

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

CARLA TOSCANO CARNEIRO

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE EDUCADORAS:
UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA**

Juiz de Fora

2019

CARLA TOSCANO CARNEIRO

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE EDUCADORAS:
UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques

Juiz de Fora

2019

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Carneiro, Carla Toscano.

Construção das identidades de educadoras : uma perspectiva montessoriana / Carla Toscano Carneiro. -- 2019.

194 p.

Orientadora: Luciana Pacheco Marques

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2019.

1. Identidade. 2. Professor. 3. Montessori. 4. Narrativa. I. Marques, Luciana Pacheco , orient. II. Título.

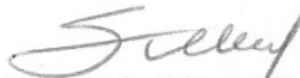
CARLA TOSCANO CARNEIRO

**CONSTRUÇÃO DAS IDENTIDADES DE EDUCADORAS:
UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, composto pela seguinte banca examinadora:



Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques - Orientadora
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof.^a Dr.^a Sandrelena da Silva Monteiro
Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF



Prof.^a Dr.^a Andrea Serpa Albuquerque
Universidade Federal Fluminense - UFF

Juiz de Fora
2019

AGRADECIMENTOS

Antes e acima de tudo: a Deus, força cósmica que em mim, e para além de mim, me impulsiona a buscar e a crescer no entendimento da Sua luz, poder e amor.

Ao meu absurdamente querido “Pai do Coração”, Geraldo Augusto Guimarães, estímulo e presença, farol de valores e ternuras infinitas.

À minha mãe, Diva de Oliveira Toscano Carneiro; e meu irmão, Luís Augusto Toscano Guimarães, esteios perenes nesta caminhada. Nunca me deixaram “fraquejar” na caminhada. Amor incondicional.

Ao meu Pai, Ivany Ferreira Carneiro, de quem recebi o dom mais precioso: o dom da vida.

À minha orientadora, Luciana Pacheco Marques, preciosa, verdadeira, primorosa e cintilante luz. Na vereda difícil do meu caminho acadêmico. Tinta humana matizada de profissionalismo, versão *plus*, integrada e GGG de companheirismo e sincera amizade.

À minha amiga, Kaluany Honda Leone, por não me deixar desistir antes mesmo de iniciar.

À minha querida Dona Elza Vieira Araújo, por me receber e cuidar de mim. Por fazer do seu o meu lar.

À minha grande amiga Lélia Dias, que, mesmo distante, se faz presente nos momentos de maiores conflitos, incertezas e desafios como alavanca para seguir em frente.

Aos preciosos amigos/inspetores de Itabira, José Tiago Fonseca, Janucy Rafaela Araújo dos Santos, Silvane Maria Duarte Fonseca e Jaqueline Maria Ferreira de Souza (uma tropa de choque, muito querida, sempre em minha defesa e proteção nos momentos mais difíceis).

À CAPES, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, pelo financiamento proporcionado neste mestrado.

À Maria Thereza Antunes Fortes de Menezes Fróis, diretora da SRE (Superintendência Regional de Ensino) Barbacena, pela compreensão, acolhimento e empatia para com a jornada acadêmica desta peregrina.

Ao meu noivo, Gildásio de Oliveira Camargos, por entender minhas ausências e, quando presente, pelos momentos de diálogo, compreensão e criatividade.

À Lara Guimarães de Camargos, aquariana arauto dos tempos que virão, pela contribuição do seu olhar estético nesta obra.

Às professoras Kátiuscia Cristina Vargas Antunes, da UFJF, e Andrea Serpa Albuquerque, da UFF, pelas contribuições em minha banca de qualificação, que promoveram mudanças significativas em meu olhar à pesquisa.

À Cristiane Elvira, por seu olhar companheiro e radiante de força na minha qualificação.

À Fernanda Cristina de Paula Ferreira Moura, diretora da SRE Juiz de Fora, e à assessoria de seu gabinete, Ana Maria da Silva Natali e Clebson Ferreira da Silva Rios, por compreenderem e auxiliarem meus momentos de dupla jornada entre mestrado e trabalho.

A todos os inspetores da SRE Nova Era, SRE Barbacena e SRE Juiz de Fora, que nesta caminhada do mestrado pude conhecer, conviver e compartilhar meus momentos. Obrigada por se sensibilizarem com as minhas dificuldades em conciliar estudo e trabalho diante de nossas demandas profissionais.

À Escola Internacional Saci de Juiz de Fora, pela acolhida, pelas contribuições e parceria neste trabalho. Nada teria sido construído se não fosse pela “doação” de vocês: Luciana Barros, Bárbara Hungria, Flávia Nascimento, Alessandra Celestino, Mayara Deolindo e Raquel Fontinelli.

Aos amigos e amigas do NEPED/FACED/UFJF, celeiro fabuloso de experiências capazes de transformar tantos dos meus olhares na mais genuína alquimia, ampliando sempre a minha perspectiva de mundo.

A todas as escolas pelas quais passei como supervisora pedagógica, coordenadora e inspetora escolar, por contribuírem com minha formação de vida e profissional nas relações que construímos em colaboração e parceria.

Às professoras que comporam a minha banca de defesa Sandrelena da Silva Monteiro, da UFJF, e Andrea Serpa Albuquerque, da UFF, pelas ponderações de reconhecimento do percurso até a maturidade deste trabalho.

E a todos os amigos e familiares que direta ou indiretamente estiveram em algum instante de suas vidas ao meu lado.

GRATIDÃO A TODOS, por chegar aonde cheguei e me tornar o que hoje sou. Sou porque fui e estou sendo com vocês.

“Aprendendo a olhar, vou aprendendo que esse é o desafio do conhecimento: a dor de assumir que tudo que sei, que conheço, pode ser desmontado, remontado, substituído, estabilizado e até mesmo loucamente fixado por uns tempos” (OLIVEIRA, 2010, p. 45).

RESUMO

No momento atual, as educadoras vivem confrontos diários surgidos através dos desafios cotidianos da prática pedagógica que surgem em detrimento a diversas demandas de um determinado contexto social, político e econômico. Algumas instituições de ensino estabelecem metodologias inovadoras que propõem lógicas de *espaçotempo* diferenciadas, assim como as que utilizam a perspectiva Montessori. Nesse sentido, torna-se importante conhecer os processos identitários que são construídos pelas educadoras montessorianas frente aos desafios postos por meio do processo *ensinoaprendizagem*. Logo, a questão desta pesquisa é “Como se constitui as identidades das educadoras que atuam numa perspectiva montessoriana?”. Este estudo pretende, assim, compreender a identidade de educadoras da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da coordenação e da direção que atuam numa perspectiva montessoriana. Educadora, neste trabalho, foi compreendida em sua ampla atuação, conforme os preceitos de Paulo Freire. A fundamentação teórica está alinhada com as ideias de Paulo Freire e Antônio Nóvoa quanto ao “ser educadora”; de Stuart Hall, Mylene Santiago, Abdeljalil Akkari, Luciana Marques, Paulo Freire, Jorge Larrosa e Marli André para apontar sobre a identidade; e Paula Lillard e Maria Montessori sobre educadora montessoriana. A abordagem metodológica adotada é a investigação narrativa com base em Inês Barbosa, Jorge Larrosa e Nilda Alves, tendo como estratégias a observação do cotidiano escolar e das narrativas autobiográficas de seis educadoras montessorianas de uma escola particular e montessoriana do município de Juiz de Fora, tendo ainda sido realizada uma roda de conversa com tais educadoras. Ao finalizar a pesquisa, compreendemos que a incompletude das educadoras é uma marca em busca por mais conhecimento na área da educação sobre o desenvolvimento da criança e a perspectiva montessoriana; por isso encontram-se sempre em formação continuada, visando atender as demandas da diversidade do contexto escolar. Sua formação acontece imbricada com a prática em sala de aula e com o ser sujeito na vida em sociedade, perfilado na perspectiva de “ser”, “sendo” no cotidiano da vida, constituindo-se em sujeito pós-moderno na construção de sua identidade.

Palavras-chave: Identidade. Professor. Montessori. Narrativa.

ABSTRACT

At the current moment, educators live daily confrontations coming through the daily challenges of pedagogical practice that arise in detriment to the diverse demands of a certain social, political and economic context. Some educational institutions establish innovative methodologies that propose differentiated space logics, as well as those that use the Montessori perspective. In this sense, it becomes important to know the identity processes that are built by the Montessori educators in face of the challenges displayed through the teaching-learning process. Therefore, the question of this research is "How are the identities of the educators who act in a Montessori perspective constituted?" The purpose of this study is to understand the identity of early childhood educators, the early years of elementary school, the coordination and direction that work in a Montessori perspective. Educator, in this work, was understood in its broad performance, according to the precepts of Paulo Freire. The theoretical basis is aligned with the ideas of Paulo Freire and Antônio Nóvoa regarding "being educators"; of Stuart Hall, Mylene Santiago, Abdeljalil Akkari, Luciana Marques, Paulo Freire, Jorge Larrosa and Marli André to point out the identity; and Paula Lillard and Maria Montessori on the Montessori educator. The methodological approach adopted is the narrative based on Inês Barbosa, Jorge Larrosa and Nilda Alves, whose strategies are the observation of school daily life and the autobiographical narratives of six Montessori educators from a private and Montessori school in the city of Juiz de Fora. A conversation was held with such educators. At the end of the research, we understand that the incompleteness of educators is a brand in search of more knowledge in the area of education on child development and the Montessorian perspective; so they are always in continuous formation, aiming to meet the demands of the diversity of the school context. Its formation is imbricated with the practice in the classroom and with the being in the life in society, profiled in the perspective of being: being in the daily life, constituting themselves in a post modern individual in the formation of their identity.

Keywords: Identity. Teacher. Montessori. Narrative

SUMÁRIO

	ATRAVÉS DO ESPELHO	10
1	A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA	16
1.1	O encontro com o campo: o movimento pelo cata-vento montessoriano	29
2	A PROPÓSITO DAS IDENTIDADES DE EDUCADORAS	37
3	A PERSPECTIVA MONTESSORI	50
3.1	Maria Montessori: vida, profissão e princípios	51
3.2	Alguns princípios do Método Montessori	62
3.3	A educadora montessoriana: seu papel e sua formação no contexto escolar	81
4	AS MARCAS IDENTITÁRIAS DAS EDUCADORAS MONTESSORIANAS	107
4.1	Herança Familiar	109
4.2	Cicatrizes Escolares	115
4.3	Tatuagem Formativa	124
4.4	Ação e reação metodológica	142
4.5	Toque sensível: relíquias montessorianas	164
4.6	Sensações experienciadas pelas educadoras com a pesquisa	174
5	ALGUMAS IMPRESSÕES INCORPORADAS	181
6	REFERÊNCIAS	184
	APÊNDICES	187
	A – Mosaico	
	B – Alguns excertos das obras montessorianas	
	C- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	



Fonte: Ágata Luz (2018)¹

¹ Esta ilustração foi realizada pela artista gráfica Ágata Luz, pseudônimo de Lara Guimarães de Camargos, para representar o memorial da autora deste trabalho: “as marcas vistas pela autora do trabalho através do espelho”.

ATRAVÉS DO ESPELHO

“Se me contemplo,
tantas me vejo,
que não entendo
quem sou, no tempo
do pensamento.”
(Autorretrato, Cecília Meireles)

De frente para o espelho, vejo as marcas que me constituíram. Marcas essas que foram formadas através de várias trajetórias, experiências e relacionamentos interpessoais e intrapessoal que estabeleci até o momento.

A base de tudo foi o seio familiar, meu primeiro contato com o “outro”. O “outro” com papéis bem determinados e estabelecidos convencionalmente por uma sociedade com forte rigor sobre a constituição de família: pai (homem), mãe (mulher) e filhos. Nasci em uma família rigorosamente evangélica, que conservava o casamento da mulher virgem, “pura” e criada para atender as funções do lar. E assim foi.

Meus pais não prosseguiram nos estudos: completaram somente o ensino fundamental, porque o grande objetivo de realização era o casamento. Seguindo todas as normas estabelecidas pela Igreja e ainda adolescentes, assumiram o compromisso de ficarem unidos até que a morte os separasse. Porém, como nem tudo são flores e jardins, eles não conseguiram cumprir o prometido.

Então, toda uma vida preestabelecida pelos meus avós maternos e paternos ruiu. Neste momento, tudo entrou em “choque” com uma sociedade bem marcada pelo significado de família da época.

Na escola, eu era “bagunceira” porque meus pais eram separados; e isso me influenciava. Outra grande questão dos educadores era: “Como eu poderia ser tão bagunceira, sendo evangélica?”. Os amigos já tinham encontrado um apelido para mim e utilizavam também o jargão forte da época: “crentes da bunda quente”. Assim eram marcados aqueles que tinham que sair da sala de aula no horário das aulas de Ensino Religioso, porque católicos tinham um professor e evangélicos outro: o ensino desta disciplina era separado e bem delimitado. Naquela época, os evangélicos eram em pequena quantidade.

A maior parte da minha trajetória escolar foi marcada pelo rompimento com o que era imposto. Portanto, fui uma criança que “cheirei parede no canto da sala”, fiz cópias que “não devo fazer [...]”, ajoelhei no caroço de milho e na tampinha de refrigerante de garrafa. Mas

sempre fui muito esperta e conseguia aprender rápido as tarefas; além disso, era uma aluna muito carinhosa e carismática, os professores gostavam muito de mim.

Os livros eram seguidos pelos professores como sagrados: nada poderia divergir deles, e todo conhecimento ali escrito não poderia ser debatido. As cópias das lições eram diárias. E as provas, bastava decorar as perguntas e respostas dadas nas aulas pelos professores e transcrevê-las exatamente iguais para obter resultado satisfatório nas avaliações. Devido a isso, recuperação final era bem constante para mim, visto que nem sempre lembrava os termos exatos das respostas. Mas sabia que precisava dar o meu melhor no período de recuperação para ter o resultado esperado.

Eu já tinha compreendido que era apenas um momento, mas meus professores tinham orgulho de tomarem esta atitude porque consideravam um grande castigo por tudo que tinha aprontado durante o decorrer do ano. Mas era logo esquecido por mim no próximo ano, e a cena se repetiu por muitos anos. Até encontrar uma grande figura em meu caminho: “meu pai do coração”. Figura que em sua formação realizou o Curso de Contabilidade, adorava aprender o novo, era cercado pelas grandes e famosas enciclopédias (objetos que não podiam faltar em uma casa de intelectuais, segundo os padrões da época) e coleções de nome na estante da sala de casa.

Meu “pai do coração” me ensinou e me apresentou o grande significado do estudo. Foi aí o meu grande despertar para o mundo das curiosidades, descobertas e conhecimento.

Além dessa figura, teve um professor de Matemática, na 7ª série do Ensino Fundamental (nomenclatura da época), que com seus métodos, digamos, “nada convencionais”, me alertara para o estudo e suas descobertas. Ele elevou minha “autoestima” e me mostrou que eu era capaz de receber elogios e resultados satisfatórios. Gostava de “elogios”, afinal toda minha trajetória escolar foi com base em um método de ensino para os “castigos” e “recompensas”.

A escola em minha vida sempre foi um lugar de muitos apelidos e discriminações, visto que meus padrões não eram os ditos convencionais: “cabelos crespos”, sobrenome ideal para apelidos “Carneiro” e muitos problemas na pele: “manchas que marcavam mais com o sol”, que me adicionavam outros apelidos.

No início do Ensino Médio, a família e os amigos me pressionavam para saber qual seria o caminho escolhido por mim na opção do vestibular. Então, apresentei a opção à mesa do jantar com a família reunida (pai do coração, mãe e irmão) – informei que seria professora; foi um grande choque. Este era meu sonho desde pequena, quando ensinava minha avó

materna (analfabeta) as letras, como identificá-las e escrevê-las, e me empolgava a cada acerto dela.

Esta escolha foi uma decepção para minha mãe, que considerava ser um sofrimento futuro, tendo em vista os baixos salários e as dificuldades de respeito à figura do professor frente aos alunos. Para ela, deveria fazer medicina ou direito para conseguir obter melhores condições de vida. Meu pai do coração me apoiou e exclamou que, se eu me realizaria assim, era isso que deveria fazer, mas sempre pensar bem, independentemente da profissão escolhida, nas consequências futuras de suas atribuições e remuneração.

Em todo o período do Ensino Médio, reunia-me com alguns amigos da minha turma no turno da tarde, na escola, para ensinar matemática. Nesses momentos, via e confirmava minha ideia de seguir a carreira do Magistério. Era uma realização quando alguém aprendia o que eu estava ensinando. É indescritível expressar as emoções daqueles momentos.

O vestibular é uma fase tensa, o resultado positivo neste processo é muito almejado e cobrado pela sociedade. Para mim, não foi diferente: frente às dificuldades financeiras e problemas familiares devido à perda de meu “pai do coração”, tentei muitas vezes passar neste processo seletivo. Então, em 2004, alcancei o êxito no vestibular (em quatro dias de avaliação e de noites de insônia, remédios de ansiedade e muito apoio da minha mãe, que neste momento me auxiliou muito a não desistir do meu sonho) para o Curso de Pedagogia na UFJF.

Alcançar o meu sonho de estudar na UFJF (instituição de ensino de grande renome) e iniciar o curso de Pedagogia (2005) foi também uma conquista para minha família, visto que até o momento nenhum membro familiar tinha alcançado tal nível. Ao mesmo tempo que foi uma grande conquista, ao iniciar meus estudos no Ensino Superior, não tinha como me basear em ninguém da família; com isso, tive que aprender as coisas no dia a dia com o “outro”.

Não foi um momento de maravilhas. Em um primeiro momento, vivi um choque de realidade. A autonomia e a responsabilidade dos alunos e das alunas pelos seus atos estavam mais presentes neste contexto. Foi então que, no primeiro período, tudo era novidade: muitos amigos, muitas possibilidades e, assim, desviei a atenção dos estudos. Mas, com o resultado das minhas primeiras notas no final deste primeiro semestre, vi que não podia continuar naquela situação, pois estava construindo o meu futuro profissional.

A partir do segundo período de Pedagogia, consegui me concentrar novamente nos estudos e equilibrar entre as várias possibilidades chegadas com a inserção no Ensino Superior e o aperfeiçoamento para me constituir uma boa profissional.

Neste momento (2005), também tive a oportunidade de participar do Núcleo de Educação Especial (NESP), assim denominado naquela época; hoje chamado NEPED (Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Diversidade), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Participar deste Núcleo foi importante para ampliar as discussões sobre a diversidade em minha formação. Foi quando tive a possibilidade de entrar em conflito com meus preconceitos, discriminações e medos diante do “outro”, que até então não era conhecido por mim. Possibilitou-me saber lidar com o “outro”, promover relações de troca e utilizar da melhor forma os limites e as possibilidades de cada um para realizar atividades de maneira rica, eficiente e satisfatória.

Logo que terminei a Licenciatura em Pedagogia no ano de 2008, iniciei o Bacharelado em Pedagogia como forma de complementar meus estudos e me apurar cada vez mais nas questões da diversidade em Educação.

Em 2010, fui aprovada no concurso para a Prefeitura Municipal de Mar de Espanha, município de Minas Gerais, para o cargo de supervisora pedagógica, e defendi o trabalho de Bacharelado com resultado satisfatório. Meu trabalho foi sobre “O cotidiano escolar do deficiente mental”, com o uso de histórias de vida, realizado em uma escola pública de Juiz de Fora sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Luciana Pacheco Marques.

Iniciei em 2011 a minha atuação como especialista no município de Mar de Espanha, no qual continuei até março de 2016. Nessa época, consegui um contrato como especialista no município de Juiz de Fora/Minas Gerais. Em setembro de 2016, foi publicada minha nomeação como Inspectora Escolar da Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais: uma nova experiência, aprendizagens, oportunidades e desafios. Como Inspectora Escolar, caminhei pela Superintendência Regional de Ensino de Nova Era, Superintendência Regional de Ensino de Barbacena e, finalmente, alcancei a remoção para a Superintendência Regional de Ensino de Juiz de Fora, local em que atualmente exerço minhas atividades.

