meio, trazendo para o universo escolar a mesma base de interesse existente no ambiente familiar. Acredita-se que as atividades manuais permitem às crianças participar da vida em comunidade, aprendendo a dividir tarefas, cooperar, trabalhar para a coletividade. Mignot ressalta:

Esta concepção derivava da compreensão de que se poderia contribuir, através da escola, para modificar a mentalidade brasileira com relação ao profundo desprezo pelo trabalho manual, dotando os alunos de formação intelectual sólida, capaz de elevar a capacidade técnica, com os conhecimentos necessários ao exercício da cidadania (2010, p. 54)

Procurei fazer esta relação entre as apropriações, para assim perceber alguns pontos que se assemelham no sentido do que uma escola montessoriana pretende ensinar. Acredito que a pretensão desta metodologia se amplia quando pensamos em sua filosofia, composta por vários pilares, já mencionados no capítulo 2. Assim como a experiência análoga relatada, o CEMJ teve e tem a pretensão de ensinar e incorporar conteúdos, além do currículo oficial nacional. A metodologia Montessori possibilita esta ampliação. Possibilita porque reflete uma educação que busca trabalhar um ser integral. O seu trabalho tem uma ambição mais complexa, que vai além de simples disciplinas dissociadas. Mas não quer dizer que esta pretensão se concretize no espaço escolar. Existe a busca, assim como na experiência da Armanda, mas a efetivação demanda um movimento de inter-relação muito intensa com toda a comunidade escolar.

Aspectos que também revelam o que se pretendeu ensinar nas primeiras décadas de apropriação metodológica no CEMJ são retratados no Memorial da instituição. Este espaço foi organizado com a intenção de registrar e conservar de forma material aspectos da cultura escolar construída na escola. Ao observar os materiais selecionados para este ambiente, também se percebem elementos do currículo montessoriano, assim como as fotos e o histórico exposto demonstram o cultivo da obra montessoriana e dos ideais católicos.

Figura 13 - Memorial do CEMJ na casa frontal, tombada como patrimônio histórico de Florianópolis/SC



Fonte: Arquivo pessoal (2006).

No Memorial também são expostos alguns exemplares de uniformes e diferentes agendas utilizados nas primeiras décadas da trajetória do CEMJ. Estes aspectos sofreram modificações juntamente com a modernização física na arquitetura escolar interna e externa.

Figura 14 - Uniformes, agendas e objetos expostos no Memorial



Fonte: arquivo pessoal (2006).

3.1.2 A sala de aula do CEMJ: um pequeno “ambiente educador”

As salas de aula do CEMJ revelam, em seu formato didático e material, detalhes montessorianos característicos, ou seja, a incorporação da metodologia concretizada. Mostram, assim, a convicção dos profissionais que trabalharam para tornar possível esta modificação na dimensão espacial. As alterações efetuadas foram sendo materializadas aos poucos, conforme a disponibilidade de investimentos das dirigentes. Isso porque os materiais que configuram este espaço têm custo alto e demandam mão-de-obra qualificada e matéria-prima específica, como a madeira utilizada no material dourado.

A transformação do ambiente é visível nas fotografias das salas de aula. A nova silhueta se revela na ausência de fileiras. Os móveis (mesas e cadeiras) são apropriados à criança. Estes aspectos evidenciam uma maior liberdade de movimento e espontaneidade. A movimentação possibilita a uma criança ativa autonomia nos movimentos e escolha dos materiais. Ao mesmo tempo, os materiais estão dispostos segundo organização didática, com limites pré-estabelecidos, sistema que induz, pela prática, à disciplina dos educandos, pela exigência, reiterada pelo professor, de que sejam utilizados e, depois do uso, recolocados em seus devidos lugares e na mesma ordem. Na foto abaixo (Fig. 15), podem-se ver de maneira parcial as alterações no trabalho das crianças neste ambiente.

Outro aspecto a ser ressaltado na imagem é o trabalho individualizado. O tapete limita o espaço. O espaço, por sua vez, deve ser entendido e interpretado como espaço de trabalho. A proposta estimula a concentração. A presença de mais crianças sugere interação. Tanto o tapete quanto objetos próprios para cada criança estabelecem concretamente a noção de limite na relação com o objeto e na interação com o outro.

Na imagem (fig. 15) mostra a figura do professor, mas em posição e atitude muito diferentes das convencionais. Neste recorte, é um adulto em meio a crianças, aparentemente com a função de apenas observar. Aliás, desde Séguin às normas traçadas por Montessori, o professor não poderá exercer esta função se não tiver sido “*cientificamente preparado*”, se não estiver pessoalmente convencido dos princípios do método, tanto no sentido metodológico quanto no da concepção da criança.

Figura 15 - Material escolar, tapetes e organização didática



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

Entendia-a Montessori, em *A Criança* (1936, p. 154), como:

ser humano, dotado de espírito com qualidades inatas que se manifestam via necessidades ou expressões que exigem do professor “esperar” pela “oportunidade” e prestar o devido “apoio” oportunamente, isto, com sensibilidade de só intervir quando realmente necessário e ou solicitado.

Neste novo formato escolar, chamado por Montessori (1936) de “*ambiente educador*”, a figura do professor tem o papel diferenciado de preparar o ambiente, mas fora do tempo de aula e da vista das crianças. Os professores do CEMJ são orientados e treinados para organizar as salas exatamente nesse formato. Quando as crianças chegam à sala, os materiais devem estar organizados para o trabalho imediato.

O material escolar da foto (Fig. 16) sugere as características do método, que são as de ser convidativo para exploração, ter sido elaborado cientificamente, suficiente e proporcional para cada faixa etária e de acordo com a sensibilidade dos estágios de desenvolvimento. Além disso, todo o material é organizado pelo professor obedecendo à ordenação do currículo montessoriano.

Figura 16 - Sala de aula da Educação Infantil



Fonte: Acervo do Memorial do CEMJ.

No CEMJ este aspecto é rigorosamente atendido. A exposição se inicia com os materiais de vida prática. Em seguida, os materiais sensoriais (de alguma forma a foto ou evidência); logo depois vêm os materiais de matemática, linguagem e conhecimento de mundo. Isto vale para todas as salas de aula, existindo um currículo, na Educação Infantil, específico da sala intitulada “Classe Montessori” (crianças de três a seis anos), que estabelece a sequência e nomenclatura da seguinte forma: vida prática e sociabilidade; educação sensorial ou educação dos sentidos; lógico-matemática; linguagem; educação cósmica; educação musical; educação a arte representativa; educação religiosa; educação física. O professor(a) desta classe fica trabalhando com o grupo durante os três anos. O desenho curricular, assim, traduz um formato didático particular, consequência, de certa forma, da apropriação realizada e concretizada em sala de aula. (PPP 2003)

A partir deste currículo é interessante destacar outra característica emblemática introduzida na classe Montessori, que busca reproduzir o ambiente familiar. No momento em que existem crianças de várias idades, e adultos, cada um com seu papel na coletividade e no mundo social, esse objetivo é proposto, no intuito de amenizar a competitividade e permitir conviver na diversidade. Este aspecto se concretiza nessa sala mista do CEMJ, que se aproxima ainda mais do ambiente familiar quando pensamos nos materiais de vida prática.

Segundo a contribuição da coordenadora pedagógica da Educação Infantil Janete Santana, “O ambiente social se assemelha a uma grande família e as habilidades emergentes de cada criança são canalizadas para o bem do grupo todo”.

Estes materiais, em especial os de vida prática, do tamanho das crianças, não têm por objetivo somente “brincar”, ou proporcionar distração e recreação, mas, dentro de outros objetivos, de se familiarizar com o mundo adulto. Os materiais devem ter sempre uma razão de ser, um potencial para ajudar o estudo. Estes materiais são pensados com fins científicos. Um dos principais objetivos ressaltados no CEMJ, é a autoeducação da criança, que, com o manuseio e o manejo dos objetos, desenvolve os sentidos, prepara a inteligência para a atenção, a observação, a comparação e a classificação, dentre outros. Desta maneira, acredita-se desenvolver um hábito que impulsiona a atenção para o mundo exterior, suscitando reflexos nas inúmeras habilidades deste processo.

Voltando à composição da sala de aula do CEMJ, pode-se destacar a presença do quadro-negro, de painéis. A foto abaixo (Fig. 17) mostra também outro fator: a linha azul desenhada no chão, característica efetivada em todas as salas (umas, quadradas; outras, retangulares e circulares).

Figura 17 – Materiais de vida prática



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 18 - A linha montessoriana



Fonte: arquivo pessoal.

Esta linha pode ser utilizada de várias maneiras, tendo objetivos diferentes. No CEMJ, foi e ainda são desenvolvidos no planejamento dos professores dois tipos de aulas coletivas: “aula em linha” e “aula de linha”. Aula em linha são trabalhos a partir de um tema e/ou conteúdo do currículo, durante a qual os alunos ficam sentados em linha para trocar ideias, cantar, entre outros, podendo até ser comparados aos trabalhos em roda de outras metodologias. Já a “aula de linha” tem outra configuração, obedecendo um ritual, a uma sequência rígida, que deve ser respeitada. Inicia-se com a etapa chamada de “atenção”, momento em que o professor precisa estimular a concentração das crianças para o trabalho. Por exemplo, colocar algum objeto relacionado ao conteúdo planejado em cima do tapete, depois o “andamento”, momento em que se busca um movimento corporal dentro da linha, como imitar os comandos da professora ao andar dentro da linha, seguido da “concentração com esforço”, momento de expor ideias, levantar questionamentos... Depois disso tudo, o desabrochamento, tempo em que a criança demonstra de alguma forma seu aprendizado, por exemplo, em forma de dramatização, e então, para finalizar, a volta à calma, momento de relaxamento, com exercícios de respiração, alongamento com músicas instrumentais e, então, o pós-linha, momento de fixação, registro, entre outras.

Este momento, embora coletivo, também tem seu lado individual, chamado de “trabalho pessoal”, momento que é trabalhado com os materiais, ou, a partir do 1º ano, é introduzida uma sequência de comandos - também chamados de “fichas” - com atividades. As fichas são atividades elaboradas no planejamento, junto com a coordenação, com objetivos específicos à idade e à turma. Estas atividades vêm substituir, de certa forma, o livro didático.

É interessante destacar o trabalho na alfabetização, mesmo não sendo o objetivo inicial proposto, pois é utilizado o método fonético. Esta prática tem o objetivo de construir uma consciência fonológica nesse processo tão delicado que é o aprendizado dos códigos de linguagem. Desta forma, os educandos vão relacionando o fonema com a grafia e construindo suas hipóteses.

Para a preparação do momento da descoberta das letras, existem materiais de preparação dos sentidos e dos movimentos, trabalhados desde os primeiros anos de vida, como os materiais sensoriais, já anteriormente citados.

Agora destaco algumas fotos específicas de materiais de uma sala de aula do CEMJ, na sequência curricular, como os sensoriais, logo depois os de matemática, linguagem e conhecimento de mundo, demonstrados nas figuras 19 a 21.

Figura 19 - Material Sensorial



Fonte: arquivo pessoal (2006).

Figura 20 - Materiais sensoriais e de matemática



Fonte: arquivo pessoal (2006).

Figura 21 - Materiais de conhecimento de mundo



Fonte: arquivo pessoal (2006).

Estas fotografias remetem ao pressuposto de que as características materiais que compõem todo espaço escolar como elemento do currículo montessoriano é que vão determinar o indivíduo em formação. Ou, ao menos, influirão nesse processo, que é o do ensino-aprendizagem. Pode-se dizer que os materiais e mobiliários do CEMJ determinam um conjunto de ações e pensamentos específicos desta apropriação. Desta forma, voltamos à discussão anterior, porém essencial, a da ação funcional da materialidade, que é a de educar, pois os materiais e sua organização didática influenciam diretamente o ensino-aprendizagem. Segundo Montessori (1965), permitem o desenvolvimento da inteligência, da concentração de forma autônoma pela criança, aproximando-a do conhecimento e mediando o contato com ele. Dependendo do formato da sala de aula, os limites são estabelecidos, os professores e os materiais apontam o erro e o acerto, oportunizam desafios. Para isso, o profissional deve estar devidamente formado e ter ação e sensibilidade necessárias para assim projetar este ambiente.

Escolano (1998), quando em sua obra analisa o método montessoriano, sinaliza o espaço escolar como diferencial na proposta, denominando-o “*uma forma silenciosa de ensino*”, pois, com o planejamento intencional e a organização didática consciente do professor, torna-se um simbólico instrumento pedagógico, tendo por objetivo criar condições de realização autônoma, de autocorreção. Os materiais, diversos representam linguagens de acesso ao mundo do conhecimento por via sensorial, de linguagem e vida prática. Pode-se dizer ainda que o fator predominante seja talvez a relação de interação com o material e o espaço, e nem tanto a comunicação com o docente.

3.2 PERMANÊNCIA DOS SIGNOS CATÓLICOS NO ESPAÇO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Busco fazer uma leitura desse espaço escolar, produtor de sentidos e significados específicos, valendo-me para isso de observações, documentos curriculares, assim como de fotografias. Ao observar as imagens expostas no Memorial do CEMJ e também ao observar fotos mais recentes do espaço escolar desta instituição, confirmo aspectos significativos da cultura escolar produzida, em particular nos símbolos religiosos. A

dimensão Cósmica a que Montessori se referia, de alguma forma transcendeu confissões e credos, exigindo, para a adoção do método convicções sobre a origem espiritual da criança (e do ser humano), e da origem de suas qualidades. Embora católica, e ainda que Lubienska tivesse acentuado este lado, Montessori o prefere não-confessional, ainda que espiritualista. O CEMJ, justamente por esta possibilidade e principalmente por sua natureza confessional, manteve os signos católicos e os utilizou como instrumentos educacionais, introduzindo no estabelecimento a metodologia e seu caráter, sem prejuízo de suas crenças, aliás, explícitas.

Já na entrada da escola, somos recepcionados pela feição religiosa. No Memorial, construído na casa frontal da escola, por exemplo, constam também painéis, quadros com mensagens da Bíblia nos corredores e pátio, que concretizam visualmente uma escola de cunho religioso católico, muito presente em todo o ambiente. Com esse intuito, na proposta educativa foi construída uma capela projetada pelo artista plástico Lorenz Johannes Heilmair, inaugurada no primeiro andar do edifício-sede no início do século XXI. Coerentemente com sua proposta de fé, foi construído dentro da instituição de ensino um lugar de oração para as crianças. Nele se encontram representados fundamentos da espiritualidade franciscana. Este ambiente espiritual traz consigo muitos símbolos que representam sentidos e significados da religião católica, convidando e estimulando as crianças a participar daquele espaço, que é escolar, pois sua função é educar, mas propositadamente remete a uma determinada e pretendida, a cultura escolar católica, por seus princípios e valores na construção do ser humano, espiritual em sua origem e destino.

Tanto na estrutura arquitetônica interna e externa há muitas imagens religiosas, como a imagem do Menino Jesus de Praga (Fig. 22), localizada em uma das partes mais altas do prédio central, visível de vários ângulos dos pátios externos. Esta imagem e sua localização se explicam por sua relação com a instituição, da qual é padroeiro, conforme consta dos documentos oficiais, como o PPP (Projeto Político Pedagógico).

No Memorial há também painéis. Distribuídos pelos corredores e pátios há quadros com mensagens da Bíblia, para a fixação visual dos princípios da escola, de cunho religioso católico. Com este mesmo intuito, e dentro da proposta educativa, foi construída a capela, à qual acima fizemos referência.

As imagens religiosas - de santos e o crucifixo, assim como a imagem de Jesus, símbolos máximos do catolicismo, remetem à ideia de proteção, mas também a uma

forma de controle. Esta intencionalidade religiosa também está presente em cada sala de aula, lembrança reforçada por meio desses símbolos.

Figura 22 - Menino Jesus de Praga



Fonte: Acervo particular da autora (2002).

Figura 23 - Entrada da Sala de aula de Educação Infantil, depois da adoção do método, com tapetes e a Bíblia



Fonte: Acervo particular da autora (2006).