Nesta caminhada, nunca parei de estudar. Iniciei uma especialização em *Design Instrucional para EaD*, no ano de 2011, pela UNIFEI (Universidade Federal de Itajubá), com término em 2013. Em 2014, iniciei outra especialização de Planejamento, Implementação e Gestão da Educação a Distância pela UFF (Universidade Federal Fluminense), com término em fevereiro de 2017. Todas essas especializações estavam voltadas para minha atuação como tutora a distância no curso de Mídias na Educação da UFJF (Universidade Federal de Juiz de Fora), exercida de 2013 até 2016, uma maneira de ser docente e estar com outros docentes. Em 2017, iniciei o Mestrado em Educação da UFJF. Penso que estudar e pesquisar são passos

importantes para atualização do conhecimento e, conseqüentemente, uma melhor atuação profissional.

Caminhar entre esses diversos espaços pessoais, profissionais e de aperfeiçoamento intelectual me fizeram questionar toda a minha construção enquanto sujeito de um processo pedagógico mais amplo em exercício. E que, conseqüentemente, influenciou e influencia minha atuação com o “outro”. Como inspetora escolar, atuando nas diversas redes de ensino (escolas municipais, estaduais e particulares), ampliei meu campo de visão sobre as diversas metodologias aplicadas ao processo de *ensinoaprendizagem*² e iniciei, também, um processo de reflexão desta aplicação. Nas visitas realizadas às escolas das quais sou responsável, como inspetora escolar, sempre aponto a importância do respeito à singularidade dos estudantes e suas demandas, compreendendo o aluno como centro do processo educativo. Corroborando com os estudos no NEPED de possibilidades das escolas com metodologias inovadoras (Waldorf, Montessori e outros), surgiu o questionamento sobre as educadoras que buscam e se formam para tal concepção de educação inovadora.

No 1º semestre de 2017, observei uma sala de aula montessoriana da rede particular de Juiz de Fora, a partir dos estudos realizados no NEPED. Então, identifiquei-me e me encantei com o *ensinoaprendizagem* que acontecia, tão leve e espontâneo para todos os envolvidos. Portanto, essa experiência me motivou a aprofundar os estudos no sentido de conhecer aquele professor e sua trajetória até chegar na prática pedagógica montessoriana.

A partir de então, envidei esforços para pesquisar sobre a constituição da identidade da professora/educadora, uma temática sempre presente em minha atuação e própria formação (ao longo de toda trajetória acadêmica, em busca de novos conhecimentos).

Logo, a questão desta pesquisa é “Como se constitui as identidades das educadoras que atuam numa perspectiva montessoriana?”. Este estudo pretende, assim, compreender a identidade de educadoras da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da coordenação e da direção que atuam numa perspectiva montessoriana.

Constituir-me é um processo contínuo e complexo, no qual interajo com os outros, influencio-os e por eles sou influenciada, formando assim um “emaranhado” de relações que constituem nossa sociedade. Foi assim que cheguei até aqui, por meio de todas essas influências sociais, culturais, religiosas, econômicas, escolares, acadêmicas e profissionais.

² Os termos utilizados juntos neste trabalho (*ensinoaprendizagem, espaçotempo, educadorespesquisadores*) corroboram com a ideia de Alves (2003; 2004; 2008) quanto ao ato de superar a dicotomia criada pela ciência moderna e seguir além dos limites elencados por esta.

Sinto que é como um filme que passa em minha cabeça neste momento, revivo em minha memória cada linha a qual escrevo, percebo que elas afirmam meus propósitos para uma educação na/pela diversidade, com metodologias inovadoras, de maneira que os estudantes possam dialogar com seu meio e enriquecer seus conhecimentos através dos materiais que lhe são oferecidos e pela constante convivência com o “outro”.

Visando um ensino diferente, uma escola atrativa, métodos diversificados/inovadores e profissionais mais próximos dos estudantes, constituí-me com objetivo de fornecer o que, muitas vezes, não tive e sempre procurei nos ambientes escolares.

O que foi dito até agora é reflexo frente a um espelho que projeta minhas marcas construídas por meio de toda esta minha trajetória contada até esta etapa da minha vida.

Portanto, com base neste caminhar, o estudo que aqui apresento sobre a identidade de educadoras montessorianas propõe, em seu primeiro capítulo intitulado “A construção da investigação narrativa”, apresentar todo o processo da pesquisa, os recursos utilizados e o contexto do campo de pesquisa.

O segundo capítulo denominado “A propósito das identidades de educadoras” trabalha a construção da identidade interligada à questão das educadoras.

O capítulo nomeado “A perspectiva Montessori” traz o contexto da educadora Maria Montessori, alguns princípios do método montessoriano e a figura da educadora na educação montessoriana.

No quarto capítulo, “As marcas identitárias das educadoras montessorianas”, são abordadas algumas marcas compreendidas ao longo de todo o trabalho com as educadoras montessorianas que expressam o contexto familiar, escolar, formação, atuação profissional e a sensibilidade exalada pelas mesmas; além disso, neste capítulo, trazemos as sensações que as educadoras sentiram ao realizar as atividades propostas com elas elencadas nesta pesquisa.

E, por fim, de possíveis “outros” começos, chegamos a “Algumas impressões incorporadas”, em que trazemos nosso “tom” sobre as vivências aqui construídas com estas educadoras.

1 A CONSTRUÇÃO DA INVESTIGAÇÃO NARRATIVA

Na verdade ainda não estou vendo bem o fio da meada do que estou te escrevendo. Acho que nunca verei - mas admito o escuro onde fulgem os dois olhos da pantera macia. A escuridão é o meu caldo de cultura. A escuridão feérica. Vou te falando e me arriscando à desconexão: sou subterraneamente inatingível pelo meu conhecimento.

Escrevo-te porque não me entendo.

Mas vou me seguindo. Elástica. É um tal mistério essa floresta onde sobrevivo para ser. Mas agora acho que vai mesmo. Isto é: vou entrar. Quero dizer: no mistério. Eu mesma misteriosa e dentro do âmago em que me movo nadando, protozoário. Um dia eu disse infantilmente: eu posso tudo. Era a antevisão de poder um dia me largar e cair num abandono de qualquer lei. Elástica. A profunda alegria: o êxtase secreto. Sei como inventar um pensamento. Sinto o alvoroço da novidade. Mas bem sei que o que escrevo é apenas um tom.

(Clarice Lispector – Excerto de “Água Viva”)

EXCERTO DE "ÁGUA VIVA"³

Clarice Lispector em sua obra “Água Viva” nos faz uma narrativa dos seus momentos de vida; neste embalo nos contempla com o trecho acima, ressaltando o processo de escrita do qual em muito me identifico. Escrevo sem saber por onde andarei e chegarei, mas me proponho a seguir elástica pelo caminhar e sabendo que o aqui exposto é somente um tom de muitos outros que podem surgir por outros ou por mim mesma em outro momento.

A abordagem metodológica empregada neste estudo é a investigação narrativa, tendo como estratégias a observação, as narrativas autobiográficas das educadoras da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da coordenadora e da diretora de uma escola particular montessoriana do município de Juiz de Fora/MG sobre suas trajetórias de educadoras e uma roda de conversas com as mesmas.

Com base nesta construção, é possível compreender como as educadoras, de um determinado *espaçotempo*, se constituem enquanto educadoras montessorianas por meio de suas trajetórias de vida.

Partindo dessa ideia, entende-se que “a subjetividade humana está temporalmente constituída”, uma vez que “contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2011, p. 69).

O movimento que se faz quando contamos histórias nos faz refletir sobre os acontecimentos e compreender nossa identidade.

³ In: ÁGUA VIVA, Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 1980, p. 28-30. Disponível em: <<http://www.banquetepoetico.com.br/search/label/Clarice%20Lispector>>.

Como mostra Freire (2005, p. 12), com “[...] a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana”.

Larrosa (2011) ainda afirma que, através das práticas pedagógicas, nas quais são produzidas e mediadas narrativas pessoais, é possível compreender o funcionamento de mecanismos que constroem a identidade. Nóvoa (2009) complementa a ideia ressaltando a importância de construir um conhecimento de “si”, ou seja, um autoconhecer através do conhecimento profissional, captando o sentido da profissão docente.

Na vida é muito comum o ato de narrar histórias, podendo ser percebido em diferentes espaços, “[...] no dia-a-dia, na escola e fora dela, em outros contextos cotidianos [...]. A ‘sala do cafezinho’, a sala dos professores e o pátio da escola são espaços/tempos de ‘trocas de histórias’ familiares e, especialmente, de histórias profissionais” (ALVES, 2007, p. 68).

Sendo uma prática regular dos sujeitos nos variados lugares, pode-se apontar o contexto escolar como um grande campo desta prática pela interação entre os pares que acabam compartilhando ideias, angústias, situações passadas, estratégias adotadas, experiências vividas e casos escutados.

Ora, recordar permite a seleção de fatos, em que ocorrem omissões, silenciamentos, “fuga” de assunto e a análise contínua das situações vivenciadas em diferentes tempos e espaços (ALVES, 2007). Essas atitudes e ações podem ser “pistas” para compreender melhor o amplo e singular contexto de um sujeito.

Dessa forma, “[...] o método autobiográfico apresenta-se como alternativa que oferece possibilidades várias para se repensar e renovar as formas de educação de adultos [...]” (BUENO, 2002, p. 23). Isso porque, “[...] uma vez que ao voltar-se para seu passado e reconstituir seu percurso de vida o indivíduo exercita sua reflexão e é levado a uma tomada de consciência tanto no plano individual como no coletivo” (BUENO, 2002, p. 23). Josso (2007) ainda acrescenta que “[...] cada acontecimento ou contexto singular remete imediatamente a referenciais coletivos (socioculturais e sócio-históricos), estejamos ou não conscientes disso” (JOSSO, 2007, p. 435).

Quanto à organização da memória, esta pode ser feita pelo uso das linguagens e sentidos, formado em cada pessoa através da cultura vivida, da trajetória pessoal e profissional (ALVES, 2007).

Por meio dessas ideias, o trabalho aqui proposto visa demonstrar a diversidade das construções das identidades de educadoras, ou seja, as trajetórias pessoal e profissional de cada um, mas sem criar rótulos e classificações. Visto que nas próprias narrativas das

educadoras elas poderão deixar transparecer uma interação diferenciada entre as culturas que as constituem e as quais se relacionam no dia a dia.

Esta abordagem de conhecer a si mesmo por meio das transformações do sujeito “[...] é conceber a construção da identidade, ponta do iceberg da existencialidade, como um conjunto complexo de componentes” (JOSSO, 2007, p. 420). Sendo, de “[...] um lado, [...] feita da colocação em tensão entre heranças sucessivas e novas construções e, de outro lado, feita igualmente do posicionamento em relação dialética da aquisição de conhecimentos [...]” (JOSSO, 2007, p. 420).

Alves (2007) ainda aponta que o “[...] *reconhecimento*, por si mesmo e pelos outros, é, assim, o processo mobilizador de tantas memórias tecidas, pois, sem ele, as crises pessoais, sociais, profissionais seriam insuportáveis” (ALVES, 2007, p. 72). Já com o “*reconhecimento*” é possível compor a situação atual e as possibilidades do futuro (ALVES, 2007).

Se a identidade é um conjunto complexo, construída através de tensões de fatos e conhecimentos do passado, presente e futuro, com o reconhecimento de si mesmo e pelo outro, logo conhecer o “eu” educadora implica *desinvisibilizar* esta trama de relações na construção da identidade de educadora.

A construção do “eu” parte da relação com o “outro”. Até mesmo a preocupação do “ser” enquanto sujeito está voltada para o outro:

Entonces se distingue lo dialógico, frente al diálogo y a dialéctica. Lo dialógico, a diferencia de lo dialéctico o del diálogo, explora el sujeto, su multiplicidad, la necesidad que siente del otro, pues la noción de ser se conecta con el ser para otro. Ser, por tanto, significa comunicarse dialógicamente con el otro. La construcción del sujeto, la construcción de su formación, la historia de su gestación cultural se ha entrelazado con los otros comunicantes (LARROSA *et al.*, 1995, p. 171).

Alves (2007) corrobora este fato, ressaltando que o praticante docente aprende o ofício assistindo a várias aulas durante toda sua trajetória, que o levou à escolha profissional. Ao longo deste processo, “[...] fomos compondo sentidos sobre: a relação professor-aluno; o papel do professor/professora na escola e na sociedade; como conduzir uma aula [...]; [...] procurar o melhor apoio [...]; como encontrar, em um momento inesperado, uma resposta [...]” (ALVES, 2007, p. 70).

A profissão de educadora nos perpassa desde a infância; e as relações que estabelecemos com ela ao longo da trajetória escolar, pessoal e profissional formam e transformam a todo o momento a constituição do ser educadora.

O uso desta abordagem metodológica de pesquisa, narrativa, favorece o reconhecimento da construção da realidade social como “[...] multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de auto-conhecimento” (ABRAHÃO, 2003, p. 80). Dessa forma, trabalha-se mais “[...] com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo [...] não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo [...]” (ABRAHÃO, 2003, p. 80).

Na perspectiva narrativa, “[...] a *verdade* sobre um fato ou sobre um acontecimento é sempre relativa àquilo que quem o narra pensa que é verdade e, por isso, precisa dizê-lo daquele modo” (ALVES, 2007, p. 73). Além disso, nas “[...] várias conversas, em cada composição trançada por/com cada colega, são ressaltados alguns aspectos que significam algo para quem narra” (ALVES, 2007, p. 74).

A educadora que narra sobre sua trajetória de educadora estabelece uma relação pessoal e singular com os acontecimentos e fatos ditos, pois cada pessoa possui uma forma particular de relacionar-se com o mundo.

O trabalho “[...] de reflexão a partir da narrativa da formação de si [...] permite estabelecer a medida das mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social” (JOSSO, 2007, p. 414-415).

Exaltar a trajetória de vida de uma educadora é possibilitar reflexões ímpares em sua constituição de educadora e a outros que poderão ter acesso a estas leituras, de maneira a realizarem, de forma íntima, o mesmo movimento de lembranças da trajetória.

Além disso, o trabalho “[...] com narrativas não é simplesmente recolher objetos ou condutas diferentes, em contextos narrativos diversos, mas sim participar na elaboração de uma memória que quer transmitir-se a partir da demanda de um investigador” (ABRAHÃO, 2003, p. 85).

É preciso compreender que as relações entre o sujeito pesquisado e o pesquisador interferem diretamente nas narrativas que ele irá proferir, devendo desta maneira ser relativo a um espaço, a um tempo e às relações estabelecidas entre os *praticantes* (CERTEAU, 2017) da escola.

Neste momento de profundas mudanças e discussões sobre a educação escolar no Brasil e no mundo, “[...] é necessário incorporar aos debates a voz do *praticantedocente*, que vem sendo espezinhado [...], pois vem pagando contas sociais e econômicas que, na sua maior parte, não foi ele/ela quem fez” (ALVES, 2007, p. 73).

Um trabalho que aborda narrativas de educadoras com exposição de diversas temáticas escolares possibilita que “[...] as pessoas em formação saiam do isolamento e comecem a refletir sobre a possibilidade de desenvolver novos recursos, estratégias e solidariedades que estão por descobrir ou inventar” (JOSSO, 2007, p. 415).

As narrativas de educadoras podem proporcionar novos olhares sobre a formação e prática pedagógica a ser desenvolvida, sendo movimentos pessoais a serem multiplicados a outros pares da profissão.

Na trama das narrativas:

Escutar é uma oferta de contrapalavras e nossas palavras próprias são vozes de outros que carregamos como significações possíveis. Em outros termos, a compreensão dos enunciados não se faz sem mobilizar significações passadas. E estas nós as aprendemos através de uma atividade muito específica: a atividade objetivante pela qual descontextualizamos os recursos linguísticos para deles reter sentidos próprios de um enunciado concreto, histórico e contextual. No seu reaparecimento, mobilizamos o passado para, no presente, construir uma compreensão que refaz as significações passadas, revestindo-as de novos sentidos. Movimento contínuo entre permanências e mudança. Sem um terreno preliminar de significações compartilhadas, não há comunicação pela linguagem, seja ela oral, escrita, imagética, musical ou outra (OLIVEIRA, 2010, p. 17-18).

A constituição de nossa linguagem é composta por “outros” sujeitos que nos fazem presentes ao longo da trajetória. Sendo realizada a partir das interações que estabelecemos ou por meio das leituras, debates e reflexões a que nos propomos. Todas advindas de escolhas e aproximações que realizamos de acordo com concepções (de homem, sociedade e educação) pessoais e profissionais.

As narrativas são ferramentas pessoais e subjetivas, visto que:

[...] embora compartilhada, significações gerais não fazem com que as ideias, reconhecimentos e compreensões dos diferentes interlocutores seja idênticos. Na verdade, não são. Assim, mesmo quando estamos num terreno de significações compartilhadas, os diferentes interlocutores de um processo de comunicação por meio de linguagem produzem suas próprias compreensões, sempre singulares, a partir de um discurso ou uma situação qualquer. Mesmo que fosse possível descrever com precisão uma situação ou um conhecimento, isso jamais produziria uma compreensão precisa e idêntica para todos do que foi descrito, visto que os interlocutores envolvidos não são desprovidos de palavras e de história (OLIVEIRA, 2010, p. 18).

Ainda, as narrativas são uma forma de compreender a trajetória individual dos *praticantes* da pesquisa e conhecer suas escolhas e caminhos trilhados para sua construção pessoal e profissional. Elas são uma forma diferente de abordar e trabalhar as pesquisas em educação.

Quando somos identificados como autores de um determinado texto, não podemos nos separar de nossas concepções. O nosso pessoal está sempre presente em nosso agir e pensar, de maneira que:

Al presentarme como autora del texto, y asumir el protagonismo, como he descrito anteriormente, me reconozco como persona que no puedo desvincular las interpretaciones de mi propia Concepción, de mis creencias, de mi propia ideología, de mis preocupaciones Y por tanto, tampoco podía desvincularlas de mis valores éticos y morales que de alguna manera son referente importante a la hora de aproximarme a comprender una determinada realidad (LARROSA *et al.*, 1995, p. 69).

Oliveira (2010) nos aponta:

A busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Formas mais libertárias de produzir o conhecimento também são maneiras de contemplar os sujeitos em sua integralidade e compreender que os processos de cada um são únicos; por esse motivo, impossível de ser neutro e objetivo.

O uso das narrativas produz um novo caminho para expressar os conhecimentos, podendo ser apresentado de várias formas:

O que potencializa a contribuição dessas narrativas – musicais, imagéticas, românticas, contistas, etc. – são as múltiplas realidades constitutivas da sociedade em que vivemos e que elas expressam, possibilidades de subversão daquilo que a modernidade nos ensinou. Precisamos de narrativas que contribuam para a compreensão ampliada do que é e do que pode ser a realidade social na qual estamos vivendo, escamoteada e tornada invisível ‘a olho nu’ pelas normas e regulamentos da cientificidade moderna, da hierarquia que esta estabelece entre teoria e prática e dos textos produzidos segundo tais ditames. No mesmo sentido, na medida em que se almeja entender as realidades para além do que nelas é quantificável e organizável de acordo com os parâmetros definidos pelo pensamento moderno, narrar, cantar, contar, mostrar, pichar, “conhecimentos” e práticas sociais parece uma alternativa possível e necessária, porque amplia as possibilidades de expressão e de experimentação de outras formas de dizer outras formas de conhecer (OLIVEIRA, 2010, p. 23-24).

Além de serem trajetórias pessoais e profissionais, as narrativas traduzem tempos e espaços de determinados contextos e épocas. Por isso, são instrumentos que ampliam o olhar para um amplo contexto social.

As práticas cotidianas são:

[...] múltiplas, diversas e singulares, [...] maneiras de fazer e estar no mundo, para serem pensadas, devem ser entendidas como um número finito de procedimentos, que aplicam os códigos e normas existentes seguindo uma lógica articulada em cima da “ocasião”, que é diferente daquela da ordem estabelecida, mas que se constitui, ainda assim, de um certo número de formalidades. [...] Sendo assim, as táticas utilizadas pelos praticantes na escolha deste ou daquele “lance” em uma direção específica, embora limitados pelas regras onde devem inscrever-se estes lances, possuem uma formalidade que lhes é própria, que não permite o desvendamento do jogo enquanto totalidade, na medida em que se desenvolvem no contexto complexo da vida cotidiana, com sua multiplicidade de situações e de maneiras de se perceber e avaliar essas situações (OLIVEIRA *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 40).

O cotidiano escolar é um campo de múltiplas experiências, tendências pedagógicas e riquezas práticas e teóricas que nos demonstram as escolhas de cada educadora e, conseqüentemente, de cada discente.

Somos impulsionados a aprender diversos papéis para atender os variados contextos e demandas entre as relações pessoais: “[...] libres torna angustiante la decisión frente a lo complejo que nos impulsa a aprender simultaneamente diversos papeles y a assumir múltiples responsabilidades [...]” (LARROSA *et al.*, 1995, p. 182).

Neste âmbito do cotidiano escolar, o “[...] fato de não se discutir com os alunos o ato de conhecer e o conhecimento em si reflete um ponto fundamental: no lugar onde se

produzem e se aprendem conhecimentos, pouco se reflete sobre o próprio conhecimento, seu significado, seus usos, suas consequências” (OLIVEIRA, 2010, p. 47-48).

Nas relações estabelecidas entre os sujeitos do processo de *ensinoaprendizagem*, é importante colocar em pauta discussões sobre o conhecimento, visto ser de uso contínuo no meio escolar e pouco compreendido pelos atores deste processo para ser transformador.

O método é a forma como será delineado os procedimentos de pesquisa; sobre isso Oliveira (2010) descreve que:

Nossas construções teóricas decorrem de sistematização de um conjunto de conhecimentos prévios, hipóteses, novas ideias e experiências anteriores. Essa sistematização é fundamental para o avanço do conhecimento e é ela que será a base de novas sistematizações, padronizações e normas que orientarão a aplicação da teoria. A isso temos chamado de método: os caminhos a serem percorridos para a produção de novos enunciados válidos no interior da disciplina (OLIVEIRA, 2010, p. 54).

Além disso, entendemos em conformidade com OLIVEIRA (2010, p. 54) “[...] que novos conhecimentos são tecidos coletiva e historicamente, pelo constante embate entre o mundo das teorias e o mundo real”.

Os conhecimentos são renovados a todo o momento que nos encontramos com outras formas de saber e fazer, mediante relações pessoais, teorias e compartilhamento de experiências que nos fazem refletir sobre nossas ações e possibilitam mudanças em nossa atuação e, conseqüentemente, possibilitam também uma (re)configuração da teoria. Teoria e mundo real formam um círculo de conhecimentos produzidos e compartilhados entre si.

A pesquisa nos possibilita um movimento de envidar esforços para alcançar resultados nas ações da vida cotidiana. Com isso, o “[...] desafio maior consiste em, ao retomar à (sic) vida cotidiana, modificá-la; é na cotidianidade que as teorias, as ideias, as propostas se concretizam ou não” (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

No cotidiano escolar, as teorias e práticas se movem de maneira a se autoalimentarem mutuamente, no sentido de conseguir ações que atinjam respostas melhores.

Nesse sentido,

Cada vez mais cientistas apontam a necessidade de se assumir a responsabilidade pelas ideias e teorias lançadas do mundo da ciência para o mundo da vida, buscando inclusive indícios que permitam antecipar suas consequências para a vida das pessoas. É urgente que os sentidos e caminhos que ideias, teorias e discursos assumem e percorrem depois de emitidos sejam tomados por objetos de pesquisa. Trata-se de buscar entender esse *buraco negro* onde caem os processos discursivos para, entendendo-o, nele intervir (OLIVEIRA, 2010, p. 58).

Quanto a isso, torna-se importante ouvir as educadoras para saber como as teorias chegam à prática pedagógica e, essencialmente, como as práticas no cotidiano escolar também auxiliam na produção de teorias.

Em meio à diversidade local e global, surgem novas demandas, novas constituições de sujeitos em *espaçotempos* determinados e, com isso, as:

[...] novas concepções que invadem o mundo das ciências trazem consigo o questionamento da universalidade da ciência, substituindo as leis deterministas por “consensos locais e parciais”, exigindo uma nova ética nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, recordando-nos a necessidade de respeitar a complexidade e a singularidade coexistentes em cada ser vivo e em cada acontecimento histórico (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

A partir das mudanças de abordagens da ciência por uma vertente em que são relevantes os aspectos locais e parciais, sem leis deterministas, considerando as subjetividades dos sujeitos, refletimos em mudanças nas relações dos sujeitos entre si e com o mundo, no sentido de compreender a particularidade de cada um e o contexto.

Fica constatado, por meio de vários estudos, que as teorias tradicionais e deterministas de uma época não atendem as demandas de outro tempo, espaço e contexto. Por esse motivo, as ideias e os pensamentos devem ser compreendidos para um determinado público e contexto, não podendo ser generalizados. Ou seja,

[...] mucha gente reconoce que ya no se puede hablar de verdades universales, permanentes y luminosas. Algunos están incluso de acuerdo em que ninguna de las explicaciones tradicionales o teorías de arte pueden dar cuenta de todos los fenómenos classificados como “arte” desde el comienzo de los tempos – que, em efecto, el “Arte” no puede ser definido (LARROSA *et al.*, 1995, p. 121).

Dessa maneira, “[...] o redesenho dos fundamentos da ciência, lembrando finitudes e incertezas, reintroduz a questão da subjetividade como lugar fundamental de realização e constituição de uma singularidade marcada pela complexidade” (OLIVEIRA, 2010, p. 62).

Este movimento de mudanças na ciência trouxe avanços significativos para a área, uma vez que concebeu a subjetividade dos sujeitos.

Nesse aspecto, a subjetividade dos sujeitos é enfatizada na atual constituição da sociedade. Sendo assim:

Tomando as formas de funcionamento da linguagem como inspiração – uma relação dialética entre o já dito e o que se diz – e considerando que a subjetividade constitui-se como feixes de representações linguísticas internalizadas, reconfigura-se a noção de sujeito: uma singularidade histórica, por isso única, cuja existência depende do outro, que lhe é externo, sendo ele próprio um exterior de constituição do outro. Trata-se de um movimento contínuo de constituição, como se fora um jogo de espelhos em que a imagem refletida diz o que espelha, mas somente diz face à presença inicial que “impõe” ao espelho um dizer, ao mesmo tempo em que o espelho lhe “impõe” como retorno a própria imagem modificada pelo jogo entre espelhos. Na imagem está o “eu” que se olha, mas a imagem não é o “eu” que olha (OLIVEIRA, 2010, p. 63).

A linguagem também expressa maneiras de subjetividades, visto que são apropriações de “outros”, que serão produzidas com outros “dizeres” e contextos. Ou seja, é um instrumento vivo, que está em constante reelaboração.

Nesta pesquisa, a concepção que se pretende adotar é o encontro com o “outro”, de maneira a proporcionar trocas de conhecimentos, práticas, trajetórias (pessoal e profissional) e, conseqüentemente, constituição de novos sujeitos a partir deste movimento com o “outro”.

Com esta ideia, o trabalho poderá ser deslocado a partir do encontro com o “outro”; por esse motivo, não é fixa e rígida para execução no ato prático.

Portanto,

[...] os caminhos das relações entre sujeitos e conhecimentos não se dão pelos processos de transmissão, [...] se constroem na caminhada, na aventura de constituir-se nos/pelos processos de internalização, através da experiência, entendida esta como *aquilo que nos acontece* e não simplesmente como *aquilo que acontece* (LARROSA *apud* OLIVEIRA, 2010, p. 64).

Oliveira (2010) conta um fato entre uma médica e uma criança, em que esta despertou a médica para outras lembranças e, conseqüentemente, outros olhares. Abaixo, podemos verificar o diálogo que marca tal passagem:

-É. Mas uma criança precisou me fazer lembrar de mim mesma, me contar de sua vida pra eu lembrar da minha e aí poder saber. E olhe que eu sempre fui fascinada pelo Peter Pan, quer dizer, eu estava o tempo todo ligada a coisas que me diziam que crescer dói, só que não conseguia ouvir. Talvez por estar ligada demais.

- Tudo isto, essa história da criança que sacou que crescer dói, até me arrepiava... Dá até vontade de ousar dizer que, talvez o como repouse na interlocução. Na memória. Na vida. Aí, talvez a gente resgate o sujeito e seus processos de constituição de si próprio e de seus saberes... Será que é por aí??? (OLIVEIRA, 2010, p. 69).

Esse acontecimento nos coloca a pensar sobre a potencialidade das narrativas dos *praticantes* da escola na constituição do “eu” e do “outro”, em que, por intermédio de uma história, podemos nos remeter a nossas histórias e, em sequência, mudar nossas ideias, conceitos e ações.

Oliveira (2010) ressalta uma pesquisa realizada com professores de Língua Portuguesa com o uso das narrativas e suas contribuições para esses sujeitos e aponta:

Consideramos importante apresentar questões metodológicas sobre pesquisas que adotam as narrativas, evidenciando dimensões (auto)formadoras que se centram na análise dos processos autobiográficos, tomando neste trabalho, especificidades da utilização de cartas como prática de pesquisa com professores de língua portuguesa em anos iniciais de docência. Entendemos que as professoras, ao assumirem o lugar de narradoras de suas vidas, ao se pensarem, se contarem, se dizerem, podem elaborar de modos singulares a própria existência. Atualizam-se, portanto, questões teóricas, epistemológicas e metodológicas concernentes à pesquisa qualitativa, face ao necessário enfrentamento da racionalidade técnica, sob os ditames do positivismo, tendo em vista a predominância dos estudos descritivos e caracterizados como investigação experimental (OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Com essa contribuição, percebemos o valor das narrativas para a formação dos sujeitos falantes e ouvintes, ou seja, nos movimentos estabelecidos através das relações interpessoais; por isso corroboramos com Oliveira (2010) e “Entendemos que as histórias de vida como metodologia de pesquisa implicam na reconceitualização, não somente de métodos e procedimentos de coleta de dados, mas também de visões de mundo no âmbito de questões ontológicas” (OLIVEIRA, 2010, p. 80).

Além disso, Oliveira nos aponta que as narrativas podem oferecer pistas “[...] para a investigação de como os professores constituem-se docentes no exercício da profissão, quais as experiências (auto)formativas e formativas que marcam itinerários docentes: com quem, quando, onde, como aprendem a ser professoras [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 92).

É nesse sentido que esta pesquisa busca promover uma integração da trajetória pessoal e profissional dos *praticantes* da escola deste estudo e, automaticamente, abrir esta possibilidade aos leitores do trabalho a realizarem, também, este movimento.

Quanto a isso, Oliveira (2010) relata que:

Assistimos à inauguração de uma perspectiva pós-moderna de produção de conhecimento científico que se ancora na relação entre sujeitos, não apenas na relação entre sujeito e objeto. Nessa perspectiva, entendemos ser importante considerar como ideia de integração, em lugar da ideia de dicotomização, tem reverberado no âmbito da pesquisa e das práticas de formação, que podem ser vistas no esforço empreendido pelos pesquisadores e formadores em buscar a inteireza da integração pessoal/profissional; individual/social; local/global (OLIVEIRA, 2010, p. 82).

Compreendendo este estudo como importante para o processo de construção identitária das educadoras, buscamos em Oliveira comprovação de tal relevância, em que nos diz: “Ao considerarmos a crise de identidade profissional docente, face às tramas históricas e políticas vigentes, a ideia da escuta aos professores parece figurar como revolução na maneira de abordar a profissão, realizar a educação e produzir conhecimento científico” (OLIVEIRA, 2010, p. 84).

Oliveira (2010) ainda acrescenta que: “Ao entender, também, que é preciso ouvir os professores para aprender com eles sobre a profissão docente, destaco a necessidade de, desde o começo, considerar e trabalhar na pesquisa e formação, a partir das subjetividades e saberes desses sujeitos” (p. 85).

Porém, Oliveira (2010) nos alerta para o fato de compreender a relação entre vivência e experiência. Logo, coloca-nos que:

Na esteira desse pensamento, é pertinente tematizar a relação entre vivência e experiência, ao considerar que nem toda vivência transforma-se em experiência, uma vez que as trajetórias pessoais e profissionais são caminhos singulares e subjetivos, que cada um percorre com sua bagagem pessoal, profissional, cognitiva, afetiva, diferente do que apregoa o enfoque racionalista na formação de professores (OLIVEIRA, 2010, p. 87).

Destacamos que “A narração de experiências vividas, indexadas, em diferentes espaços e tempos [...]” (OLIVEIRA, 2010, p. 94), pode apresentar “[...] como revelador da memória social e individual de tempos remotos e contemporâneos” (OLIVEIRA, 2010, p. 94).

Por esse motivo, este estudo utilizará a construção de narrativas autobiográficas das educadoras de uma escola montessoriana de Juiz de Fora, com o objetivo de compreender as trajetórias destas educadoras para sua constituição profissional.

Os instrumentos de escrita das narrativas autobiográficas, por parte das educadoras, foram fundamentais para ressignificar o “ser educadora” do “eu” e do “outro”.

Quanto ao ato de narrar histórias, Oliveira (2010) pondera que:

Se é possível acreditarmos que ensinar e aprender são processos que se envolvem com as narrativas, com o contar e ouvir histórias, então, talvez possamos pensar na educação como uma arte de entamar histórias. Uma arte que se materializa na criação autoral de nossas vidas como narrativas; dos personagens que somos, nas histórias que contamos e nas histórias que ouvimos (OLIVEIRA, 2010, p. 123-124).

A narração possibilita criar significados da experiência humana e favorecer o papel crítico da educação, pois Larrosa (1995) contribui conosco quando nos diz:

Uma idea fundamental que queria transmitir es que lo crítico em educación, y más si se deriva de procesos de ruptura, de cuestionamiento, de crisis, no tiene resolución posible. La condición humana es existencial per sé y no hay resolución, puede haber compromiso, pero no resolución. Y la narración puede ser una salida, em el sentido de que puede dar significado a la experiencia formativa, a la persona, a la intelectual... (LARROSA *et al.*, 1995, p. 228).

“Poderíamos, então, partir da ideia de que a educação, a formação, as práticas pedagógicas poderiam estar sempre baseadas na ‘criação e a recriação de histórias pessoais e sociais’” (OLIVEIRA, 2010, p. 134), em um ambiente em que professores e alunos são contadores de histórias e personagens das mesmas (OLIVEIRA, 2010).

As narrativas nos possibilitam realizar um movimento diferente de escrita e linguagem, que constitui uma forma de romper com padrões estabelecidos, de modo que:

La fidelidad a las palabras es reaprender continuamente a ler y a escribir (a escuchar y a hablar). Sólo así se puede escapar, siquiera provisionalmente, a la captura social de la subjetividad, a esa captura que funciona obligándonos a leernos y a escribimos de um modo fijo, com um patrón estable. Sólo así se puede escapar, aunque sea por un momento, a los textos que nos modelan, al peligro de las palabras que, aunque sean verdaderas, se convierten en falsas una ves que nos contentamos con ellas (LARROSA *et al.*, 1995, p. 217).

Com esta exposição de ideias, compreendemos como é importante (re)construções contínuas de leitura e escrita, para um avanço nestes instrumentos, visando romper com padrões fixos e estáveis.

Neste movimento de construção das identidades:

Buscando eliminar lo que es extraño al yo, encontrará la extrañeza más radical. Buscando la permanência em el tempo, la continuidad y la estabilidad em el tempo, encontrará em el tempo mismo el elemento de la disimilitud, de la distancia y de la diferencia. Buscando una identidad sustancial, estable y sin fala, encontrar una identidad narrativa, aberta y desestabilizadora. Una identidad em movimiento asegurada por un lenguaje em movimiento donde la autoconciencia surge de la puesta em cuestión de la autoconciencia y donde lo que es sólo aparece em la puesta em cuestión de lo que se es: dialéctica viva e infinita de identificaciones y desidentificaciones (LARROSA *et al.*, 1995, p. 218).

Diante de tantos debates e reflexões, é possível perceber que a formação da educadora ocorre durante toda a trajetória dos sujeitos através de suas relações com o mundo, porém é importante um contato com os dizeres de outros(as) educadores(as). O objetivo para proceder com esta metodologia é possibilitar aos que estão em formação ouvir as práticas pedagógicas das próprias praticantes educadoras. Ouvir de quem realmente exerce a profissão proporciona uma visão do sujeito da própria prática e não um falar de sujeitos de outros *espaçotempos*.

1.1 O encontro com o campo: o movimento pelo cata-vento⁴ montessoriano

Todas as atividades propostas às educadoras nesta pesquisa foram movidas pelo cata-vento dos ares montessorianos diante do respeito à particularidade de cada uma de suas contribuições.⁵

O cata-vento é um elemento importante utilizado para mostrar a direção dos ventos. Mas, muito além disso, ele se move por este vento. Pensamos neste momento com as educadoras como aquele conduzido pelo cata-vento, através dos ares trazidos naquele *espaçotempo*, foi o que moveu e dali será movido para outro “eu”, outros lugares e compartilhado a “outros” sujeitos. Assim, esperamos que estes ares sejam compartilhados a outros “ares”.

⁴ A noção do cata-vento aqui foi abordada em comparação ao funcionamento do mesmo, porém, especificamente neste trabalho, no sentido de entender o que nos move, ou seja, os ventos, ares que conduziram este momento da roda de conversa.

⁵ A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Juiz de Fora, tendo a mesma sido autorizada em 16 de julho de 2018, com número do Parecer 2.771.944.

Dessa forma, é somente um tom, como nos diz Clarice Lispector em “Água Viva”, que demos à temática aqui abordada.

E neste momento precisamos do encontro com o “outro”, que se faz necessário para ampliar nossos saberes e os dos “outros”. Meu encontro com o campo foi proporcionado a partir dos estudos realizados no grupo de pesquisa que faz parte do NEPED, Grupo Tempos, coordenado pela professora Luciana Pacheco Marques, que se dedicava no momento aos usos dos tempos em escolas com metodologias inovadoras, ou seja, as que se apresentavam a um trabalhar diferente com o *espaçotempo* do educando; em uma dessas escolas, realizamos observações em sala de aula.

Portanto, realizei observações no 1º semestre de 2017 em uma sala de Agrupada III da Escola Internacional SACI, na qual desenvolvi a pesquisa. Esta escola possibilitou ao grupo de estudo conhecer a prática montessoriana. A cada dia de observação, o encantamento, a empolgação e a curiosidade sobre aquele contexto cresciam em mim. Era tão fascinante observar como tudo estava sendo realizado com as crianças, porque quando lemos no livro não compreendemos como poderia acontecer de forma tão natural. A autonomia, a disciplina, a responsabilidade e a interação eram presentes nesta sala em um nível elevado. Utilizo essas observações para conversar com os autores ao longo deste trabalho e as identifico como “Observação da autora em campo, 2017”.

Além disso, havia o cenário da escola, o encantamento sempre à frente. Entrar no ambiente daquela escola foi magnífico: tudo tão belo aos olhos, harmonioso, natureza exposta, em todos os ambientes, para a interação conosco e, além disso, a vida apresentada pelo movimento de cada um naquele espaço. Todos os espaços muito bem cuidados, conservados e preparados para a exploração dos olhos e mãos.

A escola fica no bairro Teixeira, afastado do centro, é uma área muito grande, constituída de dois prédios, e dois andares cada um, com lago ao caminho do refeitório dos professores; e uma área verde para os animais fica sendo a atração das crianças. Apresenta uma quadra coberta enorme e uma área de parque com grama sintética para as crianças aproveitarem em seus momentos de recreação. Usam também a quadra de uma associação (AABB – Associação Atlética Banco do Brasil), com a qual divide seu terreno.

No ano seguinte, 2018, um grande desafio com o campo: compatibilidade de horário e aceitação das educadoras à proposta de trabalho. É uma grande ansiedade que nos contagia. É uma “caixinha” de surpresa do que nos espera.

E assim foi: surpresas e desafios. Difícil conciliar meu horário de trabalho com a disponibilidade de horário da diretora da escola. Algumas vezes marquei e não pude

comparecer, porque trabalhando em escola era acometida pelos acontecimentos “surpresas” do cotidiano escolar, em que precisamos atuar juntos (direção, inspeção, educadores e servidores) para alcançarmos um melhor resultado no coletivo. O ambiente escolar é sempre imprevisível. Nestes atravessamentos, sempre considero meu trabalho como de parceria com a escola: sou da/para/com a escola, visando sempre um trabalho colaborativo para beneficiar os educandos. Meu objetivo principal: uma melhor educação aos educandos, com facilitadores para suas aprendizagens.