Logo na entrada das salas de aula, encontramos a Bíblia (Fig.23). O Livro Sagrado vem bem ao lado dos tapetes montessorianos. Ou seja, a caixa com os tapetes enrolados e a Bíblia aberta confirmam duas representações simbólicas compostas nesta cultura escolar própria. Os tapetes representam a metodologia, que o utiliza como opção, além da carteira do tamanho da criança, na organização didática do seu “ambiente educador”, para fixar a ideia de espaço no “trabalho pessoal” desde a Educação Infantil, tendo por finalidade facilitar a concentração e o movimento no lugar por ela desejado, mas com respeito ao espaço alheio. Ao lado, a Bíblia, convida ao contato direto e diário com a palavra de evangelização. Estes símbolos revelam, em cada ponto do CEMJ, um propósito embutido na proposta pedagógica.

Figura 24 - O símbolo da cruz na parede da sala de aula



Fonte: Acervo particular da autora (2006)

As classes são estruturadas de acordo com esta metodologia, identificadas pela organização didática da sala de aula. Os móveis estão ao alcance das crianças,

planejados e construídos com dimensões adaptadas a elas e seus diferentes tamanhos e idades. Realizam as mesmas tarefas em horários diferentes, ou atividades diferentes no mesmo horário. Existem trabalhos com salas mistas, integrando diferentes idades e gêneros. Oferecem a possibilidade de um trabalho individualizado, de “autoeducação”, mas garantindo a cooperação com o objetivo de respeitar os ritmos e os interesses de cada criança. Espaço e signos confirmam: a criança é vista como centro do processo pedagógico e o professor, como observador e orientador das experiências de aprendizagem.

3.3 A “AUTONOMIA” DA CRIANÇA NO USO DO ESPAÇO ESCOLAR – “LIBERDADE COM RESPONSABILIDADE”

Educação é liberdade. Referindo-se a um ambiente, liberdade é condição indispensável para o desenvolvimento da vida no sentido biológico, que é possibilidade que a criança deve ter de se movimentar, escolher entre alternativas possíveis, agindo a partir de uma necessidade interna, dentro de um ritmo singular, com possibilidades diversas de construção do conhecimento de si e do mundo.

Pensando a liberdade da criança no uso do espaço escolar segundo a metodologia Montessori, questão polêmica no campo educacional, nas apropriações efetivadas no CEMJ, significou oportunizar o desenvolvimento da autonomia. Desde que se permita às crianças tenham autonomia em suas ações, em seus movimentos e comportamento num espaço social que é a escola, de certa forma, elas tomam consciência dos seus atos, nem que seja por associação, prática que deu base à teoria de Montessori de que a criança, nesse espaço dividido com colegas de diferentes idades entende seus limites, o que se traduz por “liberdade com responsabilidade”, a microsociedade que reproduz os limites naturais nas “sociedades de indivíduos”.

Norbert Elias nos ajuda a pensar sobre esta relação (1994, p. 22). Segundo o autor, a sociedade se constitui a partir de uma “rede de funções que as pessoas desempenham umas em relação às outras”, pois são as relações de interdependência que conectam os indivíduos. Por funções o autor remete a relações *interdependentes* entre atores, nas quais, a partir de relações de poder, se constituem dinâmicas de funcionalidade, de dependência, de reciprocidade, de conflito, de necessidade e de imposição.

A constituição do indivíduo - suas especificidades individuais - é construída a partir de sua relação com os outros. A capacidade de reconhecer o outro como

semelhante, e ao mesmo tempo diferente, permite-lhe perceber-se nessa relação como semelhante e singular. As relações que se estabelecem entre os indivíduos se engendram a partir de como é estruturada a sociedade em que o indivíduo está inserido, ou seja, sua história socialmente partilhada define suas características singulares (ELIAS, 1994, p. 31).

As salas do CEMJ permitem às crianças a liberdade de ir e vir, sair, observar outros grupos, trabalhar nas partes externas, como nos corredores. É o que Montessori propõe quando fala em educação social. Referia-se à busca de equilíbrio entre liberdade individual e necessidades do grupo em que está inserido. Segundo Montessori (1949), a criança “é livre sim, porém os seus atos devem buscar uma organização física e mental”.

Este processo pedagógico exprime o que Michel Foucault (1995) chama de *autogovernabilidade*. Se para ele é uma teoria, para Montessori a autorregulação é resultado da vivência no ambiente, que junta espaço escolar, objetos escolares, mobílias da sala de aula e a sua organização pelo professor, conjunto que permite ou não o disciplinamento e a normatização. Segundo Foucault, *a disciplina* é uma forma de educar a conduta. É uma forma de poder, manifesta na disciplina, que transparece na distribuição dos indivíduos no espaço. Para Montessori, e assim é aplicada no CEMJ, disciplina é um meio que pode levar ao autocontrole, ao entendimento e à aceitação de limites entre direitos e deveres sociais.

Michel Foucault(1995) ajuda a compreender a *dimensão disciplinadora da escola* sobre o corpo dos alunos. Esta mudança é explícita no CEMJ, pois envolve desde as carteiras escolares a todos os utensílios, mas correlacionada preocupação com a postura corporal dos alunos. Este aspecto, que a própria Montessori observara desde seus primeiros estudos com crianças anormais, hoje é patrimônio do processo de modernização da sociedade, no qual a medicina influência de forma significativa os saberes pedagógicos.

Segundo Escolano, questão disciplinar dentro do espaço escolar implica uma política social que monitora cada movimento e costume. “A espacialização disciplinar é parte integrante da arquitetura escolar e se observa tanto na separação das salas de aulas (graus, sexos, características dos alunos) como na disposição regular das carteiras (com corredores), coisas que facilitam, além disso, a rotina das tarefas e a economia do tempo“ (ESCOLANO, 2001, p. 27).

Autonomia para Montessori é liberdade na escolha dos materiais. As condições de livre escolha de atividades e materiais a serem trabalhados constitui fato real na

proposta montessoriana, e esse procedimento é mantido e reproposto na apropriação do CEMJ. Segundo Montessori (1965), “O homem é tanto mais livre quanto maior for a sua capacidade de escolher as coisas que lhe fazem bem”.

É relevante, porém, destacar que não se ignora limitação de materiais disponibilizados. Isto sugere a reflexão de que as salas, mesmo compostas com materiais científicos, isto é, desenvolvidos de acordo com observação atenta sobre as crianças e seus períodos sensíveis, não representam, necessariamente, o interesse e a escolha natural e espontânea da criança naquele momento, mas apenas um espaço configurado de acordo com ela e disponibilizado a ela. Evidentemente, essa linha geral metodológica, pode ser questionada em sua aplicação particular, quanto à adequação aos objetivos e sua consecução, quanto aos objetivos do professor ou aos interesses dos alunos. Também sempre fica em aberto a questão do respeito às manifestações das infâncias. São de fato respeitadas?

A liberdade, a atividade e a livre escolha são aspectos a ser pensados na prática. Escolher seu material e, como consequência, sua atividade, de certa forma, pode ser uma escolha limitada. Montessori ressalta que o princípio de que a criança que se autoeduca fundamenta-se na liberdade (1932, p.8):

É necessário que a escola permita as manifestações livres e naturais da criança, para fazer nascer a pedagogia científica [...]. A antiga pedagogia tinha entrevisto e concebido este princípio: estudar o escolar antes de empreender a sua educação e deixá-lo livre nas suas manifestações espontâneas. Esta intuição, antes imprecisa e apenas indicada, não poderia tornar-se prática, possível e, por conseguinte realizável, senão após a contribuição das ciências experimentais do último século.

Assim, esta liberdade deve entender-se no sentido que não pode ser dirigida pelo professor, mas pode-se dizer que a ação desse adulto é, em contrapartida, indireta, pois é ele que planeja e prepara o “meio educador”. O professor arquiteta uma sala de aula que permite que se desenvolva esta criança ativa, mas sempre a partir do que cada educador “acha” ser o interesse dessas crianças. Mas o fato é que envolve outra questão: será que a criança tem consciência do seu interesse, ou mais, será que é o adulto ou a criança têm consciência dos interesses necessários, relevantes na infância?

As teorias experimentais de Montessori ajudam a entender que a liberdade se efetiva no sentido de levar a criança a se tornar independente através de uma conquista consciente e responsável de suas ações diárias. O essencial é que cada conquista marque uma nova aquisição de conhecimento em seu desenvolvimento. Quanto mais se permite

que a criança se desenvolva abertamente, tanto mais ela poderá agir por si mesma e se tornar independente.