Mas, quando tudo foi conciliado, fui muito bem recebida pela direção, pelos funcionários e pela coordenação. Ao apresentar a pesquisa à diretora, ela aceitou e pronunciou a importância de pesquisas nesta área para fazer uma maior divulgação da educação montessoriana no meio acadêmico. Além disso, colaborou com a pesquisa ao se dispor em realizar um levantamento quanto à intenção das educadoras em participar da pesquisa; elaborou com as mesmas horário e dia disponíveis para que eu pudesse apresentar o objetivo da pesquisa e as atividades a serem realizadas.

Com isso, conseguimos conciliar em um mesmo dia e horário a conversa com a coordenadora, a diretora e uma professora explicando o objetivo da pesquisa e como seria desenvolvida com elas: neste momento, já foi uma ótima interação e, em uma roda de conversa, conhecemos um pouco sobre cada uma e abordamos sobre a questão de trabalhos realizados em Montessori. Todas bastante envolvidas, aceitaram participar da pesquisa.

Logo após, marquei em horários separados para as demais educadoras (5 educadoras), devido à dificuldade de todas possuírem mesmo dia e horário “vagos” para escutarem sobre a proposta da pesquisa. Portanto, priorizamos a famosa “janela” das educadoras – horário da aula diversificada, apresentando um pouco sobre mim (profissional e o percurso até o mestrado), expondo sobre a observação na sala montessoriana (ocorrida na própria escola), o meu caminho até chegar à educação montessoriana, os objetivos e a importância da pesquisa e as atividades a serem desenvolvidas com elas.

Para todas as educadoras, ressalté a questão da ausência de trabalhos sobre a construção de identidade de educadoras em Montessori, o que seria uma temática muito relevante para avanços na área.

Para cada educadora, montei uma pasta, um *kit* de materiais com o objetivo de produzirem as narrativas, composto com 10 folhas A4 (coloridas), lápis com borracha, caneta, *post-it* e barra de cereal (para fornecer aquela energia). Todas as 8 (oito) educadoras com as quais conversei inicialmente receberam essa pasta.

As narrativas foram solicitadas às educadoras nos momentos de apresentação e aceitação da pesquisa, em que expliquei às mesmas que iriam contar sobre sua trajetória de vida familiar, escolar e profissional até como chegou ao trabalho com o método Montessori. Para este exercício, estipulamos um prazo de 1 (um) mês. Elas realizaram de maneira individual, sem nenhuma interferência e poderiam enviar por *e-mail* ou entregar manuscrito. Todas enviaram por *e-mail*. Como nada é em tempo predeterminado para todos, este intervalo de 1 (um) mês foi pequeno para algumas, compreendido pelas várias funções que todas nós, educadoras, temos no dia a dia; com isso, só demoramos mais para ter o todo deste momento. Estas narrativas foram utilizadas ao longo do trabalho para “conversar” com os autores e no capítulo sobre as marcas identitárias das educadoras. Elas estão identificadas por “Narrativa da Educadora ‘nome da educadora’, 2018”.

As educadoras participantes desta pesquisa foram aquelas que lecionavam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuíam a formação em Montessori. Nesse sentido, tivemos uma redução deste universo de possibilidades a princípio, até mesmo porque nosso objetivo era conhecer a construção das identidades montessorianas. Além destes participantes, sentimos a necessidade diante da ponderação de Montessori em enfatizar a importância da mudança da escola juntamente com a de educadoras em convidar a diretora e coordenadora para fazerem este movimento da pesquisa conosco, uma vez que a diretora já atuou como professora de inglês no método Montessori, tem a formação; e a coordenadora foi a professora com quem realizamos a observação na sala dela em 2017, também com formação. Entendemos que estes atores iriam enriquecer esta pesquisa.

Para ampliar as possibilidades de conhecer melhor estas educadoras em momentos diversos, propomos, além das narrativas autobiográficas, individual, uma roda de conversa, coletiva, aberta e que poderia surgir fatos que não foram contemplados nas narrativas.

A roda de conversa é isto: uma roda, ela gira, ela tem um movimento próprio construído pelas pessoas que a constituem. E este movimento dela nos mobiliza a reflexões e, conseqüentemente, inflexão (alteração de uma direção). Ela não é determinada e determinante, ela é viva, possibilita novo movimento introspectivo. É um momento possibilitado para se reinventar.

Dessa maneira, concordamos com Serpa (2018) ao dizer que:

A conversa que defendo como metodologia de pesquisa é por natureza democrática, rizomática, indirigível. Começa em um ponto que não necessariamente foi aquele que você estipulou para começar e termina em lugares absolutamente imprevisíveis. A conversa em sua dialogicidade e dinâmica nos produz outros na interação com as experiências dos narradores, não possuindo, portanto, garantia de portos-seguros onde ancorarmos. Mesmo quando partimos com um mapa, os ventos, as marés e a própria viagem vão nos transformando e transformando nossos caminhos. É preciso deixar-se levar... Uma conversa também nem sempre se encerra quando nos despedimos, pois seguimos uns nos outros, continuando mentalmente, por muito tempo, a conversa inacabada... (p. 117).

Como não pensar na conversa como democrática e libertadora? Ela é uma possibilidade a todos de emitirem suas mensagens de vida ao lançarem seus pensamentos sobre os diálogos desprendidos no momento da interação. E por esse motivo mesmo que são impossíveis de determinar por onde irão seguir e em que ponto chegarão, pois dependem do sentido da vida despertado por cada pessoa no ato de sua relação com o “outro” e com o mundo. E a partir dessas relações nos possibilitamos movimentos a outras direções do “eu”, uma (re)construção dos sujeitos e seus ideais.

Assim, a conversa nos move: aconteceu algum problema – vamos conversar; estamos chateados – vamos conversar com os amigos. A conversa é sempre um momento de entendimento, de desabafo, de descontração, porém é importante, pois neste momento se constrói e reconstrói perspectivas, fatos e costumes. Ela é sempre muito bem-vinda nos vários lugares.

Como nos dizem Sampaio, Ribeiro e Souza (2018):

Não por acaso temos assumido, cada dia com mais potência, a *arte de conversar* (CERTEAU, 2007, p. 50) como metodologia de pesquisa. Na conversa, *nas retóricas da conversa ordinária*, no dizer de Certeau, *o entrelaçamento das posições locutoras instaura um tecido oral sem proprietários individuais*. Conversar é parte da vida cotidiana de todos/as nós. Conversamos cotidianamente e de múltiplas maneiras: conversas fiadas, afiadas, interessantes, desinteressantes; interessadas, desinteressadas; complicadas; provocativas, emotivas, alegres, tristes. Conversas longas, conversas curtas. Conversamos... Conversamos enquanto estudamos, enquanto *aprendemos ensinamos*. Por que não enquanto pesquisamos? (p. 24-25).

Por isso, pensamos na “roda de conversa” com as educadoras. É um momento de maior flexibilidade, sensibilidade e cria o seu próprio ritmo de acordo com os participantes. Assim, conseguimos ampliar o conhecimento sobre estas educadoras.

Tentamos não interferir tanto nas relações e movimentos que as educadoras realizavam, compreendendo, como Montessori, a autonomia dos sujeitos sobre sua aprendizagem das descobertas, do diálogo, do encontro e da (re)construção do sujeito.

A roda de conversa aconteceu ao final do ano de 2018, com duas propostas para incitar as participantes. Uma proposta foi iniciar a roda de conversa com um mosaico (Apêndice A) de imagens da diversidade da vida, crianças em suas várias formas de ser criança, representando a “Educação para a vida” que Montessori nos traz; e a outra foi por meio de alguns excertos das obras montessorianas (Apêndice B), escolhidos por falarem sobre material, lição, ambiente, escola e formação, retirados das obras de Montessori sobre o papel da educadora no método montessoriano. Para identificar as contribuições da roda de conversa, usamos a nomenclatura “Roda de conversa, ‘nome da educadora’, 2018” ao longo do trabalho. Tivemos a ausência de algumas educadoras no momento da roda de conversa devido a situações particulares, imprevistas pelas educadoras, que aconteceram na data previamente agendada para o encontro.

Sendo assim, das 08 (oito) educadoras com quem conversei, todas aceitaram participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice C) de participação na pesquisa, porém somente 06 (seis) realizaram as narrativas e 04 (quatro) participaram da roda de conversa. Além disso, informo que todas as participantes quiseram utilizar seu nome real neste trabalho; portanto assim foi adotado.

As educadoras desta pesquisa têm identidades construídas também pelo seu caminho em busca de conhecimento na área de atuação. Ou seja, partem nesta pesquisa com uma “bagagem” formativa que traz histórias marcadas por esta formação.

Luciana fez graduação em Pedagogia e Psicologia na Universidade Federal de Juiz de Fora. Especialização em Educação Especial e mestrado em Educação, ambos pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E ainda realizou a especialização em Educação Montessoriana pela Faculdade América do Sul. Exerce a função de diretora de escola particular.

Pelo caminho formativo de Alessandra, ela buscou a formação em Pedagogia, fez especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional, em Atendimento em Educação Especial, fez a formação em Montessori para as turmas de 3 a 6 anos pela Aldeia Montessori do Rio de Janeiro. Educadora responsável pela turma do 1º ano do Ensino Fundamental.

Ao percorrer os achados sobre a formação de Bárbara, deparamo-nos com a realização de uma graduação em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery, uma pós-graduação em Educação Montessori e outra em Psicopedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade

Federal de Juiz de Fora. Participou de cursos em Montessori: Matemática para as classes de 6 a 9 anos, Montessori na prática da escola, Introdução ao método Montessori, divulgação do sistema educacional montessoriano. Bárbara atua no método Montessori desde 2008 e já trabalhou com o Nido (berçário) e as agrupadas I, II e III. Atualmente é coordenadora pedagógica do Ensino Fundamental II.

A educadora Flávia possui quase 12 anos de trabalho com Montessori. Formou-se em Pedagogia pela Faculdade Metodista Granbery, realizou especialização em Psicologia do desenvolvimento humano com interface na saúde pela Universidade Federal de Juiz de Fora e atualmente segue no 9º período de Psicologia pela Faculdade Universo. A formação em Montessori foi realizada no Rio de Janeiro na Aldeia Montessori. Hoje, é professora responsável pela agrupada II, crianças de 3 a 6 anos, que seria da Educação Infantil.

A trajetória de Mayara se iniciou com a graduação em Pedagogia pela FACSUM (Faculdade do Sudeste Mineiro), pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional no Centro Universitário Estácio de Sá. Ampliando seus horizontes, realizou vários cursos de aperfeiçoamento como de capacitação em Matemática e Linguagem para as classes de 3 a 6 anos pelo Centro de Estudos Montessori do Rio, de extensão de princípios do sistema Montessori para uma prática pedagógica diferenciada pelo Instituto Metodista Granbery e de Formação em Montessori de 0 a 6 anos pela Mediar Desenvolvimento Humano. Ainda participou da Conferência Internacional Montessori no Rio de Janeiro em 2017 e do Encontro de Educadores Montessorianos em Juiz de Fora no ano de 2015. Trabalha com o método há 7 anos. Exerce a função de educadora da agrupada II, de 3 a 6 anos.

O caminhar de Raquel foi marcado pelas Artes e Pós-graduação em Neuropsicopedagogia. Na linha montessoriana, fez curso de formação em Montessori para as turmas de 3 a 6 anos e também para o Ensino Fundamental, todos localizados no Rio de Janeiro. Atualmente é educadora da agrupada III e de Artes na escola.

Este trabalho foi, então, construído por meio de conversas com muitos educadores e educadoras, são conversas estabelecidas entre as diversas partes do “eu”, do “outro” e do “entre” de nós, educadoras. Ressalto que utilizo o termo “educadoras” em todo o trabalho por ter apresentado somente sujeitos mulheres participantes da pesquisa.

As marcas das identidades das educadoras montessorianas podem ser encontradas ao longo deste trabalho, em um diálogo constante com a teoria, observação, narração e conversa; mas de forma mais consolidada no último capítulo “As marcas identitárias das educadoras montessorianas”.

Com base na exposição do desenrolar da metodologia para acontecer toda esta pesquisa, no próximo capítulo, iremos trabalhar com a construção das identidades de educadoras, com o objetivo de entender histórica e socialmente como tem sido entendido este processo identitário.

2 A PROPÓSITO DAS IDENTIDADES DE EDUCADORAS

“[...] confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós) [...]” (HALL, 2006, p. 74).

Na atualidade, as educadoras são diariamente “bombardeadas” de discursos, funções, qualidades, expectativas sobre a sua atuação profissional. Diante desse aspecto, é importante compreender como são construídas suas identidades de educadoras.

O que seria educar? Educadora? Por que o termo “educadora” foi aqui adotado por nós? Utilizamos o termo “educadora”, pois concordamos com a ideia de Freire (2018):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (p. 95-96).

A educadora compreendida como o acima exposto se constitui como parte de todo o processo de *ensinoaprendizagem*, no sentido de se contemplar em um ambiente de educação dialógica, de maneira a ser um sujeito inacabado e exposto a todas as possíveis formas de aprendizagem com o “outro”.

Para Freire, é “[...] fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1996, p. 47).

Flávia, em sua narrativa, traz um pouco dessa relação com o mundo, contando-nos que: *“Com imensa alegria e consciente da importância do papel a desempenhar, aceitei a assumir minha primeira classe Montessori. Educar requer responsabilidade, cuidado e muito, muito amor. Desafios e descobertas fazem parte do meu dia a dia e até hoje ministro o agrupamento na parte da manhã. Tive parcerias em sala de aula que foram essenciais para meu amadurecimento e evolução pessoal e profissional. Contribuindo também para um melhor desempenho dos trabalhos com as crianças.*

*Alunos que me guiam e que me mostram a cada dia vivido que sou realizada na minha profissão*⁶ (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Quando Flávia diz sobre suas parcerias em sala de aula, ressalta a importância das relações estabelecidas com o “outro” e, conseqüentemente, a influência em sua atuação. E, além disso, demonstra que suas parcerias eram além daquelas estabelecidas entre os seus pares, são aquelas promovidas entre ela e os educandos.

Entender os sujeitos “[...] como seres inconclusos, ou seja, em constante processo de busca e construção [...]”, é possibilitar-lhes uma abertura para a própria transformação e, conseqüentemente, torná-los críticos ao agir diante das situações do cotidiano escolar e social (SANTIAGO; AKKARI; MARQUES, 2013, p. 187).

Ao trazer sobre seu exercício de educadora em sala de aula, Flávia aponta sua noção de sujeito inconcluso: *“Trabalhar com a metodologia montessoriana é meu propósito de vida. Observar as crianças cada dia mais cheias de autonomias, solidárias, construindo princípios, valores e resoluções de problemas me deslumbra. Viver esses momentos de descobertas e curiosidades do público infantil é um presente marcado na mente e no coração de qualquer professor que faz do seu trabalho uma forma de vida. Sei que continuarei a estudar e mesmo assim pouco saberei... mas a busca de novos conhecimentos me fascina e me deixa muito feliz!”* (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Perceber as transformações dos educandos, em suas construções de sujeitos, pela educadora Flávia, a move em seguir nesta atuação montessoriana, procedendo com a continuidade de estudos, mesmo sabendo que sempre terá uma “sede” por novos conhecimentos e não saberá tudo. Pensando dessa forma, é impossível acreditar que ela irá proporcionar visões diferentes dessas aos educandos.

Colocar em discussão a construção de identidades de educadoras possibilita compreender as relações estabelecidas com o outro e como estas refletem em suas formas de agir na profissão.

De acordo com Nóvoa (2009), ser professor é dialogar com outros professores mais experientes e entender os sentidos da escola. Além disso, considera que o avanço e o aperfeiçoamento na profissão só ocorrem a partir de registros, reflexões e avaliações cotidianas da prática. Quando a educadora registra suas atividades, ela pode avaliá-las, refletir

⁶ A fala das docentes nesta pesquisa, *praticantes* (CERTEAU, 2017) do cotidiano escolar, estão grafadas em fonte “*Lucida Calligraphy*” e tamanho 10.

sobre elas e, em seguida, propor novas ações. Ao mesmo tempo, alcança consciência de sua identidade de educadora; dessa maneira, pensa e age sobre ela.

O diálogo com outros educadores proporciona uma reflexão sobre a prática educativa adotada e a avaliação sobre o que pretende seguir. Traz novas possibilidades de atuação, novos saberes. E, nesse sentido, a educadora Luciana descreve em sua narrativa um momento com a observação da prática de outra educadora, em que lhe permitiu reflexão e avaliação sobre o vivenciado: *“Fui primeiro visitar então a classe de três a seis anos na escola americana. Entrei naquele espaço maravilhoso, fui calmamente orientada pela professora S. a sentar e observar, sem interferir, a ficar em silêncio, que depois conversaríamos. Pensava comigo, mesmo que eu quisesse dizer alguma coisa, não conseguiria, pois eu estava totalmente encantada, sem fala, sem movimento, com o olhar captando todo o ambiente cuidadosamente preparado; seguindo as crianças livres se movimentando, protagonizando aquela sala, buscando trabalho e interação. S. flutuava entre elas! Eu não podia ouvir sua voz, mas eu percebia seus gestos, suas expressões e parecia muito fácil estar ali no lugar dela, não parecia haver esforço naquele momento para que aquela magia se mantivesse. Lembrei-me então dos livros da Sra. Jandira que havia lido há quase dez anos antes e tive a certeza de que ali acontecia Montessori”* (Narrativa da educadora Luciana, 2018).

É neste movimento da constante formação diária da prática pedagógica de educadora que “[...] não se esgota num tipo padronizado de resposta. À sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. No jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder” (FREIRE, 1996, p. 48). Ou seja, é dessa maneira que diante das “[...] relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (FREIRE, 1996, p. 48).

Pode-se compreender assim que a variedade de resultados não está somente frente às variadas situações, mas também em propor variadas soluções para um mesmo problema. De maneira que, conforme o sujeito reflete sobre a ação, ele pode propor nova alternativa, uma situação fundamental para o considerado sujeito inconcluso.

Dessa forma é que Nóvoa coloca a profissão de educadora como construída, “[...] numa profissionalidade docente que não pode deixar de se construir no interior de uma personalidade do professor” (NÓVOA, 2009, p. 18).

A educadora Luciana ressalta a formação da personalidade em sua formação profissional, a partir da observação de uma sala montessoriana, em que “[...] ver a classe montessoriana de três a seis da escola americana é inesquecível. [...] Considero que

naquele dia reencontrei Montessori, a forma de ensinar-aprender que sempre quis que tivesse acontecido comigo e com todas as pessoas do mundo, pois é humano, é respeitoso, diz de inclusão, diz de liberdade com responsabilidade, diz de currículo e aprendizagem de forma verdadeiramente construtiva, de 'auto-construção', de 'auto-disciplina', de 'auto-educação' para o aprendiz e para o ensinante" (Narrativa da educadora Luciana, 2018).

Luciana lança da empatia com os educandos para projetar a construção da educação que visa proporcionar aos mesmos diante de suas experiências enquanto educanda.

A profissão de educadora está intimamente ligada à pessoa educadora, pois não é possível entrar em uma sala de aula e em um ambiente escolar e deixar o sujeito social, histórico, político, religioso e econômico. Dessa forma, a identidade da educadora deve ser compreendida em sua integralidade (pessoal e profissional).

Hall (2006) nos traz a ideia de que as “[...] velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

Segundo Larrosa (2011), a experiência de si é resultado de um processo histórico, em que “se entrecruzam os discursos que definem a verdade do sujeito, as práticas que regulam seu comportamento e as formas de subjetividade nas quais se constitui sua própria interioridade”. Além disso, essa constituição do ser ocorre por meio de “certas problematizações e no interior de certas práticas” (p. 43).

Sendo assim, a educadora Flávia aponta: “[...] comecei a pesquisar onde teria uma formação Montessori, pois percebia a necessidade de mais conhecimento para as minhas práticas diárias. Foi onde tive a imensa satisfação de conhecer a Aldeia Montessori no Rio de Janeiro e participei da formação ministrada por Marcia Righetí, Sérgio Murilo e Marcia Pires. Mestres esses que continuam a me iluminar na busca constante de mais conhecimento no sistema Montessori” (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Na ponderação de Flávia, ela expõe sobre sua problematização quanto à necessidade por mais conhecimento diante das suas práticas, que a faz buscar por formação e a move por sempre procurar por mais conhecimento.

A denominada “crise de identidade” acontece “[...] como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades

modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social” (HALL, 2006, p. 7).