Montessori explica ainda que, nos primeiros anos de vida, a criança precisa ser orientada pelo adulto, pois ela precisa permanecer, ser constante, no seu esforço para aprender tudo aquilo que é necessário ao seu desenvolvimento. A atitude do educador será de orientar, estimular, guiar, e nunca interferir. A criança, na sua vida diária, executa gestos e ações desordenadas porque neles não visa fins imediatos. Ela quer mexer, tocar tudo o que está ao redor. Nesta fase, é muito importante a atitude do educador, pois é neste momento que ele deve levar a criança a coordenar os seus movimentos, dirigindo-lhe a atividade (PPP, 2003).

A escola montessoriana permite uma livre movimentação, mas não aceita desordem, algazarra ou destruição. Se a movimentação não estiver correspondendo às necessidades do grupo ou não permitir uma construção interior, deve-se parar tudo, conversar com os alunos, analisar todos os pontos possíveis de falha.

No CEMJ, por exemplo, as mesas e as cadeiras são leves e transportáveis, permitindo que a criança escolha uma posição que lhe agrade. Desta forma, “ela poderá instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação” (MONTESSORI, 1965, p. 44).

Disciplinado, segundo essa concepção educacional, é o indivíduo que é *senhor de si mesmo*; em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida. Tal concepção de disciplina não é fácil, nem de se entender nem de se praticar. Encerra, não obstante, um elevado princípio de educação, bem diferente de uma condenação à imobilidade. Segundo Montessori:

Assim como a criança que aprende a mover-se corretamente e disciplina seus movimentos está sendo preparada não somente para a escola, mas também para a vida, tornando-se um indivíduo correto por hábitos e por prática em suas relações sociais cotidianas, assim também a criança deverá amoldar-se à primeira disciplina que não circunscreva tão somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o ambiente social (MONTESSORI, 1965, p. 45).

Acredita-se que um dos pontos essenciais do método montessoriano, como já foi explorado em outros capítulos, é o ambiente que cerca a criança e do qual assimilará noções básicas para seu desenvolvimento global. A ordem é uma destas noções. Para muitas pessoas a criança é uma "desordenada", que deve ser encaminhada, por meio de ordens diretas, a organizar o seu ambiente. Porém, a criança, desde muito cedo, é sensível a uma organização que constitui, em verdade, um ponto de apoio para seu equilíbrio emocional. No entanto, esta sensibilidade, quando não aproveitada, em época

própria de evolução, ou seja, nos “períodos sensíveis”, tende a desaparecer; em seu lugar podem surgir a desordem, o desinteresse, o descuido, etc. (PPP, 2003).

A família e a escola são os principais responsáveis por todo um esquema de equilíbrio. A criança é ensinada a que cada coisa tenha seu lugar, para que se habitue a isso. Conhecer o lugar dos objetos, recordar o local onde eles se encontram significa orientar-se no ambiente e dominá-lo em todos os pormenores. A criança precisa, desde cedo, viver em ambiente ordenado, e ela mesma deve ajudar a mantê-lo assim.

Hoje, em nossa cultura ocidental, as crianças principalmente de classe média e alta gozam do "privilégio" de não fazer nada - "coitadinhas", é muito "pequenina" e a babá está aí para servi-la. No entanto, assim que começa a andar, a criança gosta de participar do ambiente, ajudando a lavar, varrer, arrumar; muitas vezes acontece de ser impedida por gestos bruscos ou palavras ásperas. O adulto não gosta de receber aquela "ajuda", pois sente-se capaz de fazer sozinho e muito mais rapidamente. Um dia, no entanto, este mesmo adulto decide que a criança deve colaborar, mas será tarde, pois o período sensível passou e ela entrou no mundo dos servidos, apáticos, preguiçosos; então, talvez nem a força, a imposição, a "autoridade" possam mais fazê-la participar. (PPP, 2003)

O objetivo geral das atividades com os materiais de vida prática, por exemplo, é ensinar com clareza e exatidão a maneira como se realizam certos trabalhos, necessários para manter o ambiente organizado e limpo, educando os movimentos. Como objetivo indireto, os cuidados para com o ambiente comum desenvolvem a vida social, comunitária, em razão dos objetivos serem únicos, usados por todas as crianças, mas não pertencentes a nenhuma delas.

Acreditou-se, durante muito tempo, que as crianças, movimentando-se, deslocando mesas e cadeiras, provocariam somente barulho e desordem. Isto, porém, segundo Montessori (1965, p. 253), “não passa de preconceito, análogo à crença que muitas gerações alimentaram sobre a necessidade de enfaixar os recém-nascidos e encerrar os bebês em caixotes para ajudá-los a ensaiar os primeiros passos”. O mesmo se aplica à crença moderna de que, na escola, os bancos devem estar pregados ao pavimento. Tudo isto se fundamenta na concepção de que a criança deve crescer na imobilidade e no exótico preconceito de que é necessário manter uma posição especial para que a educação se verifique proveitosa.

CONSIDERAÇÕES

Devemos considerar a criança como o farol da nossa vida futura. Quem queira obter algum benefício para a sociedade tem, necessariamente, de se apoiar na criança, não só para salvar dos desvios, mas também para reconhecer o segredo prático da nossa própria vida. Sob este ponto de vista, a figura da criança apresenta-se potente e misteriosa, devendo-se meditar sobre ela porque a criança, que contém o segredo da nossa natureza, se converte em nosso mestre.

Maria Montessori

Eu jamais poderia fazer aqui qualquer consideração “final”. Nunca me senti tão no começo ao concluir “um” trabalho, absolutamente aberto, surpreendente, paradoxal, enigmático. A Pedagogia fez de mim uma professora, profissional que transmite algum ensinamento a outra pessoa. O CEMJ surpreendeu-me com uma proposta de trabalho que subvertia todos os princípios segundo os quais havia sido formada, simplesmente invertendo uma hierarquia que eu supunha clássica: *não devia mais ser um modelador, mas um espírito atento, pronto a todo o mais leve sintoma de um despertar psicológico para o aproveitar, fornecendo ao aluno pontos de apoio para que se exercesse de acordo com o sintoma manifesto e colhido por minha atenção.*

Aprendi no CEMJ que o professor deve, além de estar atento e, justamente por isso, esperar. Não o imaginava, mas esses simples requisitos requerem uma cuidadosa preparação científica (que significa a capacidade de pacientemente observar, para descobrir as leis e comportamentos do observado), devendo, para isso, ter perfeito domínio sobre mim própria. Paradoxalmente, não seria mais eu, a professora, que repassaria conhecimentos, mas que aprenderia da necessidade ou da manifestação apreendida, não sem muita atenção, como reagir, que apoio prestar.

Diz-se que Montessori ressignificou a concepção de infância da sua época, deixando como legado não somente um método de ensino, mas uma filosofia de vida, que busca o desenvolvimento pleno do ser humano. Estagiária, e depois pesquisadora, pretendendo aprofundar a incômoda e perturbadora originalidade de método, li sobre a

autora e sobre autores que a estudaram, esmiuçaram o método, seu experimentalismo, e sua curiosa passagem de médica, sem qualquer formação pedagógica, a uma das mais renomadas pedagogas em dimensão internacional. Uma estranha trajetória. Não apenas desalinhada com o ambiente familiar, mas com a cultura da época e da própria vocação ou missão médica, em sua relação doença-cura, um tanto mecânica, com a objetividade do princípio puramente empírico de “consertar a peça” para recuperar o “funcionamento” do órgão e recompor o funcionamento da cadeia prejudicada pela falha da peça. Formada nessa cultura e com inclinação pronunciada para as matemáticas, não se esperaria dela a preferência, em início de carreira, para “residência hospitalar”, pela escolha da ala psiquiátrica, para tratar de “anormais”. Insondáveis caminhos. Surpreendida pela incomunicação de seus pacientes, sem outro instrumento senão seu velho sistema de pesquisadora – observação-reação -, pôs-se a observar comportamentos, necessidades e alguma eventual “expressão” que pudesse ser lida como “sintoma” a interpretar. Sua reação, após observar e colher a “informação” foi “reagir” de acordo, isto é, atendendo à necessidade ou então fornecendo pontos de apoio “ao mais leve sintoma de um despertar” de consciência ou que a pudesse revelar.