Segundo Hall (2006), existem três noções de identidades para conhecermos: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo (entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII) considerava o ser humano como unificado, dotado de razão e muito individualista. O sujeito sociológico (primeira metade do século XX) compreendia a formação da identidade do sujeito em relação com a sociedade. Já para o sujeito pós-moderno (período da modernidade tardia – segunda metade do século XX) a identidade não é fixa e determinada, ela é constantemente formada e transformada.

Diante do sujeito pós-moderno, verifica-se na fala de Bárbara este resultado, em que pontua: *“Em 2008 fui contratada pelo Instituto Maria como Auxiliar de creche e tive que abandonar meu estágio na Escola Monteiro Lobato. Comecei a estudar cada vez mais sobre Maria Montessori e o método. Nesse mesmo ano, as diretoras da Creche me proporcionaram um curso em São Paulo no Colégio Irmã Catarina. Lá tive contato com pessoas surpreendentes, interessantes e interessadas nos estudos montessorianos”* (Narrativa da educadora Bárbara, 2018).

Bárbara, através de sua prática enquanto educadora, foi buscando outros caminhos com os quais se identificava e possuía seus objetivos com o educar, assim construindo constantemente sua identidade, elástica.

Hall (2006) ainda aponta cinco descentramentos da identidade, sendo eles:

- Primeiro descentramento: é sobre as tradições do pensamento marxista (século XIX). Os novos intérpretes de Marx compreenderam os indivíduos sem a possibilidade de serem “autores” “[...] ou os agentes da história, uma vez que eles podiam agir apenas com base em condições históricas criadas por outros e sob as quais eles nasceram, utilizando os recursos materiais e de cultura que lhes foram fornecidos por gerações anteriores” (HALL, 2006, p. 34-35);
- Segundo descentramento: descoberta do inconsciente por Freud (pensamento ocidental do século XX), que considera as identidades “[...] formadas com base em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente, que funciona de acordo com uma ‘lógica’ muito diferente daquela da Razão, arrasa com o conceito do sujeito cognoscente e racional provido de uma identidade fixa e unificada” (HALL, 2006, p. 36);

- Terceiro descentramento: com base no trabalho do linguista estrutural Ferdinand de Saussure, “[...] nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua” (HALL, 2006, p. 40). Visto que a [...] língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. [...] Os significados das palavras não são fixos, numa relação um-a-um com os objetos” (HALL, 2006, p. 40);

- Quarto descentramento: baseado no trabalho de Michel Foucault, destaca um novo tipo de poder, denominado por ele de “poder disciplinar” (ao longo do século XIX e desenvolvimento máximo no século XX). O objetivo deste poder é manter todas as atividades de um sujeito sob controle e disciplina por meio dos regimes administrativos. De maneira que “[...] quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições, da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2006, p. 43);

- Quinto descentramento: “[...] impacto do feminismo (final do século XIX e início do século XX), tanto como uma crítica teórica quanto como um movimento social” (HALL, 2006, p. 43-44). Ele faz parte do grupo de “novos movimentos sociais”, em que “[...] cada movimento apelava para a identidade social de seus sustentadores” (HALL, 2006, p. 45). Sendo assim, isso “[...] constitui o nascimento histórico do que veio a ser conhecido como a política de identidade – uma identidade para cada movimento” (HALL, 2006, p. 45).

Dessa forma, Hall (2006) aponta como o “[...] ‘sujeito’ do Iluminismo, visto como tendo uma identidade fixa e estável, foi descentrado, resultando nas identidades abertas, contraditórias, inacabadas, fragmentadas, do sujeito pós-moderno” (p. 46).

O sujeito do Iluminismo não consegue responder às necessidades e demandas da sociedade atual, sendo que as identidades, nos dias de hoje, são flutuantes.

A “[...] identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento [...]”; desse modo, “[...] permanece sempre incompleta, está sempre ‘em processo’, sempre ‘sendo formada’” (HALL, 2006, p. 38).

Flávia exemplifica o apontamento de Hall (2006) quando traz em sua narrativa que: *“A necessidade de mais estudos para trabalhar em sala de aula cada dia aumenta, pois os novos desafios são constantes. Assim, busquei uma especialização em Psicologia em Desenvolvimento Humano com interface com a Saúde, pela UFJF,*

com o tema do artigo de finalização de curso *'As contribuições do agrupamento de idades para o desenvolvimento infantil - tecendo aproximações entre Montessori e Vygotsky'*. E como a busca é constante, hoje encontro-me no oitavo período do curso de Psicologia e meu foco são as pesquisas sobre inteligência emocional” (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

A sala de aula é um contexto envolvido por muitas demandas devido a sua constituição diversa. Logo, ela move as educadoras a sempre buscarem novos conhecimentos, porém basta a educadora se propor as descobertas que possam atender determinado público de educandos e ampliar sua visão de mundo. E com essas descobertas são realizados encontros com outras formas de saber e praticar o papel da educadora.

Em acordo com Santiago, Akkari e Marques (2013), considerar as identidades “[...] como processuais, múltiplas e relacionais, enfim, como possibilidades transitórias, resulta em considerar que os grupos sociais e os indivíduos acumulam diferentes identidades [...]” (p. 37).

Compreendemos na narrativa da educadora Raquel suas múltiplas identidades enquanto mulher, casada, mãe e educadora. Ela diz: “[...] sou casada e tenho uma menina chamada T., de 7 anos. Sou professora de Agrupada 3 e de Artes na Escola Internacional Sací” (Narrativa da educadora Raquel, 2018). Esta educadora expõe o acúmulo de suas várias identidades que direcionam o seu olhar sobre os acontecimentos em sua vida profissional.

No ciclo de relações e mudanças estabelecidas em nosso cotidiano, “[...] na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas” (FREIRE, 1996, p. 51).

O sujeito se faz como sujeito na ação, reflexão e ação diante das situações e acontecimentos, mudando periodicamente o seu “ser” e o entorno.

Assim, Alessandra aponta em sua narrativa: *“Ao executar minha função enquanto professora, me deparei com um grande desafio, trabalhar o método Montessori em uma turma seriada. Para atingir a real aprendizagem, seria necessário que houvesse um suporte de um ambiente muito bem preparado, contendo materiais que conseguissem atender os anseios dos meus alunos, já que todos tinham a mesma idade. A escola encontrava-se em período de transição; então, de acordo com a nossa experiência, adaptávamos, criávamos e adquiríamos materiais para dar o suporte ao nosso trabalho”* (Narrativa da educadora Alessandra, 2018).

Com essa fala de Alessandra, compreendemos como as educadoras da escola em processo de mudança buscaram construir seu próprio caminho para atender as demandas das crianças. É lógico que, a partir desta experiência, puderam alcançar novos conhecimentos e participaram efetivamente de uma época, constituindo a história naquele *espaçotempo*.

Para Hall (2006, p. 74), os “[...] *fluxos culturais*, entre as nações, e o consumismo global criam possibilidades de ‘identidades partilhadas’ [...] entre pessoas que estão bastante distantes umas das outras no espaço e no tempo”. Dessa maneira, as culturas nacionais ficam expostas as “[...] influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2006, p. 74). Fica claro, dessa forma, a “[...] tensão entre o ‘global’ e o ‘local’ na transformação das identidades” (HALL, 2006, p. 76).

Ainda sobre identidade, Larrosa (2011) ressalta que as máquinas óticas e discursivas produzem um tipo de subjetividade na medida em que “aquilo que a pessoa pode ver em si mesma e como, ao nomeá-lo, pode traçar seus limites e seus contornos” (p. 67-68). Porém, alerta que “a consciência e a autoconsciência humana não implicam apenas uma topologia do eu, mas toda uma construção da identidade pessoal que está articulada temporalmente” (LARROSA, 2011, p. 68).

A construção das identidades vista dessas maneiras pode ser compreendida como um aparato estrutural que está em constante mudança diante dos locais e tempos ocupados, pois cada lugar possui uma expectativa sobre determinado sujeito e vice-versa. Essas relações criam subjetividades temporais e espaciais.

Quanto a isso, Hall (2006) aponta:

A continuidade e a historicidade da identidade são questionadas pela imediatez e pela intensidade das confrontações culturais globais. Os confortos da Tradição são fundamentalmente desafiados pelo imperativo de se forjar uma nova auto-interpretação, baseada nas responsabilidades da Tradução cultural (Robins, 1991, p. 41). Outro efeito desse processo foi o de ter provocado um alargamento do campo das identidades e uma proliferação de novas posições-de-identidade, juntamente com um aumento de polarização entre elas. Esses processos constituem a segunda e a terceira conseqüências possíveis da globalização, anteriormente referidas - a possibilidade de que a globalização possa levar a *um fortalecimento* de identidades locais ou à produção de *novas identidades* (p. 84).

O trabalho com as identidades e suas representações podem criar “olhares” que julgam sem conhecer, que classificam e determinam sem compreender e que acabam criando

patamares de superioridade a partir de um “padrão” de sujeito preconcebido pela sociedade em um *espaçotempo* determinados. Não sendo o caso deste estudo aqui proposto.

De acordo com André (2010), a identidade profissional está diretamente ligada ao desenvolvimento profissional, juntamente com todos os fatores que a afetam e as implicações que possibilitam. Para ele, basicamente seria “[...] o compromisso pessoal, a disponibilidade para aprender a ensinar, as crenças, os valores, o conhecimento sobre as matérias que ensinam e como as ensinam, as experiências passadas, assim como a própria vulnerabilidade profissional” (ANDRÉ, 2010, p. 176).

Um trecho da narrativa da educadora Luciana demonstra a formação da identidade profissional por meio do desenvolvimento profissional, quando ela se dispõe a aprender a ensinar: *“Enfim, a experiência na St. Coletta’s foi intensa: pela mistura de sentimentos, pelo impacto de pela primeira vez na minha vida me relacionar com pessoas com deficiência mental, pela sensação de impotência decorrente do desconhecimento na área, pela vontade em ajudar e não saber como. Quanto mais eu convivia com os alunos/internos da St. Colleta’s mais questões eu tinha. Fosse se eles de fato precisariam estar ali, longe de suas famílias, bem como se eles sentiam saudade, se lembravam de seus parentes, se entenderiam de onde eu era e, por fim, até que ponto poderiam aprender? Se eu, pelo menos nas escolas pelas quais passei, tivesse tido pelo menos um colega de sala com algum tipo de deficiência, já teria me ajudado nessa vivência”* (Narrativa da educadora Luciana, 2018). Mas ainda ressalta que: *“No primeiro mês de voluntariado, eu tive certeza do que queria estudar, pesquisar, aprofundar, na faculdade, na vida, enfim, profissionalmente. Essa certeza, essa chama de curiosidade e de vontade que se acendeu dentro de mim já valeu por todos os desafios e sacrifícios que uma experiência de intercâmbio aos dezoito anos pode incluir”* (Narrativa da educadora Luciana, 2018).

A educadora Luciana pontua, no trecho acima, suas fragilidades, sua dificuldade em não saber ajudar os educandos e a disposição em buscar conhecimentos para auxiliar sua prática e aprofundar seus interesses profissionais a partir da sua experiência. Esses fatores automaticamente mudaram sua vida profissional e a direcionou para a educadora em que hoje se constituiu.

Vivemos um momento de muitos “olhares” para a profissão de educadora e suas práticas pedagógicas, em que estão sendo refletidos por meio de movimentos sociais, programas e políticas de governos, divulgação nas diversas mídias e redes sociais, publicação

de trabalhos, artigos e outros. A partir daí, torna-se importante compreender a construção da identidade das educadoras neste *espaçotempo* múltiplos.

Para os efetivos processos de mudança e intervenção prática, os professores precisam dos grupos pedagógicos da prática, em que nestes consideram pertencentes e reconhecem sua identidade profissional. A partir desta reflexão, nos grupos entre seus pares, que acontecem o desenvolvimento da sua profissão (NÓVOA, 2009, p. 23).

Por meio do que Nóvoa (2009) nos traz, a educadora Mayara relata: *“Foi através de um desabafo com uma colega de faculdade que já era estagiária de uma escola Montessoriana que surgiu a oportunidade de atuar em uma metodologia diferenciada. Iniciei o estágio na Escola Internacional S.ACI e me encontrei. Fiquei encantada com os impecáveis materiais coloridos, as estantes do tamanho das crianças, a forma carinhosa com que a professora se relacionava com os alunos e com a equipe maravilhosa que logo me acolheu”* (Narrativa da educadora Mayara, 2018).

Neste relato, Mayara aponta que, através de sua interação com outra colega, pôde conhecer outra metodologia de ensino e se alinhar com a mesma. Ou seja, através das relações com nossos pares profissionais, surgem novas possibilidades de aprendizagem que irão influenciar nossas concepções, formação e atuação profissional.

Daí surge a necessidade de “[...] estimular, junto aos futuros professores e nos primeiros anos de exercício profissional, práticas de auto-formação, momentos que permitam a construção de narrativas sobre as suas próprias histórias de vida pessoal e profissional” (NÓVOA, 2009, p. 22). Além disso, ressaltar sempre “[...] a pessoa-professor e o professor-pessoa” (NÓVOA, 2009, p. 22).

Neste sentido do exercício profissional, Marques (2001) identifica a sala de aula como um espaço de forte incidência do funcionamento discursivo docente, em que é possível identificar a organização da turma, o planejamento proposto, o objetivo a ser alcançado, os conteúdos selecionados para serem trabalhados, métodos e recursos utilizados, relações estabelecidas e formas de avaliar adotadas.

Diante desse fato, é possível compreender que:

Tornar-se professor é transformar uma predisposição numa disposição pessoal. Precisamos de espaços e tempos que permitam um trabalho de autoconhecimento, de autoconstrução. Precisamos de um acompanhamento, de uma reflexão sobre a profissão, desde o primeiro dia de aulas na universidade, que também ajudam a combater os fenômenos (sic) de evasão e, mais tarde, de “desmoralização” e de “mal-estar” dos professores (NÓVOA, 2017, p. 1121).

As educadoras e sua própria profissão demonstram uma necessidade de autoconhecimento, autoconstrução e acompanhamento sistemático para uma organização coletiva que ampare os anseios e permita as trocas de ideias e práticas entre os profissionais, de forma a fortalecer a profissão e atender, de maneira dinâmica e rica em suas práticas, as demandas sociais.

Nota-se que a “[...] hegemonia recente de um discurso centrado nas competências tem-se revelado igualmente prejudicial a uma compreensão mais alargada e dinâmica da profissão docente” (PERRENOUD *apud* NÓVOA, 2017, p. 1118).

Compreender a profissão da educadora como uma “lista” de competências é limitá-la e não a reconhecer em seu contexto e demandas, que são diversas e difíceis de serem impostas em competências fixas e determinadas, visto que é uma profissão que lida com o “outro”, aberta a várias possibilidades (ações e reações). Ou seja, impossível haver receitas.

Nesse sentido, não existem “[...] dois professores iguais. Cada um tem de encontrar a sua maneira própria de ser professor, a sua composição pedagógica. Esse processo faz-se com os outros e valoriza o conhecimento profissional docente, a que alguns chamam tacto pedagógico ou acção sensata ou outros nomes” (NÓVOA, 2017, p. 1125).

Dessa maneira, a profissão da educadora pode ser considerada o elo de um campo colaborativo, em que a educadora se constrói através de suas relações com o “outro” (pares de profissão, pessoas do círculo de amizade ou autores lidos). E esta construção e (re)construção são ressignificadas a todo o momento e refletidas em sua prática pedagógica.

Os pensamentos e ideias não são fixos, mas relacionais, tendo em vista que a experiência é relacional. Sendo assim:

Los enigmas sobre cómo pensar, cómo vivir, cómo actuar, cómo sentir, no pueden nunca llegar a resolverse definitivamente, siempre se están reconstruyendo, desde un pensamiento que no es substancial, sino que es relacional, relacional con lo otro y con los otros, en donde el saber sobre la experiencia es relación, relato (LARROSA *et al.*, 1995, p. 177).

O pensar, o viver, o atuar e o sentir estão sempre se reconstruindo, pois são relacionais e constantemente influenciados na relação com o “outro”, sofrendo várias mudanças também com o tempo, espaço e contexto nos quais situamos.

Sendo assim, pensar a identidade profissional das educadoras:

Não se trata de definir uma identidade fixa, mas, bem pelo contrário, de compreender as múltiplas identidades que existem numa profissão e, sobretudo, de pensar a construção identitária como um processo. Nesse sentido, ninguém constrói a sua identidade profissional fora de um contexto organizacional e de um posicionamento no seio de um colectivo que lhe dê sentido e densidade (DUBAR *apud* NÓVOA, 2017, p. 1118).

Com essa contribuição, percebemos que é importante compreender as múltiplas identidades de uma profissão e considerá-la como processual, por meio de seu contexto organizacional e a posição de um coletivo que garanta sentido e densidade a esta identidade.

Nóvoa (2017), no sentido de compreender o processo de construção do profissional docente, ressalta: “A minha proposta constrói-se em torno do conceito de posição, que contém grandes potencialidades para compreender o processo como cada um se torna profissional e como a própria profissão se organiza interna e externamente” (NÓVOA, 2017, p. 1119).

Com base nessa ideia, torna-se relevante conhecer a trajetória da profissional educadora em sua integralidade pessoal, profissional e seu contexto de atuação, no sentido de saber sobre sua caminhada e, conseqüentemente, sua construção de identidade.

Para nos guiar:

Em primeiro lugar, é preciso compreender como se marca uma posição não apenas no plano pessoal, mas também no interior de uma dada configuração profissional. Depois, é fundamental perceber que as posições não são fixas, mas dependem de uma negociação permanente no seio de uma dada comunidade profissional. Nesse sentido, a posicionalidade é sempre relacional. Finalmente, é importante olhar para a posição como uma tomada de posição, isto é, como a afirmação pública de uma profissão (NÓVOA, 2017, p. 1119).

Sendo assim, a posição da profissão de educadora pode ser compreendida através do aspecto pessoal e, também, coletivo como forma de afirmar a identidade profissional. Logo, esta posicionalidade é relacional.

De maneira a deixar um acervo sobre a profissão de educadora e futuras reflexões desta profissão, é importante:

[...] registrar o seu património (sic), o seu arquivo de casos, as suas reflexões, pois só assim poderá ir acumulando conhecimento e renovando as práticas. É uma questão decisiva que deve estar presente desde o início da formação de professores. Uma profissão que não *se escreve* também não *se inscreve*, nem se afirma publicamente (NÓVOA, 2017, p. 1129).

Com essa afirmativa, entendemos a importância de estudos e pesquisas nesta área com o objetivo de possibilitar movimentos de ressignificação das educadoras e mudanças em sua atuação.

Importante ressaltar que:

Ser professor é conquistar uma posição no seio da profissão, mas é também tomar posição, publicamente, sobre os grandes temas educativos e participar na construção das políticas públicas. É aprender a intervir como professor. Obviamente, também aqui se exige uma preparação, uma consciência crítica, que tem de ser trabalhada desde a formação inicial. É o que sugerem Kenneth Zeichner e colegas, em artigo recente, quando afirmam que “nem as escolas, nem as universidades, só por si, podem formar os professores, e mesmo em conjunto, as escolas e as universidades não serão capazes de formar bem os professores sem se relacionarem com o saber que existe nas comunidades que a escola tem de servir” (ZEICHNER; PAYNE; BRAYKO *apud* NÓVOA, 2017, p. 1130).

Logo, ser educadora é uma atuação não somente dentro de uma instituição de ensino, mas toda uma iniciativa dentro de uma sociedade, numa integralidade dos sujeitos em seus contextos. Desse modo, toda iniciativa de educadora pode contribuir em âmbito mais amplo para mudanças nas políticas públicas e em contextos específicos para a melhoria de condições de um determinado grupo. Sendo assim, poderíamos compreendê-la como um círculo de atuação⁷, em que suas ações possuem um retorno em um universo mais amplo do que o escolar.

Conhecer o processo de construção das identidades dos *praticantes* da escola e a identidade profissional de educadora fundamentam nossos estudos para analisar a questão específica da construção das identidades das educadoras montessorianas. Para isso, no próximo capítulo, estaremos tratando sobre a especificidade da educação montessoriana por meio da história de vida de Montessori, do ser educadora montessoriana e dos princípios do Método Montessori.

⁷ Aqui entendido como um processo de formação, reflexão e atuação do docente, que forma e transforma todo o meio de sua ação.