Depois de dois anos de paciente observação, de espera, de “auscultação”, firmou prática: *“deficiente anormal precisa muito menos de medicina do que de um bom método pedagógico; mais de um mestre do que de um clínico”*. Até aqui, um trabalho original, sem espelho, sem referências. A literatura da época lhe forneceu informação sobre experimentos médicos (Itard e Séguin), que leu, além de outros que visitou na Europa. Em trinta anos teve uma trajetória vasta, persistente, que passou da Europa para a América, a Índia e finalmente fixação na Holanda, por conta de modelos políticos despóticos. Embora não pretendendo, reforçava o que veio a constituir o ponto de referência de seu método: a criança lida, em termos pedagógicos, no “ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesma”, aforisma hoje tão clássico, mantidas as devidas proporções, quanto o princípio de sabedoria de Sócrates, que disse haver lido no frontal do templo de Delfos: “conhece-te a ti mesmo, este é o princípio da sabedoria”, que ele explicou ser o princípio da “autonomia”.

O caminho de Montessori também levaria à descoberta de um princípio de sabedoria que por sua vez levaria à autonomia. Foi longo e trabalhoso.

Quanto a mim, aprendê-lo e entendê-lo foi e é trabalhoso, dentro de minhas condições. Aceitara modificar meu modo de ser professora para ser professora no CEMJ. Fui acumulando questionamentos, que recolhia inclusive junto a colegas que,

como eu, também se debatiam no nada convencional método Montessori, feito de uma experiência alheia que desacomodava os jeitos convencionais das escolas frequentadas e dos professores de todas as instituições por que havíamos passado no ensino fundamental, médio e superior. Nada semelhante.

Propondo-me aprofundar a questão, segui os caminhos convencionais para entender os anticonvencionais, conheci as regras (como todo artista que precisa conhecer bem todas as técnicas) para as transgredir, ou criar, ou superar. Elaborei uma lista, a meu ver o mais completa possível (hoje certamente seria diferente) naquele momento, entrevistei Irmã Marli Schlindwein, diretora atual do Centro Educacional Menino Jesus. Precisava saber: o que teria motivado o Curso Elementar Menino Jesus, da década de 70, a adotar o método Montessori-Lubienska; precisava saber em que ele precisamente consistia, se seria algo consistente ou um híbrido de um ou mais métodos; precisava saber se ele poderia ter sido pura e simplesmente adotado sem qualquer adaptação; precisava saber por que o método voltara a ser somente Montessori e ao que se devia essa disparidade; precisava saber da matriz que combinava Montessori com confissão católica e o que, precisamente, significava um sistema que se propunha “concretizar uma educação evangélico-libertadora” e em que o método Montessori contribuiria; precisava saber se o que hoje predomina no CEMJ ainda é Montessori ou uma releitura ou adaptação; precisava saber quais os postulados do método e em que eles podem contribuir na formação das gerações atuais, tipo século XXI; precisava entender a função “espaço” e sua correlação com “ambiente educativo”, “ambiente escolar”; precisava entender a correlação espaço, mobiliário, materiais, professor, autonomia com “espaço de liberdade” (um paradoxo, já que em meu elementar conhecimento de filosofia, liberdade não combina com espaço, limite), liberdade com autorregulação, apoio a expressões com desenvolvimento de personalidade.

Pacientemente ouvida, fui pacientemente respondida ponto a ponto. Fui motivada a aprofundar as dicas então fornecidas, tendo que ler e estudar diversos estudiosos do tema, num universo sem barreiras, já que o método está espalhado pelo mundo, admitido pelas mais diversas culturas como fundamental à educação do ser humano, e anterior ao módulo comum e massivo por que são moldados todos os programas de educação; precisei aprender a fazer diferença entre método (caminho) e conteúdo e entender por que Montessori, católica, sentiu necessidade de se desvincular de uma confissão e transcender para o cósmico, já que descobrira, por debaixo das deficiências físicas, o lampejo do espírito, o que fazia da criança, diferentemente do animal que pode

ser domesticado pelo sistema cruel de castigo-recompensa, um ser com dons inatos a exigir condições para aflorar e se desenvolver, sem imposição, mas com atenção, respeito e carinho; precisava entender a inutilidade da polêmica entre confessional e laicidade, disputa por hegemonia e poder, e entender que pedagogia tem a ver com o ser humano (do grego *ântropos*), e que antropologia pedagógica dispensa requisitos como credos, mas é compatível com cultura, respeitadas suas diferenças e características, desde que se pudesse desapassionadamente e dentro das condições possíveis e do estágio individual e coletivo repassar ao aluno aprendizado sobre tudo o que se considera necessário para sua autonomia e desenvolvimento, como vida prática e sociabilidade, educação sensorial ou educação dos sentidos, linguagem, desenvolvimento da mente lógico-matemática, educação cósmica, educação musical, educação da arte representativa, educação religiosa, educação física e outros itens que a pedagogia no tempo e no espaço possa sugerir; precisei aprender a necessidade de organização didática dos materiais, de limites pré-estabelecidos, de auto-organização dos educandos e do profissional docente; de necessidade de movimentação e superação de preconceitos como imobilidade e fixidez, já que uma criança precisa ser ativa e, para isso, ter autonomia nos movimentos e capacidade de fazer escolhas; precisava entender, e agora o entendo, que o CEMJ parte do princípio montessoriano de que “a educação não é algo que o professor faz, mas um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano, desde que as condições ambientais e os estímulos sejam propícios”.

Espero, ao longo destes três capítulos, haver demonstrado quais foram minhas inquietações, as respostas encontradas e minhas convicções quanto à oportunidade do método, que, sem ser fechado, permite e exige a real participação dos “mestres” de hoje, também capazes de observar, atentos ao *mais leve sintoma de um despertar psicológico para o aproveitar, fornecendo ao aluno pontos de apoio ao sintoma manifestado e, a partir dele, seguir por seus caminhos que o fazem ser um ser singular num universo em que tudo e todos estão integrados.*

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AVELAR, Gersolina Antonia de. **Renovação Educacional Católica** – Lubienska e sua influência no Brasil – São Paulo: Cortez & Moraes, 1978. (Coleção Educação Universitária).

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. Imagem e História: as fotografias escolares no estudo da escola primária curitibana (1903-1971). In: **Simpósio Nacional de História**, 22. João Pessoa, 2003.

CARBONELL, Jaume *et al.* **Pedagogias do Século XX**. In: MURAD. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

CARUSO, Marcelo. DUSSEL, Inês. **A invenção da sala de aula**. Uma genealogia das formas de ensinar. São Paulo: Editora Moderna, 2003.

CEMJ - Apostila do curso Montessori. Organizada pelo Centro Educacional Menino Jesus, 2003.

DI GIORGI, Cristiano. **Escola Nova**. 2. ed. São Paulo: Editora Ática, 1989. Série Princípios.

ESCOLANO B. Agustín. Memoria de La educación y cultura de La escuela. In: _____ & HERNÁNDEZ DÍAZ, José María (Orgs.). **La Memoria y el deseo**: cultura de la escuela y educación deseada. Valencia: Tirant lo Blanch, 2002.

ESCOLANO, Agustín. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: VIÑAO FRAGO, Antonio & ESCOLANO, Agustín. **Currículo, espaço e subjetividade. A arquitetura como programa**. Rio de Janeiro, DP&A Editora, 1998, p. 19-58.

_____. Arquitetura como programa. Espaço-escola e currículo. In: _____ & VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FRAGO, A. Viñao. Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: ESCOLANO BENITO, Agustín & VIÑAO FRAGO, Antonio. **Currículo, Espaço e Subjetividade**: a arquitetura como programa. 2. ed. - Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

KRAMER, Rita. **Maria Montessori, A Biography**. Capricorn Books, 1976.

KRIEGER LOCKS, Maria de Lourdes Ramos & LINO, Dilva Roesner Lino. **Centro Educacional Menino Jesus: uma história de educação para a paz**. (2006) Organizadoras: Florianópolis: Nova Letra.

LANG, Alice B. Gordo. **História Oral**: Muitas Dúvidas, Poucas Certezas e Uma Proposta. USP/SP: Xamã, 1996. Série Eventos.

MACHADO, Izaldina de Lourdes. **A Pré-escola brasileira**. Educação Montessori: De um Homem novo para um mundo novo. Séries de Cadernos de Educação. São Paulo: Papirus, 1986.

MARAN, Júlio. **Montessori – uma educação para a vida**. São Paulo: Loyola, 1977.