3 A PERSPECTIVA MONTESSORI

Maria Montessori construiu sua metodologia pedagógica a partir da vida prática, com base em sua filosofia de vida, estudos, pesquisas e relações interpessoais com estudantes, pesquisadores/educadores, família, amigos e outros; além disso, teve suas histórias pessoal e profissional marcadas por fortes acontecimentos e sentimentos de dor e alegria, e muitos sonhos, lutas e conquistas, mas sempre muito persistente em seus objetivos. Assim, bem ilustra a canção de Elis Regina⁸ (Composição: Fernando Brant/Milton Nascimento) intitulada “Maria, Maria”:

Maria, Maria
É um dom, uma certa magia,
Uma força que nos alerta
Uma mulher que merece viver e amar
Como outra qualquer do planeta

Maria, Maria
É o som, é a cor, é o suor
É uma dose mais forte e lenta

De uma gente que ri quando deve chorar
E não vive, apenas aguenta

Mas é preciso ter força
É preciso ter raça
É preciso ter gana sempre
Quem traz no corpo a marca
Maria, Maria
Mistura a dor e a alegria

Mas é preciso ter manha
É preciso ter graça
É preciso ter sonho sempre
Quem traz na pele essa marca
Possui a estranha mania
De ter fé na vida

⁸ (<https://www.lettras.mus.br/elis-regina/75151/>)

Diante disso, vamos conhecer a história de Maria Montessori e suas contribuições para a educação montessoriana.

3.1 Maria Montessori: vida, profissão e princípios

A história que eu vou lhe contar é sobre uma das muitas Marias que existem no mundo. Essa aqui é a Maria Montessori. E como toda mulher, e como toda Maria, ela fez da sua vida um caminho de descobertas, superação e encantamento.
(DUTRA, 2015, p. 2)

As buscas por uma produção autobiográfica de Maria Montessori se fizeram presentes por esses momentos de escrita. Porém, não ficaram pistas de uma escrita desta modalidade pela autora. Sendo assim, meu grande desafio foi compor algo que pudesse conectar sua história à minha e a de outros educadores.

Em meio a uma atmosfera de mudanças, em uma época em que a região, antes formada por pequenos reinos, transformou-se em um único país: Itália, com ares de esperança para o povo italiano, nasceu Maria Montessori, mais precisamente na província de Ancona.

Maria nasceu em 31 de agosto de 1870. A descoberta dessa data do seu nascimento me encheu de um intenso encantamento, senti-me cheia de graça por saber da coincidência do mês de nascimento dela com o meu. Como se mais esse fato me aproximasse desta autora.

Os relatos desta época não negam os vestígios de uma sociedade tradicional e conservadora, com papéis bem delimitados para os sujeitos. Porém, era nítido que em sua família existia uma contradição de concepções entre seu pai conservador e sua mãe aberta às novas possibilidades. A mãe era quem incentivava a filha a questionar as normas impostas pela sociedade da época, principalmente àquelas que limitavam a atuação da mulher.

Por esses fatos, fica evidente os enfrentamentos por que Maria teve que passar. Um deles foi a escola. Esta que deixa marcas em todos nós, não poderia ser diferente para Montessori. Ela assim caracterizava como as:

[...] escolas não deveriam ser. Eram muito sujas e cheias de gente; meninos e meninas não se misturavam e as crianças ficavam enfileiradas e petrificadas ouvindo o professor, como “borboletas montadas em alfinetes, com suas asas sem uso”, dizia ela. As aulas de botânica – imagine! – não aconteciam no jardim, mas dentro de sala de aula (DUTRA, 2015, p. 3).

Com esse relato, penso quantos de nós não passamos por uma educação como esta. Além disso, quantas vezes ainda nos deparamos com práticas que segregam, delimitam os espaços dispostos na sala de aula e destacam a figura da educadora. Quando refletimos um pouco sobre esse fato, salta-nos da memória algum acontecimento, uma prática similar, que vivemos ou presenciamos, como a vivenciada por Montessori.

Todo momento de escolha de uma profissão não é fácil para ninguém. A pressão da família e da sociedade é presente e grande para os indivíduos. Maria também passou por este momento. A sociedade da época, à sua maneira, impunha a profissão de professora às mulheres com a justificativa de traços tradicionais sobre a representação da mulher - ideal à área educacional por cuidar do lar e das crianças nas residências. Porém, Maria não tinha nascido para aceitar nenhum papel imposto à mulher. Possuía outras expectativas: primeiramente, pensou em ser atriz; depois, engenheira; e, posteriormente, encantada por Biologia, escolheu a Medicina (DUTRA, 2015; LILLARD, 2017).

Maria, mesmo com a desaprovação do pai e da sociedade, que repugnavam uma mulher ser médica, visto que consideravam somente o homem ter capacidade para tal função, seguiu o caminho da Medicina. Em um primeiro momento, foi recusada no curso de Medicina e, posteriormente, após muita persistência, resistência e questionamentos, conseguiu que as autoridades aprovassem a sua entrada na Universidade de Roma (DUTRA, 2015). Mas este só seria o início de muitos desafios que Montessori iria enfrentar.

[...] momentos difíceis não faltaram. Imagine, só! Ela era a única moça na faculdade e no país inteiro a fazer o curso de Medicina. No começo, seus colegas e professores a menosprezaram e faziam graças. Algumas vezes Maria respondia com bom humor, outras ignorava e outras tinha que ser muito firme. Aos poucos, porém, a maioria percebeu que ela não estava ali por capricho e passaram a admirá-la pela sua coragem e por suas conquistas (DUTRA, 2015, p. 5).

Além disso, pelo pai não aprovar sua decisão, ela se esforçou para ter bolsa de estudos. Trabalhou com aulas particulares para obter a independência financeira, continuar os estudos e assumir os custos do curso (LILLARD, 2017).

Nesse contexto, ela realizou um movimento solitário de luta e resistência aos padrões sociais da época, sendo possível notar muita dor, decepção, tramas e rupturas em toda sua trajetória de vida. Essa sua iniciativa iria ampliar as possibilidades de visão profissional de outras mulheres. Sinto não ter sido nada fácil enfrentar tantas adversidades, com poucas pessoas no caminho que aprovavam suas atitudes. Acredito que sua mãe muito ajudou para

vencer e continuar em seu caminho, uma vez que apoiava e encorajava sua filha para alcançar seus objetivos. Ou seja, já impulsionava a autonomia da filha sem saber que, posteriormente, seria um dos princípios das escolas montessorianas.

Maria, com tantas lutas, também apresentava seus momentos de dúvidas e incertezas. Ela “[...] não era de ferro” (DUTRA, 2015, p. 6). Em um dia banhado por seus questionamentos se conseguiria ser uma médica, ela presenciou um fato que a fez compreender que tinha algo importante para fazer na vida.

Um dia, ela estava voltando para sua casa, com muitas dúvidas sobre que caminho tomar. Foi quando uma moradora de rua, vestida com roupas velhas, se aproximou, segurando uma criança no colo. A criança, como se estivesse num outro mundo, brincava com uma fita de papel vermelho. Ela estava tão feliz e envolvida que parecia estar pesquisando profundamente o que era aquele papel. Silenciosamente, foi como se aquela criança tivesse dado uma preciosa dica para Maria: “Olhe, eu não estou aqui só fazendo o tempo passar. Esta minha brincadeira é algo muito sério; ela ajuda a construir quem eu sou hoje” (DUTRA, 2015, p. 6).

Foi diante desse momento que Montessori decidiu seguir em frente e “[...] enfrentar os momentos difíceis dos estudos de Medicina, porque percebeu que, de alguma forma, aquilo já fazia parte do seu papel importante na vida” (DUTRA, 2015, p. 7).

Esse foi um momento em que Maria compreendeu sua construção enquanto sujeito transformador da realidade. São fases da vida em que trabalhamos internamente nossas angústias para a reconstrução do nosso “eu”. É um trabalho íntimo para construção de nossa identidade, que são estabelecidas por conflitos internos e externos diante dos fatos que presenciamos ou vivenciamos.

Diante de tantas batalhas internas e externas, Maria conseguiu o seu tão sonhado diploma de Medicina, com muito louvor por parte de todos; inclusive, do seu pai, que esteve presente na cerimônia da sua apresentação final para “[...] apoiá-la e abraçá-la” (DUTRA, 2015, p. 7). Então, em 1896, tornou-se a primeira mulher formada na Escola de Medicina pela Universidade de Roma (LILLARD, 2017).

Após a formatura, começou a atender como médica. Porém, seu atendimento não consistia somente em receitar medicamentos, mas também realizar cuidados comparados a de uma mãe, como, por exemplo, fazer curativos, conversar, limpar o ambiente e cozinhar sopa, se necessário (DUTRA, 2015). Esse registro demonstra o diferencial na atuação médica de Montessori e sua sensibilidade com todo o quadro clínico dos sujeitos, de maneira a priorizar sempre o sujeito como um todo e conforme seu contexto. Poderia esta já ser uma

característica primordial para compreendermos todo o processo pelo qual Montessori passaria em direção a uma educação mais sensível, subjetiva e autônoma.

Ainda em sua atuação profissional, nunca se afastou dos estudos e pesquisas (DUTRA, 2015). O estudo foi sempre presente na vida de Montessori como alternativa para encontrar respostas a seus questionamentos diante dos desafios encontrados no cotidiano de sua atuação. Esse fato aproxima ela das nossas vivências enquanto *educadorespesquisadores*.

Maria fez como muitos de nós educadores fazemos, aliar teoria e prática para tentar responder nossos anseios no dia a dia da nossa atuação. Isso ocorre diante dos fatos que nos surgem, nos desestabilizam e nos fazem recorrer a teorias que nos possam auxiliar a lidar com o “novo” e até mesmo a criar alternativas em nosso exercício profissional. Ser profissional, em qualquer área, é estar em constante estudo, pesquisa e realização de experiências para promoção de avanços na área.

Parte de seus estudos consistia em visitas à clínica psiquiátrica da universidade baseada, principalmente, na visita às crianças, nomeadas por Dutra (2015) como com “problemas mentais”⁹ e por Lillard (2017) como com “deficiência intelectual”¹⁰¹¹.

Cabe aqui considerar que estes dois termos “problemas mentais” e “deficiência intelectual” se referem a sujeitos com transtornos emocionais e sujeitos com deficiência cognitiva, respectivamente; não ficando claro, devido a esta discordância de terminologia entre as autoras que nos apresentam Montessori, qual era realmente o diagnóstico dessas crianças. Fica evidente apenas que se tratavam de crianças excluídas da sociedade num hospital psiquiátrico, o que chamou a atenção de Montessori.

Atuando junto a essas crianças,

Aos pouquinhos, ela se descobriu uma médica de crianças e começou a estudar cada vez mais sobre os pequenos. Ela observava que eles não eram simplesmente uma miniatura dos adultos, como muitos pensavam até então. Para ela, as crianças têm características e necessidades que são só delas (DUTRA, 2015, p. 8).

⁹ O termo “problemas mentais” é adotado por Dutra (2015) para descrever as crianças que se encontravam em um hospital “[...] junto com os adultos [...] por não terem mais onde ficar. Parecia que elas viviam meio no mundo da lua, paradas, olhando para o nada...” (p. 8).

¹⁰ Lillard (2017) utiliza o termo “deficiência intelectual” para relatar a situação de crianças que Montessori visitava nos hospícios, as quais ensinou a ler e a escrever e, posteriormente, prestaram exame em uma escola pública “[...] junto com crianças normais” (p. 2).

¹¹ Atualmente o termo “deficiência intelectual” (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2012) se refere a “Um estado de desenvolvimento mental interrompido ou incompleto, o que significa que a pessoa pode ter dificuldades em entender, aprender, e recordar coisas novas, e em aplicar essa aprendizagem a novas situações. Também conhecida como deficiência intelectual, deficiência de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, e anteriormente como retardo mental ou limitação mental” (p. 313).

Em suas visitas ao hospital no qual cuidava das crianças:

[...] soube que, depois das refeições, essas crianças tinham o costume de se jogar no chão atrás das migalhas de pão. “Elas são muito sujas e não se comportam bem”, dizia uma cuidadora. Acontece que Maria era muito observadora, estudava e refletia sobre tudo o que via. Buscando compreender o que acontecia com as crianças, ela olhou ao redor e viu um quarto completamente vazio, sem cor, sem vida. Maria percebeu que elas iam atrás das migalhas não porque estavam com fome, mas porque não tinham nada mais para brincar, nada mais para tocar, sentir, experimentar. Foi então que ela pensou: “será que essas crianças adoeceram e se comportam assim porque não tiveram o ambiente certo para se desenvolverem?” (DUTRA, 2015, p. 8-9).

A sensibilidade de Maria Montessori era tão aguçada que já compreendia a necessidade de as crianças manipularem objetos como parte integrante da sua atuação de sujeito com/no mundo. Além disso, Montessori já apontava para nós, educadores, a importante tarefa da observação em nosso cotidiano escolar para aprimorar nossas atividades com os estudantes, atendendo suas demandas.

Através desse estímulo, Montessori

[...] mergulhou nos estudos de Educação [...] e se inspirou no trabalho de muitos educadores antes dela; um deles foi o Pestalozzi¹² [...] foi entender sobre como a mente e o coração das pessoas funcionam, e sobre a origem do ser humano e como ele se desenvolveu na cultura e na sociedade (DUTRA, 2015, p. 9).

Em contato com essas crianças do hospital psiquiátrico, Maria observou que elas poderiam ter benefícios por meio de uma educação especial.

A partir da experiência vivida com essas crianças, Maria viajou a Londres e Paris com o objetivo de estudar as obras de Jean Itard¹³ e Edouard Séguin¹⁴ (LILLARD, 2017).

¹² Johann Heinrich Pestalozzi nasceu em 1746 em Zurique, na Suíça. Foi influenciado pelo movimento naturalista em contato com obras de Jean-Jacques Rousseau. Foi pedagogo e pioneiro da reforma educacional. Criou muitas escolas e compreendia o ensino como uma formação de atitudes dos sujeitos. Considerava que as reformas sociais deveriam acontecer pela educação. Seu objetivo era o educando alcançar a autonomia. Adepto da educação pública, democratizou a educação e pronunciou ser um direito de toda criança. Faleceu em Brugg, na Suíça, em 1827 (RIBEIRO, 2006; FENAPESTALOZZI, 2017).

¹³ Jean Marc-Gaspard Itard nasceu em 1774 na cidade de Oraison, na França. Médico e discípulo de Philippe Pinel. Encontrava-se imerso no Iluminismo. Seu trabalho memorável foi com o menino encontrado nos bosques do Sul da França conhecido como o Selvagem do Aveyron, em que tenta conciliar os velhos hábitos do jovem à nova vida, torná-lo civilizado. Afirma que a causa do estado deste menino é por não ter sido submetido a nenhuma educação e não conviver com seus iguais. Itard faleceu em 1838 (CORDEIRO; ANTUNES, 2009; FERRANTI, 2001).

As viagens por si só já são propensas às mudanças nos indivíduos devido aos contatos com outras realidades, outros contextos, pessoas e experiências. As viagens de Montessori com foco em estudos ampliariam seus conhecimentos e suas visões na área da educação. O retorno da sua viagem não poderia ser recebido diferente; com tantas expectativas, só poderia resultar em novas possibilidades de atuação.

Quando Maria Montessori retornou da viagem, foi abordada pelo pedido do Ministro da Educação para ministrar palestras aos professores de Roma. Estas foram realizadas na Escola Ortofrênica de Roma, da qual Montessori se tornaria diretora em 1898. Neste ambiente, trabalhou por dois anos com as crianças a partir de métodos educacionais baseados em princípios de Itard e Séguin. Montessori considerou estes dois anos sua graduação em educação, pois realizou estudos, observações, construções de materiais para alcançar resultados com as crianças (LILLARD, 2017).

Ali ela observava bem de perto como essas crianças se desenvolviam, quais eram as suas necessidades e o que as estimulava. Ela criava e recriava formas de ajudar aquelas crianças a aprenderem. Até que uma surpresa aconteceu: os meninos e meninas começaram a ler e a escrever! (DUTRA, 2015, p. 10).

Não existe retorno melhor para um educador quando os resultados são concretizados através da expressão verbal e escrita dos estudantes. É irradiante esta constatação. Saber que temos um pouquinho de participação nesta conquista dos estudantes é muito satisfatória. Mas, diante das conquistas, sempre queremos mais. E assim foi com Montessori. Ela queria, talvez, resultados mais precisos e imparciais de sua pessoa na atuação com os estudantes.

Foi então que levou as crianças para prestarem exame em uma escola pública. Elas apresentaram um desempenho tão satisfatório que fez Montessori ter alguns questionamentos frente ao baixo desenvolvimento dos alunos saudáveis e felizes. Logo os questionamentos a fizeram pensar que métodos semelhantes aplicados a estas crianças poderiam ter excelentes

¹⁴ Edouard Séguin nasceu em 20 de janeiro de 1812 em Clamecy, na França. Descreveu as características físicas das pessoas com síndrome de Down. Foi um dos fundadores da Educação Especial. Primeiro formou-se como educador e posteriormente como médico. Inventou seus métodos e material para educação sensorial. Teve grande contato com Jean Itard. Avançou em relação a Itard, pois compreendia a necessidade da integralização das aprendizagens da criança no grupo, de relevar o desenvolvimento social e cognitivo e distinguir o plano perceptivo do cognitivo para saber favorecer a passagem de um para o outro. Considerava a pessoa integralmente e entendia o professor como pesquisador (observador atento). Defendia o trabalho com os sentidos. Denominou seu método de médico-pedagógico. Projetou e fabricou diversos jogos educativos que inspiraram Maria Montessori. Faleceu em 28 de outubro de 1880 em Nova Iorque (TEZZARI, 2010).

resultados. Este fato estimulou Montessori a se dedicar à educação durante toda sua vida (LILLARD, 2017).

Enquanto as pessoas comemoravam, Maria se perguntava “Se essas crianças conseguiram ler e escrever – coisa que ninguém imaginava –, por que as que não têm nenhuma dificuldade não conseguem se desenvolver em todo o seu potencial?”. Ficou incomodada com essa história e ainda mais indignada com as escolas que existiam, porque estimulavam pouco ou quase nada da capacidade das crianças (DUTRA, 2015, p. 10).

Maria constituía-se de questionamentos: “Por quê?”, “Por quê?”. Essas questões faziam ela avançar os estudos no diferencial que estaria sendo aplicado àqueles estudantes e não estariam sendo ofertados a outros em outras escolas.

E, assim, continuava seus estudos “[...] para descobrir o que acontecia” (DUTRA, 2015, p. 12). Maria apontava que o melhor professor era a própria criança (DUTRA, 2015).

Os convites profissionais não paravam, seu empenho nos estudos e trabalhos com crianças motivavam setores da área educacional a terem sua participação em suas equipes.

Assim, em 1904, foi nomeada como professora de antropologia na Universidade de Roma e continuou suas demais atividades até 1907, ano este marcado pela sua ativa iniciação como educadora. Nessa época, foi convidada a dirigir uma creche em um projeto habitacional, área de favela de San Lorenzo, na Itália. Aceitou o convite por considerar uma oportunidade para trabalhar com crianças fora do âmbito hospitalar psiquiátrico, ou seja, ditas “normais”. Ficaram sob sua responsabilidade 60 crianças com idades entre 3 e 7 anos durante o momento em que seus pais trabalhavam (LILLARD, 2017).

Nesta prática em San Lorenzo, na Itália, ficou registrado que:

A ação empreendida por Maria Montessori em San Lorenzo revelou-se extremamente frutífera. Tendo sido encarregada por Talamo, o diretor da empresa de construção, de fundar um centro de jovens para salvar das ruas crianças cujos pais trabalhavam, ela realizou o “milagre da criança nova”, cuja “infância” exaltada influía por sua vez favoravelmente sobre os pais. A “criança verdadeira” era a prova viva do permanente processo de criação, de renascimento e de renovação: qualquer um que tivesse o desejo e o poder de refletir seriamente sobre a questão descobriria a sua dimensão profundamente religiosa (RÖHRS, 2010, p. 15)

Por todos os registros de Montessori, em sua experiência no projeto habitacional nomeado a Casa dei Bambini¹⁵, podemos compreender como foi um período de grandes

¹⁵ Nomearei, a partir daqui, conforme Dutra (2015), *Casa das Crianças*, quando for referência minha.

observações, aprendizagens e produções para o crescimento na área educacional, visto que ela produziu materiais para atender as necessidades das crianças, estudou sobre elas e seus comportamentos frente a situações e objetos, de maneira a deixá-las agir de forma autônoma sobre suas curiosidades, escolhas e aprendizagens.

Foi na Casa dei Bambini – a Casa das Crianças – onde Maria aprendeu muito mais. Maria não permitia que ninguém interrompesse uma criança enquanto ela estava brincando ou trabalhando com algum material. Ela gostava de observá-las em silêncio, e conseguia perceber o desafio que existia em cada atividade, fosse empilhar os cubos, ajudar a limpar o chão, comer sozinho ou escrever o próprio nome. Maria via nos olhos das crianças a alegria do esforço e a satisfação da conquista. Foi esse olhar para a criança que a guiou pela vida toda! (DUTRA, 2015, p. 12-13)

Maria fazia da sala de aula um grande laboratório, com o objetivo de pesquisar, estudar, criar e compreender o desenvolvimento dos estudantes para ajudá-los. Além disso, considerava o estudante como a grande peça da sala de aula, em que o mesmo não deveria ser perturbado em suas atividades, visando sempre preservar seu aspecto curioso, criativo e desafiador. E, ao transcorrer de toda a ação do estudante com o objeto de desejo, ela observava para analisar melhor as possibilidades de ajudar o sujeito em sua construção do conhecimento, de maneira a não ser o foco da atenção. Ou seja, sua intenção seria proporcionar materiais que estimulassem os estudantes para alcançarem suas habilidades através do processo de exploração.

Montessori, diante de suas observações, planejou todo o ambiente da sala de aula de acordo com as necessidades das crianças, de modo que elas fossem autônomas em seu espaço. As crianças tinham liberdade para expressar suas vontades, descobertas e criações. E, assim, chegavam às soluções a partir dos problemas impostos pelos próprios materiais e espaços em que se encontravam.

Além disso, Maria, com suas observações, percebeu nas crianças “[...] um enorme prazer em fazer parte da organização do ambiente, da preparação e da limpeza depois das refeições, do cuidado com elas mesmas, do cuidado com os animais e com as plantas da escola. Era como se tudo fosse um desafio gostoso de ser cumprido e conquistado!” (DUTRA, 2015, p. 15).

Hoje, notamos como as crianças disputam para serem o “ajudante do dia” nas escolas convencionais. Acredito ser esta uma resposta da satisfação que possuem em saber que estão ajudando aquele ambiente, mesmo que de forma bem limitada e direcionada pela educadora. Verificamos como esta prática melhora a comunicação dos estudantes para solicitar

demandas, transmitir recados, entregar tarefas e outros. São experiências que resultam em geração e aperfeiçoamento de habilidades.

Na concepção de Montessori, as crianças seriam “[...] suas próprias mestras”. O aprendizado seria libertar uma força interna, proporcionado através do respeito a sua autonomia. Um dos lemas da *Casa das Crianças* era: “Ajude-me a fazer por mim mesmo”. Diante dos relatos que aconteciam na Casa dos Bambinos, “[...] as crianças transformavam as suas famílias; e a escola, que ficava numa região muito pobre de Roma, transformava toda a comunidade” (DUTRA, 2015, p. 16).

Esse feito só demonstra como podemos mudar um contexto através de uma ação educativa. As crianças ficaram tão empolgadas que levaram isso para seu lar, para seu vizinho e toda sua comunidade. Logo, as mudanças foram observadas nos hábitos e costumes das pessoas daquela região.

Esses fatos não ficaram conhecidos somente pelas pessoas da cidade e região. Mas pessoas de outros países conheceram a experiência de Montessori com as crianças. “Ela viajou para muitos países para contar essa história: foi para a Inglaterra, Estados Unidos, Espanha, Holanda, Paquistão, Índia...” (DUTRA, 2015, p. 17).

Nessas viagens, seu filho Mário sempre a acompanhava. Época em que ele já morava com Maria. Mas a história deles não foi sempre feliz, pois:

[...] Mário nasceu enquanto Maria trabalhava lá naquela escola para crianças com deficiência mental (sic). Ela não pôde criá-lo desde pequenininho, porque assim como existia preconceito contra o fato da mulher trabalhar, ser médica, também havia muito preconceito contra mães solteiras. O pai de Mário, que tinha sido namorado de Maria, a proibiu de fazer parte da vida do filho. Mas isso Maria não podia suportar. Então, ela o visitava desde pequenininho, como uma amiga muito querida e próxima. Mário sempre adorou e um dia descobriu, para a sua grande alegria, que ela era sua mãe. Desde então, os dois nunca mais se separaram (DUTRA, 2015, p. 18).

Com tantas batalhas, Maria ainda sofreu a privação de ter seu filho ao seu lado durante um longo período e ainda teve que omitir para ele e a sociedade o seu papel de mãe. Esse fato, conforme os registros indicam, foi muito difícil para ela, que encontrou uma forma de se aproximar do filho através da amizade, com visitas regulares à casa das pessoas que o criaram.

Em 1912, Montessori fez sua primeira visita aos Estados Unidos através de uma turnê de palestras. Ela gostou e retornou em 1915 para dar um treinamento na Califórnia. Escolas Montessori foram construídas em todo os Estados Unidos. Porém, Maria passou a enfrentar

críticas por diversos profissionais norte-americanos, com destaque para William Kilpatrick¹⁶. De uma maneira geral, ele considerava que as crianças nesta metodologia escolhiam suas tarefas e ficavam isoladas de seus vizinhos próximos, aprendiam de maneira individualista a respeitar o direito do outro e acabavam ficando muito soltas (LILLARD, 2017).

Todos nós, educadores, recebemos críticas e sugestões. Assim também foi com Montessori. Ela ousou criar uma nova alternativa metodológica, diferente das que existiam, o que só poderia gerar muita polêmica, debates e críticas.

As novas metodologias e concepções surgidas na sociedade não são aceitas de imediato, encontram muita resistência. Tudo requer um tempo para absorção dos sujeitos e provas da ação destas metodologias perante resultados satisfatórios. É assim que a maioria de nós funcionamos.

Mas Kilpatrick também apontou um ponto positivo, este foi quanto aos materiais de Montessori, que utilizavam os exercícios práticos da vida, por considerar ser uma ação de uso imediato, o que atenderia uma demanda social (LILLARD, 2017).

Nesta concepção de Kilpatrick, nota-se que o grande objetivo econômico era atender as demandas sociais da época.

Por meio de todas as críticas de Kilpatrick, o método de Montessori chegou ao auge após a publicação do autor em 1914, mas diminuiu drasticamente como tinha começado. No ano de 1918, constataram-se poucas referências a Montessori nos periódicos. Essa rejeição nos Estados Unidos permaneceu por volta de 40 anos (LILLARD, 2017).

Já em 1922, Maria foi indicada para a supervisão educacional na Itália. Porém, quando percebeu que sua metodologia de ensino estava sendo cada vez mais utilizada pelo regime fascista, afastou-se da Itália e, em 1931, iniciou seus trabalhos em Barcelona.

A revolução espanhola começou em Barcelona em 1936, tendo ela buscado residência permanente na Holanda.

Em 1939 foi à Índia dar um curso de treinamento, porém ficou retida neste país durante toda a Segunda Guerra Mundial devido sua cidadania italiana. Durante sua estadia na Índia, fundou muitas escolas, representando hoje, este país, um centro montessoriano ativo (LILLARD, 2017).

¹⁶ William Heard Kilpatrick, nascido na Geórgia em 20 de novembro de 1871. Filho de pastor batista. O pai foi uma figura de grandes influências quanto ao aspecto religioso, o temperamento (minucioso, severo e sem humor). Ao ler “A origem das espécies” de Charles Darwin, Kilpatrick nega sua religião (livro proibido). O contato com o professor John Dewey determinou seu percurso profissional. Teve uma influência crescente na educação americana devido à eficácia no ensino e capacidade de falar em público. O trabalho de grande reconhecimento foi a publicação de um artigo, “The Project Method: The Use of The Purposeful Act in the Educational Process”, método do projeto, reforma do currículo americano por não estar preparando para a vida. Faleceu em 13 de fevereiro de 1965 em Nova Iorque (MARQUES, 2016).

Na Índia, ela observou de perto:

[...] como era a vida dos bebês bem novinhos. Nesse país tão distante do seu, eles (Maria e Mário) faziam parte do cotidiano das pessoas; estavam por toda a parte! Isso na Europa não acontecia porque lá os bebês eram mantidos dentro das casas. Como para Maria tudo começava na observação da vida, a Índia foi o lugar perfeito para ela estudar e escrever sobre os bebês e suas características tão especiais! (DUTRA, 2015, p. 21).

Dessa forma, aprendia sempre muito. Descobriu que começamos a nos formar e aprender desde o nascimento e, até mesmo, antes, quando ainda estamos na barriga de nossa mãe. Ainda percebeu que os bebês podem nos ensinar muito. Para isso, basta atenção, silêncio e “[...] coração aberto para escutá-los!” (DUTRA, 2015, p. 21).

Ainda em terras indianas, Maria conheceu pessoas que, em meio às guerras e injustiças da Segunda Guerra Mundial, lutavam por um mundo de paz. Foi então que, além de conhecer, também se aproximou do trabalho de Gandhi e Tagore. “Gandhi era um líder indiano que tinha uma palavra e uma ação de liberdade sem violência; e Tagore era um poeta que dizia que ‘cada criança, ao nascer, nos traz a mensagem de que Deus não perdeu as esperanças nos homens’” (DUTRA, 2015, p. 22).

Com essas marcas da vida de Maria Montessori, conseguimos perceber como constituiu sua identidade de mulher, médica, mestra, mãe, palestrante; autônoma na relação com o/no mundo. Suas experiências foram formando a mulher de grande admiração: Maria Montessori. Os princípios da educação montessoriana possuem resquícios de sua família, dos educadores com os quais conviveu, das crianças que conheceu, dos contextos em que viveu e dos líderes conhecidos. Sendo assim, construídos por muitos, como em cada um de nós.

Montessori faleceu na Holanda em 1952 e somente após cinco anos de sua morte que a educação montessoriana ressurgiu na sociedade norte-americana (LILLARD, 2017).

Maria Montessori

[...] acreditava que um mundo de mais harmonia e liberdade pode ser construído pelas mãos das crianças, porque trazem em si a semente do bem, da verdade e da beleza! O importante é cuidar para que nada atrapalhe o desabrochar dessa semente que traz tanta força, esperança e mistério. O que será que cada semente dessa carrega? E qual será a natureza da planta ou a cor da flor que brotará a cada nova estação? Durante todos os dias de sua vida, Maria se fez essas perguntas... (DUTRA, 2015, p. 23).

Diante deste relato, Montessori nos alerta a sempre cultivar esta semente que existe nas crianças para a construção de um mundo com mais harmonia e liberdade. Ressalta que a

criança já nasce com uma força, a qual a move em suas descobertas. Portanto, cabe a nós, educadores, motivar e estimular esta semente nas crianças.

Ah, Maria! Ah, Maria! Seus feitos até hoje ecoam entre nós e fornecem possibilidades de outras formas de pensar o *ensinoaprendizagem* para todos aqueles que acreditam em um ambiente mais autônomo para produzir conhecimento.

Montessori foi uma educadora que rompeu barreiras de sua época, visando propor maneiras diferentes de se compreender a educação. E, com isso, elaborou princípios para um novo olhar sobre o contexto educativo, construindo assim a educação montessoriana. No próximo tópico, vamos conhecer quais foram esses princípios que ela deixou sobre o método Montessori.

3.2 Alguns princípios do Método Montessori

O método Montessori enfatiza a criança como forte condutora do seu aprendizado (LILLARD, 2017). Com este método:

Montessori desenvolveu uma nova filosofia de educação com base em suas observações intuitivas das crianças. Essa filosofia seguia a tradição de Jean Jacques Rousseau, Johann Heinrich Pestalozzi e Friedrich Froebel, que tinham enfatizado o potencial inato da criança e sua capacidade de desenvolvimento em condições ambientais de liberdade e amor. Entretanto, as filosofias educacionais do passado não enfatizavam a existência da infância como uma entidade por si mesma, essencial à completude da vida humana, nem discutiam a autoconstrução incomum da criança que Montessori tinha observado em suas salas de aula (LILLARD, 2017, p. 26).

A criança é dotada de experiências e vivências que possibilitam contribuições em sua aprendizagem, e isso deve ser relevado no processo de *ensinoaprendizagem*.

Esse fato é corroborado na educação Montessori, visto que a “Individualidade, atividade e liberdade do aluno são as bases da teoria, com ênfase para o conceito de indivíduo como, simultaneamente, sujeito e objeto de ensino” (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008, p. 65).

Seguindo essa linha de pensamento, Montessori ainda considerava “[...] que a infância não é meramente um estágio a ser completado a caminho da idade adulta, mas é ‘o outro polo da humanidade’. Ela considerava o adulto dependente da criança, da mesma forma que a criança é dependente do adulto” (LILLARD, 2017, p. 26).

Com essa filosofia, adulto e criança contribuem, simultaneamente, para sua mútua formação de sujeito, ou seja, não de modo vertical, mas horizontal. Nesse processo de *ensinoaprendizagem*, há uma colaboração entre as partes envolvidas.

Quando pude observar por um período (primeiro semestre de 2017), um espaço, a sala de aula montessoriana, compreendi como na prática as educadoras e os educandos atuavam. Percebemos o grande envolvimento das crianças na execução das tarefas. Podem até achar estranho, como eu também achei, mas neste período de observação não presenciei reclamação de nenhuma criança. Neste percurso, estive em um momento em que uma criança mostrou resistência em praticar uma atividade de Arte proposta pela educadora. E, assim, ela não foi forçada a executá-la, circulou pela sala, depois saiu e, quando retornou, ninguém falou nada e ela começou a realizar a tarefa. Isso é tão diferente do vivido em outros contextos escolares que me espantou, mas me fez refletir para compreender a criança e seus momentos de cansaço (como nós). A professora atuou como colaboradora neste momento (Observação da autora em campo, 2017).

Montessori elaborou um sentido de educação que ampliou o universo de atuação dos sujeitos, em que “[...] acreditava que nem a educação nem a vida deveriam se limitar às conquistas materiais. Os objetivos individuais mais importantes seriam: encontrar um lugar no mundo, desenvolver um trabalho gratificante e nutrir paz e densidade interiores para ter capacidade de amar” (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008, p. 65).

A partir desse relato, nota-se a contribuição de Montessori para a questão social, de maneira a promover mudanças na relação entre os sujeitos de uma sociedade, visando atitudes para o bem do coletivo.

Na sala, agrupada III, crianças de 6 a 8 anos, na observação e interação com elas, percebi, ainda, como elas cuidam do “outro” e, conseqüentemente, do “coletivo”. Esta sala tinha uma criança com algumas dificuldades motoras, diagnosticada com calcificação no maxilar; por isso possuía também dificuldade na fala. E as crianças sempre envolviam esta aluna nas atividades; quando ela apresentava dificuldades em executar determinada tarefa, tinha aquele que guiava ela (Observação da autora em campo, 2017).

Quanto à questão da coletividade, ela é vista até hoje como essencial na educação montessoriana (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008). Montessori ainda alerta que as crianças apresentam um grande interesse por resolver questões sociais, uma vez que não são estimuladas à competição e possuem desejo natural em ajudar os outros espontaneamente (LILLARD, 2017).

Logo, o coletivo é estimulado, porém não para a competição entre os sujeitos, mas para o auxílio entre eles, visando paz e o melhor para todos; assim como explicitado na observação da sala de aula montessoriana, acima descrito, os educandos se unem em prol de auxiliar a colega na execução das tarefas.

Ainda sobre as relações sociais, Montessori fornecia liberdade às crianças até o limite em que suas atitudes não interferissem nos direitos dos outros. A liberdade fornecida na sala de aula montessoriana proporciona o desenvolvimento do autoconhecimento (LILLARD, 2017).

A criança, por meio do entendimento da sua liberdade e a do outro, passa a conhecer seus limites e a do próximo. É sempre a liberdade na compreensão de atender a um coletivo, em uma ampla noção do espaço, tempo e colaboração com seu contexto de maneira a priorizar a harmonia do ambiente para proporcionar o desenvolvimento de todos.

As crianças, ao serem expostas às práticas desta natureza,

[...] tornam-se *virtuosas* porque exercitam sua *paciência* em repetidos exercícios [...]; adquirem a *mansidão* cedendo aos desejos de outrem; a *bondade*, alegrando-se do bem do próximo sem inveja ou emulação; vivem fazendo o bem com *alegria, na paz*; e são impressionantemente *laboriosas* (MONTESSORI, 2017, p. 314).

Quando pensamos em uma criança formada por esses princípios, não conseguimos projetá-la a não ser em um adulto proposto a caminhar para o bem do “outro” e em uma relação saudável com este e a natureza ao seu redor em prol da ampla harmonia da sociedade. Uma pessoa que experiencia este ambiente elaborado na perspectiva Montessori amplia sua formação, pois possibilita expressar seus sentimentos, sentidos e intervenções com/no mundo.

A concepção de liberdade em Montessori aponta que o essencial é “[...] deixar a natureza agir o mais livremente possível, e assim, mais a criança será livre no seu desenvolvimento, mais rapidamente e mais perfeitamente atingirá suas formas e suas funções superiores” (RÖHRS, 2010, p. 16). A liberdade em Montessori é muito bem trabalhada e estruturada, mesmo porque todo espaço deve ser organizado para o início e a realização das atividades. E, ainda, conduzem os estudantes de maneira a respeitar o outro.

As crianças utilizam os materiais da sala, mas possuem a consciência de retornar com eles para o mesmo lugar de onde os retiraram, compreendendo que outra criança pode querer utilizá-los. Uma atitude como essa demonstra um respeito consigo e com o outro, pois todos nós admiramos um local belo, limpo e organizado.

Para Montessori, de acordo com Lillard (2017), era importante fornecer liberdade e estímulo aos sentidos de uma criança para o seu desenvolvimento; portanto:

As teorias dela viam a natureza da criança como essencialmente boa e a educação como um processo de desenvolvimento do que era dado à criança no nascimento; Montessori acreditava na liberdade como um ingrediente essencial para tal desenvolvimento e utilizava as experiências dos sentidos nesse processo (p. 9).

A criança possui uma busca inata pelo desconhecido e um grande anseio pelas descobertas; por esse motivo, Montessori considerava fornecer liberdade e estímulo aos estudantes, um grande benefício para o avanço no seu desenvolvimento.

Segundo Maria Montessori (citado por RÖHRS, 2010), as crianças estão em um processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, ocorrem o desenvolvimento intelectual e físico, paralelamente. Ou seja, as crianças são seres de inteligência desde o início; por esse motivo devem ter uma educação equilibrada para que não produzam deformações nos vários aspectos da formação do sujeito.

A partir disso, é frequente o erro de pensar que o objetivo da criança é almejar “[...] a posseção intelectual. E assim, nós o ajudamos a *possuir intelectualmente alguns conhecimentos*, impedindo seu *desenvolvimento*: nós o tornamos infeliz. Geralmente, nas escolas, crê-se que a satisfação foi atingida só porque se aprendeu alguma coisa” (MONTESSORI, 2017, p. 307).

A escola, em alguns momentos, fornece conhecimentos às crianças de forma direta, sem respeitar o seu necessário caminhar até atingir a resposta para tal lição, atividade e manuseio com material. Não compreende que, através da sua trajetória do conhecer, é possível alcançar respostas para outros questionamentos e, assim, a criança se desenvolve, física e intelectualmente, em suas próprias experiências. Ponderamos ainda que cada uma tem seu próprio caminhar, individual, ou seja, todas as crianças poderão chegar a uma mesma resposta, porém por caminhos diferentes. Esse é o respeito à diversidade dos sujeitos.

Diante de todo o exposto, verificamos que:

Estamos repletos de preconceitos no que se refere à psicologia infantil. Até hoje, pensávamos em dominar as crianças de fora para dentro, mediante a força, ao invés de conquistá-las como seres humanos que são. Eis porque elas foram passando junto a nós sem que conseguíssemos conhecê-las (MONTESSORI, 2017, p. 124).