MARTINI, Estela Maris Sartori. (2001). **Mulheres destinadas ao êxito**: Trajetórias escolares e profissionais de ex-alunas do curso Científico do Colégio Coração de Jesus de Florianópolis (1949-1960). Dissertação de Mestrado/ PPGE/UEDESC. Florianópolis/SC.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Armanda Alberto**. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica. A descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. **O que você precisa saber sobre seu filho**. Rio de Janeiro: Portugália, 1966.

_____. **Mente Absorvente**. 2. ed. Portugal, 1985.

_____. **Para educar o potencial humano**. 2. ed. Campinas/São Paulo: Papirus, 2003.

_____. **Educação e a paz**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 1949.

_____. **A criança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Internacional Portugália, s.d.

MONTESSORI, Mario Junior. **Educação para o desenvolvimento humano – Para entender Montessori**. 1. ed. Tradução Leonora Corsino. Rio de Janeiro: Editora: OBRAPE, s.d.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Orgs.). **Pedagogias(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PPP. Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional Menino Jesus, 2003.

RIZZO, Paulo Marcos Borges. **Do urbanismo ao planejamento urbano**: utopia e ideologia: caso de Florianópolis, 1950 a 1990. 1993. 119f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis/SC.

SCHLINDWEIN, Marli. Questionário concedido a à autora. Florianópolis/SC, 2011.

SOUZA, Rosa Fátima de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no Século XX**: (ensino primário e secundário no Brasil). São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Fotografias escolares**: a leitura de imagens na história da escola primária. Educar em Revista. Curitiba, 75-101. Editora UFPR, 2001.

TEIVE, Gladys Mary Ghizoni. “**Uma vez normalista, sempre normalista**”: cultura escolar e produção de um *habitus* pedagógico (Escola Norma Catarinense - 1911/1935). Florianópolis: Insular, 2008.

VIVER MENTE&CÉREBRO. **Coleção Memória da Pedagogia**, / n. 3: Maria Montessori: O indivíduo em liberdade/ editor Manoel da Costa Pinto (Col. Alessandra Arce *et al.*). – Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo, 2005.

VIÑAO Frago, A. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. In: **Revista Brasileira de Educação**, n 0, 1995. p. 63-82.

ANEXO

ANEXO 1

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação
Linha de Investigação: História e Historiografia da Educação
Orientadora: Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Mestranda: Carla Regina Hofstatter

Entrevista em: 30 mar. 2011

Irmã Marli Schlindwein - Diretora do Centro Educacional Menino Jesus

1 Segundo consta nos documentos da escola, na década de 1970 o Curso Elementar Menino Jesus adotou o Método Montessori-Lubienska. O que motivou a sua adoção?

R. Sim, em 1973. Pela necessidade que na época o pedagógico sentia de trabalhar uma metodologia que pudesse harmonizar as crianças para o estudo e a concentração. Condutas de indisciplina preocupavam. A Irmã Jaqueline dal' Pont, em 1972, foi fazer o curso na Mooca/SP, no Instituto Pedagógico Montessori- Lubienska (hoje, Instituto Pedagógico "Maria Montessori") e logo no ano seguinte começaram a ser plantadas as sementes dos princípios e práticas pedagógicas de Maria Montessori no CEMJ, que logo começaram a dar frutos.

2 Em que consistia especificamente este método híbrido? Qual a sua origem? Poderia ser considerado um método híbrido?

R. Na verdade, não considero que era um método híbrido, porque Lubienska (polonesa) foi discípula de Maria Montessori. Lubienska viveu e trabalhou a maior parte de sua vida na França onde exerceu intensa atividade pedagógica. Seus princípios refletem sempre o pensamento de sua mestra: Maria Montessori. Ela trabalhou na França com Pe. Pierre Faure, francês, que trouxe ao Brasil o legado de Maria Montessori e que trabalhou também com madre Valentina (Izaltina de Lourdes Machado) que foi por muitos anos a Diretora do Instituto de Mooca/SP, inclusive presidente da OMB (Organização Montessori do Brasil) por vários anos. Deve-se ao Pe. Pierre, a ênfase principal em Lubienska, no Brasil, pela sua maior compatibilidade com a doutrina da Igreja (ela tinha um pensamento místico com influência oriental e litúrgica, baseava-se na Bíblia, aplicava os processos litúrgicos na educação das crianças). Apoiada nessa pedagogia, a Igreja de certa forma busca se atualizar e incorporar no aspecto metodológico algumas conquistas da Escola Nova, sem obviamente abrir mão da

doutrina. Montessori dá à apresentação de um novo material uma solenidade de rito, o que Lubienska também segue e agrega o valor do gesto. As lições de silêncio, exercícios de equilíbrio e concentração ficaram mais ricos com a contribuição de Lubienska.

3 Ele foi aplicado no Curso Elementar Menino Jesus tal como previsto nos cursos de formação em SP ou houve adaptações? O que este método incluía das idéias de Montessori e das convicções de Lubienska?

R. Sim, houve adaptações, porque no legítimo Montessori, há o agrupamento de 3 em idades: 0 a 3, 3 a 6, 6 a 9, ... A organização curricular do “Menino Jesus” era de forma seriada e hoje, ainda é em todo Ensino Fundamental. Então, se procurou trabalhar com a filosofia, princípios e práticas adaptadas à realidade seriada. Ao longo dos anos, com grande investimento na formação dos professores na pedagogia montessoriana, e um trabalho de persuasão junto aos pais da eficácia do sistema Montessori de educação, se obtém gradativamente maior adesão às classes Montessori. Hoje, o Centro educacional Menino Jesus já tem 9 classes Montessori, todas da Educação Infantil.

Ideias de Montessori e convicções de Lubienska não se opõem, antes, se enriquecem reciprocamente. As possíveis correntes que podem transparecer pontos de controvérsia advêm de seguidores com simpatia maior com uma ou outra. Uma das diferenças é que Lubienska era católica praticante e inspirou-se na liturgia e na tradição monástica e sua pedagogia é bastante espiritualista. Maria Montessori também católica, tem uma postura mais aberta, ecumênica, humanista; sua pedagogia é voltada para o desenvolvimento máximo do ser humano, que inclui também o desenvolvimento do espírito. Resgata a dignidade e valores para que cada ser humano possa dar presencialidade plena à sua própria existência.

4 Nos dias atuais a escola ainda é regida por este método híbrido (Montessori-Lubienska)? Não encontrei nos documentos atuais alusões às idéias de Lubienska de Lenval, apesar de esta ser uma escola de viés católico. Qual a matriz da influência católica hoje no CEMJ? De acordo com a apostila do curso de formação Montessori/2003, “o CEMJ vê no Sistema Montessori a forma ideal de concretizar uma educação evangélico-libertadora”. De que forma isso se dá?

R. O “Menino Jesus” adota o Sistema Montessori de Educação no qual se agregam práticas de Lubienska. A expressão “Ajude-me a crescer, mas deixe-me ser eu mesma”,

de Montessori traduzindo o desejo da criança e a frase: “Para se desenvolver e desabrochar, a criança precisa de um meio apropriado onde possa ser ativa e sentir-se livre” de Lubienska, dizem bem este aspecto libertador que a educação montessoriana promove. “Tudo o que se ensina deve estar ligado à vida”

(Montessori) e ainda dela: O primeiro papel do educador é “ajudar a alma que nasce para a vida, e que viverá das próprias forças.”

Como escola católica, dirigida por Irmãs Franciscanas, a educação evangélico-libertadora se serve sim de princípios do evangelho de Jesus Cristo e da espiritualidade franciscana. Há uma consonância desta pedagogia com a educação católica: Evangelho-espiritualidade franciscana, educação para a ciência da paz, respeito à vida, ao ser humano, à natureza, são riquezas de uma e outra que cooperam com a formação de um homem que alcança o pleno de si mesmo.

5 Pode-se afirmar que hoje o CEMJ segue apenas o método proposto por Maria Montessori? O que a escola considera um método Montessori “puro”?

R. No que diz respeito à filosofia e princípios, há um empenho sempre mais corporativo para se alcançar esta identidade montessoriana na instituição de forma mais legítima possível. O “puro” se, se interpretar o agrupamento de todo alunado em três idades distintas, ainda não alcançamos realizar no Ensino Fundamental. Na Educação Infantil este aspecto do agrupamento já se realiza. Porém, o “Menino Jesus” está em constante crescimento em sua gestão institucional e em seu “fazer pedagógico”. Hoje, pela linha de pesquisa e estudo que se desenvolve com o corpo educativo, cresce a convicção de que, como discípulos de Maria Montessori, temos o compromisso de atualizar o seu legado na perspectiva do presente e futuro da educação. Ela foi uma mulher à frente do seu tempo e seu aporte para a educação condensa uma fonte valiosíssima e ainda não bem compreendida. Ela mesma não se compreendia inventora de um método, dizia que apenas deu à criança uma oportunidade de viver e que aplicou as leis da natureza na existência da criança, na escola - “Creio que quando a humanidade adquirir plena compreensão da criança encontrará um modo muito mais perfeito de cuidar dela” (MONTESSORI, 1936). Dizia ainda que quando observamos a concentração, a tranquilidade, o interesse e a alegria de uma criança numa sala montessoriana estamos diante das características verdadeiras e naturais do ser humano e da vida. E neste aspecto Lubienska também deu seu grande contributo.

6 Se a resposta à questão anterior for positiva, a senhora poderia explicar por que e quando a influência de Lubienska foi suprimida?

R. Concebemos Lubienska como discípula de Montessori, muito mais prática do que teórica. A lição do silêncio, da aula “de linha e em linha” ficaram reavivados com os exercícios de educação do corpo, alma e espírito, de Lubienska. No Brasil, os formadores em sua grande maioria tem formação na escola americana e lá Lubienska não teve influência.

7 Quais os postulados do método montessoriano a escola considera mais importantes e quais os postulados da religião católica mais evidenciados no currículo da escola? Quais as contribuições de ambos na formação das gerações do século XXI? Lembrarei alguns:

Postulados Montessorianos	Postulados da Educação Católica
<p>- CRIANÇA - PROFESSOR - AMBIENTE - A Criança é a construtora do Homem</p> <p>-Educação como uma ajuda à vida - Autoeducação - Formação integral do homem: períodos sensíveis para a autonomia, respeito à vida, à individualidade, liberdade de escolha, (não escolhemos nascer, mas escolhemos viver); desenvolvimento da vontade, disciplina interior, responsabilidade... - Ritmos variados - Planejamento aberto[- Sala viva - Observação científica e sua força criativa Desenvolvimento das potencialidades de cada um – Conhecimento organizado e sistemático –aprendizagem torna-se mais ampla por causa da visão do todo que é apresentado ao alunos. Não importa o que se aborde, um átomo ou uma célula, não se pode explicar sem o conhecimento do Universo maior.</p> <p>-Educação cósmica – interconectividade de todas as coisas cada ser tem sua tarefa – interdependência, interrelação- O grande trabalho da educação montessoriana é contar a história do universo e sua evolução. ORDEM (externa e interna) BELEZA (admiração, reverência) RESPONSABILIDADE (com os outros e com as próprias decisões) SENSIBILIDADE (pelo outro e pela vida)</p> <p>- Educação como Ciência da Paz – relação de respeito com toda a criação</p>	<p>- Esperança – fé – caridade (virtudes teologais), meios efetivos para ensinar às crianças independência e autoconfiança.</p> <p>-Formação cristã- princípios evangélicos – justiça, ética, solidariedade e paz. Corpo e espírito, uma unidade. Homem, como imagem e semelhança de Deus, tem responsabilidade diante da natureza, do semelhante e diante do Criador.</p> <p>-Meditação – contemplação- consciência de si e da vocação e missão de cada um</p> <p>- Deus Criador do universo – comunhão de todos os seres criados. Criacionismo e evolucionismo não se opõem, porque as coisas criadas evoluem, estão em constante desenvolvimento; semente que morre e gera vida nova. O ser humano como integrante da natureza, tem responsabilidades em relação a ela e com seu próximo.</p> <p>- Criança/adolescente despertada para a necessidade do outro, dispõe-se para ajudar – campanhas solidárias são desenvolvidas no ambiente da escola com um alto grau de cooperação, também pelo apoio das famílias. Egoísmo vencido com altruísmo.</p> <p>- A paz como condição para a convivência e a Fraternidade universal</p>

Sob muitos outros aspectos a educação católica-evangélico-libertadora está em plena consonância com os axiomas montessorianos, porque ambos estão empenhados pelo cuidado, respeito e promoção da VIDA. Hoje, tanto a Educação como a Igreja estão promovendo o protagonismo civil e ético pela educação ambiental, ecológica, e sustentabilidade, ajudando a formar sujeitos responsáveis pelo presente e futuro do planeta e da humanidade. Hoje estas iniciativas independem de religião, o que se ressalta é um grande mutirão das pessoas conscientes de seu papel no mundo, como agentes de transformação. Montessori disse: “Cada ser responde a um chamado especial, que está além de sua compreensão, mas que torna todos participantes na criação.” O cuidado do homem pela terra e por si, aponta para a bela imagem bíblica oferecida pela expressão “novos céus e nova terra” (Ap 21,1) que só serão possíveis com a formação de um homem novo.

A **Pedagogia Montessoriana** adotada pelo CEMJ reforça os ideais franciscanos da vida em fraternidade, da vida comunitária onde os materiais são comuns e os professores se colocam como os irmãos menores, “servos de toda criatura” – principalmente da criança –, incentivando-as a trabalhar com as próprias mãos em vista da construção de indivíduos conscientes, curiosos, críticos, cultos, respeitando a si mesmos e aos outros de forma responsável, independente, disciplinada e ética.

A programação **do Eco da Paz**, que inclui a caminhada da paz entre outras atividades, por ocasião do aniversário de Maria Montessori, expressa também o ideal franciscano e aponta nossa “caminhada diária” rumo à fraternidade universal de todas as criaturas.

8 Qual importância do **espaço** na escola? Quais as influências das idéias de Maria Montessori no que se refere ao espaço escolar? Como a questão (do espaço escolar) foi sendo posta em prática na escola desde os anos 1970 até a atualidade? Qual o papel do espaço escolar hoje no CEMJ?

R. O CEMJ em seus 56 anos de existência, tem investido significativamente em sua estrutura física, na formação do Corpo educativo e prioriza a limpeza e a organização. Porém, provê além do espaço físico, também o emocional e psíquico para o crescimento e florescimento do “novo homem para um novo mundo”, pois compreende a casa como útero gerador de novos seres, não por mérito da casa, mas pelo que cada ser humano

traz dentro de si mesmo. A atitude de fundo é: “dê nutrição e deixe a criança crescer em todos os aspectos da sua vida.”

É da essência da educação montessoriana criar um ambiente que permita cada criança exercitar plenamente aquelas forças e interesses mais proeminentes em cada estágio particular da vida.

Respeitadas as necessidades e tendências de cada etapa de vida, a educação não é algo que o professor faz, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no ser humano, desde que as condições ambientais e os estímulos sejam propícios.

Montessori comparou a essência do período sensível a um “instigante amor intelectual”, “um drama de amor” entre a criança e o ambiente.

Tudo é pensado e projetado para que o ambiente permita a evolução da vida que está dentro da casa. Todos devem ter responsabilidade para garantir uma atmosfera favorável, um ambiente saudável, acolhedor e feliz.

Nada é perfeito entre humanos com seus conflitos e defeitos. Mil problemas acontecem, mas a disposição de quem trabalha no CEMJ tem de ser para fazer o melhor que puder para que a vida cresça, se expanda e se aprofunde.

9 A organização didática do espaço escolar é um instrumento determinante na metodologia montessoriana, entendido pela sua idealizadora como um “espaço de liberdade”, mas com limites claros dentro de um processo de “autoregulação”, chamado de “auto-organização”. Como esta questão é trabalhada no CEMJ?

R. Cada criança tem seu próprio talento, potencialidade. O papel do professor é deixá-la florescer, observar, saber e apoiar a criança em sua busca através dos estágios de desenvolvimento. Ele precisa organizar o ambiente e preparar uma série de oportunidades para atividade e, então, se refrear de uma interferência obstrutiva.

Montessori pede que o adulto/educador prepare o ambiente, crie estímulos, atividades que propiciem a libertação do espírito da criança e deste dinamismo brotarão: a autonomia, responsabilidade, racionalidade, dignidade, espiritualidade que nos distinguem como humanos.

O ambiente não pode ter excessos. É de Lubienska a frase: “Quanto mais abundante é o supérfluo, tanto mais falta o essencial”.

O ambiente deve ser convidativo para a exploração; deve conter o material suficiente para cada faixa etária, correta altura das estantes, liberdade, não interferência do professor, livros, questões, conversas, etc.

A auto-organização e autorregulação são inerentes ao próprio ambiente e ao que cada material propõe: o aluno faz sua atividade e tem o exemplar do controle de erro; trabalha um material e busca outro, deixa um no lugar antes de pegar o seguinte. Sabe o lugar de cada um porque percebe que aquele material só cabe ali. Esta autopercepção é trabalhada desde o berçário. A criança tem uma propensão natural para a ordem. Muito bonito observar quando numa sala diferentes crianças estão em concentrado labor, sem se distrair com o trabalho do colega; ou se de repente observa o colega se coloca em postura atenta para depois trabalhar este material. Curiosidade despertada, interesse revelado. Todos são orientados para esperar o momento em que o material está à disposição deles; há crianças que ficam muito tempo com um material até que satisfaçam o interesse por ele. E a cada repetição há novas possibilidades e descobertas, isso no nível motor, lúdico, ou intelectual.

ANEXO 2.

Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC
Programa de Pós-Graduação em Educação: Mestrado em Educação
Linha de Investigação: História e Historiografia da Educação
Orientadora: Dra. Gladys Mary Ghizoni Teive
Mestranda: Carla Regina Hofstatter

Entrevista em 10/04/2011: Professora Dilva Roesner Lino

1. Qual foi o período de docência no CEMJ?

De 1969 a 2005.

2. Quais foram às turmas, idades que a senhora trabalhou durante toda sua trajetória na profissão?

Durante 2 anos trabalhei com crianças de 2ª série do Ensino Fundamental. Após estes dois anos fui convidada a participar de uma experiência com alunos de 4ª série – seriam duas professoras por turma, além dos professores de Música, Educação Religiosa e Educação Física. Passei então, a lecionar Estudos Sociais e Língua Portuguesa e havia outra professora responsável pelo ensino de Matemática e Ciências. O objetivo deste trabalho era facilitar a adaptação dos alunos ao sistema adotado a partir da 5ª série – um professor por disciplina.

Após 4 anos como professora fui convidada a integrar a equipe de coordenação da escola ficando responsável pela supervisão pedagógica de 1ª a 4ª série. Em 1984, Irmã Jaqueline assumiu a direção da escola e me delegou a coordenação de Educação Infantil – 1º a 3º período e também a 1ª série do Ensino Fundamental .

3. Segundo consta nos documentos da escola, na década de 1970 o Curso Elementar Menino Jesus adotou o Método Montessori-Lubienska. Na sua percepção como professora da época, o que motivou a sua adoção? Em que consistia especificamente este método híbrido? Qual a sua origem?

Em 1972, Irmã Jaqueline que há 12 anos atuava como Coordenadora do então Curso Elementar Menino Jesus foi a São Paulo para um curso de atualização. Inscreveu-se no Instituto Montessori-Lubienska e ficou encantada com a dinâmica do trabalho e com os princípios norteadores do método.

Segundo Irmã Jaqueline, o que mais a motivou a buscar um novo sistema de ensino foi a sua preocupação com o comportamento inquieto e disperso das crianças.

Acredito que amor e respeito à criança resumem perfeitamente a essência deste método.

Este método teve origem na Itália, mais especificamente em San Lorenzo, um bairro da periferia de Roma. Maria Montessori foi convidada a dirigir esta escola frequentada por crianças mal alimentadas, mal cuidadas, pobres e desmotivadas.

Como médica, Montessori havia realizado trabalho bem sucedido com crianças com deficiências mentais e assumiu o novo desafio com a certeza de obter sucesso também com aquelas crianças que lhe foram confiadas. Foi a partir das observações daquelas crianças que ela fez novas descobertas sobre como elas aprendem e se comportam e assim começou a delinear um novo método de ensino.

4. Ele foi aplicado no Curso Elementar Menino Jesus tal como previsto nos cursos de formação em SP ou **houve adaptações**? A senhora participava destes cursos em SP?

Sim, o método foi aplicado no Menino Jesus de acordo com a formação prevista nos cursos porém por falta de recursos financeiros suficientes para adquirir os materiais montessorianos, Irmã Jaqueline com toda a sua determinação, utilizou a oficina de uma escola paulista dirigida por irmãs pertencentes a mesma Congregação – Franciscanas de São José, para confeccionar os materiais que traria para Florianópolis – comprou pranchas de eucatex, desenhou letras do alfabeto, pintou e preparou todos os materiais que conheceu no curso.

Ao retornar, Irmã Jaqueline reuniu o corpo docente da escola e falou sobre a nova “filosofia educacional”.

No ano seguinte, preparou os profissionais que realizariam uma experiência com uma turma de alunos do Jardim de Infância e do Pré.

5. O que este método incluía das idéias de Montessori e das convicções de Lubienska? Por que e quando a influência de Lubienska foi suprimida?

Liberdade com responsabilidade, amor e respeito à criança, autonomia e independência são os princípios norteadores do Sistema Montessori.

Lubienska foi discípula de Maria Montessori e passou a dar mais ênfase à dimensão espiritual. Acreditava que este aspecto de sua psicologia poderia enriquecer e melhorar ainda mais a educação. Deve-se à Lubienska, a lição do silêncio e a solenidade na apresentação dos materiais às crianças .

A influência de Lubienska nunca foi suprimida do sistema educacional adotado pelo Menino Jesus. Talvez a sua influência esteja tão impressa em todo o sistema que o mérito de Lubienska tenha sido esquecido. (Carla, esta é a minha visão)

6. Quais os postulados do método montessoriano a escola considerou mais importantes e quais os postulados da religião católica mais evidenciados no currículo da escola? Quais as contribuições de ambos na formação das gerações do século XXI?

Nem sei se é possível separar postulados do método e postulados cristãos pois considero que há íntima relação entre os mesmos.

Embora seja uma escola católica também não sei se podemos falar em postulados da religião católica pois o Menino Jesus baseia-se em princípios cristãos e respeita alunos de todos os credos .

7. A senhora como professora pode relatar como foi este processo de adoção do método em sala de aula? Como os alunos respondiam inicialmente?

O processo de adoção do método foi gradativo, conforme mencionado na questão 4. Naturalmente que foi um trabalho que exigiu muito estudo, muita dedicação mas o mais difícil foi a reeducação dos profissionais que atuavam na escola.

Treinar como abrir e fechar uma porta, caminhar na ponta dos pés, levantar e não arrastar as cadeiras, suprimir o sinal para início e final de aula ... Imagina ... parecia brincadeira.

Para os alunos foi maravilhoso – salas com materiais diversificados, ir ao banheiro sem pedir licença, não precisavam mais ficar sentados durante duas horas , podiam comunicar-se com os colegas e tantas outras mudanças.

Nem tão simples foi para os pais – como admitir que seus filhos não tivessem cadeiras para sentar, como imaginar que estes teriam que varrer a sala de aula, enrolar tapete, tirar o pó e executar tantas outras tarefas . “Por que meu filho ainda não reconhece nenhuma letra e o “Fulano” já está lendo e escrevendo”?

Como convencer os pais de que cada criança tem ritmo próprio de desenvolvimento e que este deve ser respeitado?

8. Qual foi a importância do **espaço** na escola? Quais as influências das idéias de Maria Montessori no que se refere ao espaço escolar? Como a questão (do espaço escolar) foi sendo posta em prática na escola desde os anos 1970 até a atualidade?

Realmente o fator “espaço” foi determinante para muitas reformas e novas construções. As crianças precisam de espaço para movimentar-se seja em sala de aula seja nas áreas externas.

A administração da escola teve esta preocupação e passou a adquirir novas propriedades para fazer as adequações necessárias.

9. A organização didática do espaço escolar é um instrumento determinante na metodologia montessoriana, entendido pela sua idealizadora como um “espaço de liberdade”, mas com limites claros dentro de um processo de “auto-regulação”, chamado de “auto-organização”. Como esta questão foi trabalhada no CEMJ?

É permitido que a criança se movimente e realize suas atividades com autonomia e independência sendo também responsável pela organização do seu espaço e pela reposição de todos os materiais que utiliza para realizar os seus trabalhos. Prega-se um trabalho cooperativo e não competitivo. É importante que ela tenha consciência de que não está sozinha e deve respeitar os seus colegas. Esta questão é trabalhada incansavelmente na escola.