Realmente, verificamos que nas práticas pedagógicas convencionais há inúmeros registros de uso da força e imposição de lições, materiais e regras às crianças em seus momentos de aprendizagem. Há correntes pedagógicas que acreditam nesses procedimentos de modo a entender que a criança deve receber as informações e não tem a oferecer. Além disso, preservam o que está posto externamente à criança e valorizam pouco o trabalho com a formação interior para o reflexo no exterior.

Porém, “[...] se soubermos renunciar ao artifício com que quisemos conduzi-las, e a violência com que alimentamos a ilusão de discipliná-las, iremos permitir que elas nos revelem sob um aspecto todo novo” (MONTESSORI, 2017, p. 124). As crianças possuem amor pelo saber, sendo assim “[...] as torna capazes de superar obstáculos julgados por nós intransponíveis” (MONTESSORI, 2017, p. 124). Além disso: “Não é com palavras que se obtém a disciplina: o homem não se disciplina só com ouvir outros falarem: a preparação exige a aplicação integral de um método de educação” (MONTESSORI, 2017, p. 303).

O ato espontâneo da criança é mobilizado por um impulso interno dela, que a conduz a buscar, por seus meios, a resposta de um determinado problema. Esse impulso da criança deve ser mantido pela educadora para proporcionar a cada uma sua formação para a autonomia. Todos esses estímulos dos quais as crianças são expostas as formam para a vida em sociedade.

É “[...] deixando as crianças em *liberdade*, segundo o requer o nosso método, podemos segui-las muito claramente *em seus caminhos de formação intelectual espontânea*” (MONTESSORI, 2017, p. 307). Dessa maneira: “As crianças trabalham sozinhas, *conquistando* a disciplina ativa ao mesmo tempo que a *independência* na vida prática, *desenvolvendo progressivamente sua inteligência*” (MONTESSORI, 2017, p. 317).

Pensar liberdade sem disciplina no aspecto do método Montessori é um equívoco, pois sua ação prática exaltava a liberdade e a disciplina como instrumentos a serem trabalhados de forma equilibrada, “[...] e o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra. [...] a disciplina não era imposta do exterior, era antes um desafio a ultrapassar para se tornar digno da liberdade” (RÖHRS, 2010, p. 19).

Toda liberdade fornecida em uma sala de aula montessoriana é com disciplina, sempre em um equilíbrio para que não seja imposta, mas reconhecida como o melhor para a concentração e o desenvolvimento das tarefas.

Seguindo essa lógica de desenvolvimento das crianças, a disciplina e o silêncio são trabalhados de maneira diferente na perspectiva montessoriana; isso se comparada a outras metodologias de ensino. Visto que o silêncio: “[...] torna-se o controle de uma imobilização

voluntária de movimentos da qual é a consequência” (MONTESSORI, 2017, p. 147); nesta perspectiva: “Uma educação do ouvido parte da ‘imobilidade’ à percepção dos ruídos e sons provocados pelo movimento; parte, pois, do ‘silêncio’” (MONTESSORI, 2017, p. 147).

Toda temática trabalhada em sala de aula é praticada na vida social, compreendendo o motivo e o objetivo de uma atitude como tal, em que momentos se faz necessária. É fato que em alguns momentos precisamos nos ater a certos ruídos para identificar de onde vem e de quem. E, para isso, é necessário silêncio, ou seja, eliminação de todo movimento que cause barulho. Somente dessa forma podemos detectar certos fenômenos e, até mesmo, escutar outras pessoas, filmes e apresentações. Essas seriam formas práticas de se compreender a funcionalidade do silêncio em uma sala de aula. É muito despropósito ouvir de uma educadora “silêncio”, em voz alta, externada por meio de uma determinação, porém sem emitir uma prática social às crianças para tal atitude.

A prática do silêncio nas escolas convencionais “[...] significa ‘cessação de ruído’; a pausa de uma reação, a negação da desordem e da algazarra” (MONTESSORI, 2017, p. 150).

Dessa forma, Montessori nos traz que:

Não se refletia na significação dessa palavra. Não se sabia que exigir “imobilidade” equivalia a suspender o ritmo vital durante aqueles momentos de silêncio. O silêncio é a suspensão de todo movimento [...]. Não é, como geralmente se pensava de um modo muito rudimentar, a suspensão de “ruídos que excedem o ruído normal na classe” (MONTESSORI, 2017, p. 150).

Não é fácil alguém lhe solicitar algo que você não compreende o motivo de tal solicitação. Essa situação nos leva a “cair” no erro pelo sentido literal da ignorância. É nos impor uma situação que não nos é significativa, da qual não internalizamos seu sentido. O que pode até ser a causa de muitos conflitos, na educação convencional, entre educadoras e educandos.

Além disso, em uma questão mais macro do silêncio, existe a noção do coletivo envolvida, visto que muitas vezes solicitamos em uma sala qualquer de trabalho silêncio aos colegas para escutar certa orientação ou questionamento. Logo, Montessori nos traz que ele é “[...] ainda o resultado de ‘esforços coletivos’ porque, para obter o silêncio em determinado lugar, será necessário que todas as pessoas e todos os objetos que aí se encontram permaneçam numa absoluta imobilidade” (MONTESSORI, 2017, p. 147).

O silêncio coletivo é muito solicitado em vários ambientes de nossa sociedade: cinema, teatro, convenção, palestra e outros. Nesses locais, é necessária uma colaboração de

todos quanto à imobilidade de movimentos que causam ruídos, para que todos ouçam a mensagem transmitida.

Dessa forma, “[...] o silêncio deve ser entendido de um modo positivo, como um ‘estado superior’ à ordem normal das coisas, como uma inibição instantânea que exige um esforço, uma tensão da vontade, que elimina os ruídos da vida quotidiana (sic), como que isolando a alma das vozes exteriores” (MONTESSORI, 2017, p. 150).

Colocar em prática o silêncio não é fácil para ninguém, requer uma força de vontade para manter um estado de espírito frente a sua outra vontade de romper com tal postura. Por esse motivo, exige um trabalho interno do sujeito para externar tal conduta. Ou seja, é um “estado superior”, como nos aponta Montessori, pois requer uma luta do “eu” com o “eu”.

Toda situação prática era motivo para Montessori explorar alguma habilidade dos estudantes. Como podemos ver no exemplo abaixo:

Certa vez, as crianças receberam a visita de uma pequena menininha, de apenas quatro meses de vida, que chegou no colo de Maria. Maria tinha ficado tão impressionada e encantada com o silêncio da bebê, que quis muito compartilhar com as crianças esse sentimento. Ela dizia aos pequenos: “reparem como ela não emite um só som, como a respiração dela é suave. Vocês também conseguem?”. Quando Maria percebeu, o grupo todo estava em um estado quase meditativo, todos atentos, contemplando a bebê e também a própria respiração. Tudo ficou tão calmo que era possível ouvir um passarinho lá longe, ou uma gotinha de água que caía lá fora. A partir desse dia, o “exercício do silêncio” tornou-se constante na Casa dos Bambinos. As crianças adoravam! (DUTRA, 2015, p. 13).

O “exercício do silêncio” é até hoje uma atividade trabalhada pelas educadoras montessorianas no início de suas aulas como forma de acalmar os alunos, conseguir a concentração e atenção deles de uma forma bem sutil, sem alterações de vozes pelas educadoras ou qualquer tipo de conflito entre os estudantes. Além de serem atividades que envolvem equilíbrio, respeito, concentração, atenção e o próprio silêncio.

Essa situação me faz rememorar um dia de minhas observações em sala, quando, na realização do “exercício do silêncio”, as crianças envolvidas com a tarefa ficaram nela por 2 (dois) minutos. Então, a educadora pontuou a elas: “Já estamos a 2 (dois) minutos nesta tarefa, vocês querem continuar?” As crianças responderam: “Sim”. A educadora elencou quais tarefas ainda eram propostas para aquele dia. Então, as crianças pontuaram a ficar só mais um pouco. E assim foi feito e depois aceitaram o fim da atividade para outras experiências. São ações como essas que levam a criança a refletir sobre tempo, espaço, disciplina e liberdade, uma construção para a vida (Observação da autora em campo, 2017).

O diferencial do desenvolvimento pedagógico no método montessoriano é nivelar a importância entre o desenvolvimento interno e o externo, sendo organizados de maneira complementar (RÖHRS, 2010).

Montessori compreende a criança como um ser de possibilidades e inteligência, desde o nascimento, devendo ser estimulada para que seu desenvolvimento possa ser positivo.

A autoconstrução infantil, de acordo com Montessori, ocorre de maneira que a criança:

[...] tem de possuir dentro de si, antes do nascimento, um padrão para o desenvolvimento psíquico. Ela se referiu a essa entidade psíquica inata da criança como um “embrião espiritual”. O embrião espiritual é comparável à célula fertilizada original do corpo. Essa célula não contém a forma adulta em miniatura, mas sim um plano predeterminado para seu desenvolvimento. De modo similar, o crescimento psíquico da criança é guiado por um padrão predeterminado, não visível no nascimento (LILLARD, 2017, p. 27).

De acordo com seus preceitos, a criança possui o instinto para se desenvolver e está motivada a seguir por este caminho. Por esse motivo, compreende que o relacionamento integral com o ambiente e a liberdade da criança deve ocorrer para que seu embrião se desenvolva em conformidade com seu plano. Ainda, é importante saber que os “[...] princípios ou leis naturais que governam o crescimento psíquico da criança se revelam apenas por meio do processo de desenvolvimento” (LILLARD, 2017, p. 33).

Através dessas considerações, poderíamos comparar a criança como um campo fértil e disponível para ser cultivado, bastando estimulá-lo com adubos de boa qualidade para fornecer excelentes frutos. Entender a sala de aula como um campo de cultivo é bem próximo da ideia de Montessori: você tem um campo com os meios para prover bons resultados por meio do que semear, porém precisa que a planta amplie seu espaço, explore seu ambiente (sugando tudo que a Terra possa oferecer) para crescer e se desenvolver, sendo que esta ação está com ela (crescer e desenvolver); portanto importante fornecer a ela liberdade para que isso ocorra. Assim, deve ser com as crianças e a sala de aula.

O foco da educação montessoriana visa o desenvolvimento do estudante e, por isso, cabe ser trabalhado, “[...] na mais ampla extensão possível, o seu potencial para criatividade, iniciativa, independência, disciplina interior e autoconfiança” (LILLARD, 2017, p. 125).

A partir dessa ideia, podemos ainda compreender que a educação em Montessori enxergava o estudante em sua integralidade, apontando em direção a estímulos para diversos aspectos do sujeito.

Registros sobre as *Casas das Crianças* apontam que:

[...] eram ambientes especialmente equipados para atender às necessidades desse público, que podiam transformar e melhorar exercendo seu senso de responsabilidade. Nesses locais, tudo era adaptado às crianças, às suas atitudes e perspectivas próprias: não só os armários, as mesas e as cadeiras, mas também as cores, os sons e a arquitetura. Era esperado delas que vivessem e se movessem nesse ambiente como seres responsáveis e que participassem do trabalho criador como das tarefas de funcionamento, de maneira a subir uma “escala” simbólica que conduzia à realização (RÖHRS, p. 18-19, 2010).

As *Casas das Crianças* eram espaços organizados para atender a faixa etária do público-alvo em questão; portanto todos os seus espaços, juntamente com os objetos que os compunham, eram pensados para contemplar uma interação constante entre sujeitos e objetos.

Relevando a autonomia dos educandos no ambiente,

Tudo de novo que Maria criava fazia parte daquilo que ela tinha aprendido com os antigos educadores, mas surgia principalmente da observação atenta dela ao comportamento e características das crianças. Todos os móveis da Casa dos Bambinis eram menores para que as crianças fossem livres para ir e vir e para que se sentissem confortáveis numa casa que era mesmo feita para elas. Isso parece comum hoje, não é?! Mas naquele tempo era a mais pura novidade! A escola era toda preparada para que as crianças aprendessem espontaneamente. Isso significa que ninguém precisava dizer a elas o que, quando e por quanto tempo fazer alguma coisa (DUTRA, 2015, p. 14).

Na época de atuação de Montessori, não era comum móveis adaptados aos educandos. De certa forma, existia uma concepção de considerar que o educando teria que se adaptar ao ambiente, contrário ao compreendido por Montessori.

Entrando na sala montessoriana da escola em que trabalhamos em conjunto nesta pesquisa, é possível perceber uma configuração diferente na elaboração deste espaço: as mobílias em madeira, na altura das crianças, pintadas, conservadas, vasos de planta, pia à disposição das crianças, sofá, prateleiras com materiais expostos, ausência da mesa da educadora, material limpo e organizado e porta da sala com uma abertura (forma de um quadrado na parte superior da porta) com vidro (comunicação do meio externo e interno à sala). A sensação ao entrar numa sala com esta organização é de prazer, satisfação, aconchego e extensão do nosso lar, proporcionando uma noção de proximidade de pessoas e objetos (Observação da autora em campo, 2017).

Na perspectiva Montessori, as crianças possuem participação ativa na disposição do ambiente, do estabelecimento de regras e princípios que serão adotados na casa e ainda

concebe-se neste espaço a ideia de “autonomia moral”. A intenção é colocar as crianças em situações diversificadas da vida cotidiana (RÖHRS, 2010).

A criança possui uma forte participação no ambiente de sala de aula; e isso produz uma forte autonomia na organização do espaço e suas regras de convívio, além de uma dinâmica na execução dos exercícios por meio de práticas da vida cotidiana.

O método Montessori destaca dois componentes primordiais em sua aplicação: “[...] o ambiente [...] e os professores, [...] ambiente como um lugar que nutria a criança, planejado para suprir suas necessidades de autoconstrução e revelar para nós sua personalidade e padrões de crescimento” (LILLARD, 2017, p. 45). Já o “[...] adulto deve ser um participante na vida da criança e no seu crescimento interno” (LILLARD, 2017, p. 46).

Estas duas figuras, ambiente e educadora, no método de Montessori são muito bem definidas quanto à atuação no processo educativo dos educandos. Elas são a base para proporcionar os estímulos necessários a cada criança, de modo que todo o processo educativo aconteça para o desenvolvimento integral da criança.

Dentro da obra pedagógica de Montessori, a ênfase é para o ambiente, entendido como um local a ser organizado de forma a possibilitar as crianças viver e aprender (RÖHRS, 2010, p. 17). Montessori cita como um dos princípios básicos a “[...] ‘preparação do ambiente’ que, muito antes do ingresso da criança na escola, é a chave da educação e da cultura real da pessoa humana desde o seu nascimento” (MONTESSORI, 2017, p. 16).

Ou seja, o ambiente é o espaço de ênfase no trabalho de Montessori, uma vez que acreditava ser este um lugar de grandes interações das crianças para o seu desenvolvimento.

Realmente toda a aplicação prática do método de Montessori possui um grande destaque para o ambiente, que aparece em seus estudos como um local preparado:

[...] para permitir aos alunos movimentos livres, facilitando o desenvolvimento da independência e da iniciativa pessoal. Assim como o ambiente, a atividade sensorial e motora desempenha função essencial – ou seja, dar vazão à tendência natural que a garotada tem de tocar e manipular tudo o que está ao seu alcance (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008, p. 66).

Além disso, ele “[...] deve ser cuidadosamente preparado para a criança por um adulto sensível e bem-informado” (LILLARD, 2017, p. 46). Visto que existem “[...] seis componentes básicos no ambiente de uma sala de aula montessoriana. Eles lidam com os conceitos de liberdade, estrutura e ordem, realidade e natureza, beleza e atmosfera, os materiais Montessori e o desenvolvimento de uma vida em comunidade” (LILLARD, 2017, p. 46). São livres para se movimentarem, de acordo com seu interesse (LILLARD, 2017).

A sala de aula em uma perspectiva montessoriana é viva e está em constante mudança de acordo com as necessidades dos estudantes, portanto a educadora deve ter um olhar atento a essas demandas para (re)construir o ambiente, “[...] a fim de mantê-lo como um lugar vivo, que responde às crianças conforme elas crescem” (LILLARD, 2017, p. 52).

Dessa forma, a educadora, deve possuir uma forte habilidade para saber estruturar o ambiente de acordo com as necessidades dos educandos e modificá-lo quando perceber desinteresse por algum objeto para o benefício do desenvolvimento deles.

A organização desse espaço escolar deve ser movida em direção ao “Cuidado pela ordem – A mestra, além de colocar a criança em contato com o material, deverá também interessá-la pela ordem do ambiente que a envolve”, de maneira que cada “[...] objeto deve ter seu lugar determinado, onde será encontrado sempre que não estiver em uso” (MONTESSORI, 2017, p. 158).

Pensar dessa maneira é promover uma relação da criança com o ambiente de compromisso com a efetiva organização do mesmo para uma melhor apresentação dos materiais e seu uso. Essa tarefa será uma habilidade desenvolvida na criança, em que será utilizada em outros espaços o qual frequentar.

Além disso, esta organização terá outra funcionalidade, pois:

[...] instituída desde o início, eliminará qualquer competição. O objeto que não estiver exposto no mostruário é como se não existisse para a criança que o procurou. E se o deseja intensamente, terá que esperar, com paciência, até que o companheiro tenha acabado de servir-se dele e o tenha colocado no devido lugar (MONTESSORI, 2017, p. 158).

O ambiente organizado promove uma reação na criança que está em contato com o mesmo. No momento em que a criança sente falta de um material compreende que ele está sendo utilizado por outro e, a partir desta constatação, precisa desenvolver a paciência em aguardar o outro utilizá-lo. Aprofundar na essência deste fato é compreender que a todo momento, na vida prática, precisamos exercitar a paciência. Paciência em esperar na fila do caixa de um estabelecimento, no congestionamento do trânsito, na resposta de uma questão e em tantos outros contextos. Sendo assim, uma formação de respeito ao “outro”.

Através dos registros deixados por Montessori, é possível perceber que considerava o caminho do intelecto percorrido por meio das mãos, visto que concebia o movimento e o toque das mãos, nas formas dos objetos, pelas crianças para explorarem e conhecerem o mundo (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008).

As atividades em Montessori são exploradas a partir do concreto e, com isso, utilizam as mãos como uma forma de sentir o mundo e, conseqüentemente, fazer inferências sobre ele.

A mão na educação montessoriana possui um grande destaque, “[...] porque a mão é o instrumento de expressão da inteligência humana: é o órgão do espírito” (MONTESSORI, 2017, p. 285). Montessori ainda institui a “[...] mão como colaboradora da construção do espírito consciente, na criança, não é ainda suficientemente utilizada na educação” (MONTESSORI, 2017, p. 321).

Montessori, em seus estudos, percebeu que durante os dois anos de vida da criança ocorre toda a preparação das características do indivíduo devido seu espírito absorvente, tudo de maneira inconsciente. Já com três anos, a criança expõe sua atividade motora e, através de suas experiências, elabora a consciência de seu espírito. Todas essas possibilidades são oportunizadas pela mão, que é o órgão principal utilizado para manusear os objetos (MONTESSORI, 2017).

Manipular objetos é uma ação que aguça todos os nossos sentidos realizados por meio da mão (mão que tocamos e que levamos aos olhos, ouvido e nariz para uma melhor apreciação). Nosso objetivo é conhecer totalmente aquele objeto que nos é apresentado. Para isso, utilizamos todas nossas habilidades para a exploração completa do objeto e, conseqüentemente, elaborarmos uma ideia do mesmo.

Em suas observações na *Casa das Crianças*, Montessori identificou que as crianças alcançaram sua integração com o “eu” através da lei do trabalho. Além disso, elas se mostraram extremamente satisfeitas após um período de vasta concentração em determinada tarefa escolhida por eles próprios (livremente) (LILLARD, 2017).

Nas observações em sala de aula montessoriana, pude constatar que as crianças se mantinham concentradas nas suas atividades, pois, quando a professora informava que era hora do intervalo, elas continuavam em suas tarefas. E em algumas situações que a educadora percebia que levaria muito tempo para a criança finalizar, ela intercedia e falava para terminar após o intervalo (Observação da autora em campo, 2017).

Nesse sentido, as crianças em uma sala de aula montessoriana estão em constante atividade por ser do seu interesse e, conseqüentemente, estarão conectadas ao seu “eu”.

Sobre o trabalho, ainda aponta:

Uma vez que o trabalho ajuda a criança a se tornar verdadeiramente quem é, ela é impulsionada à atividade e ao esforço constantes. Ela segue a lei do máximo esforço. Ela não pode ficar parada; é impelida a uma conquista contínua. “Para ser bem-sucedida por si mesma, intensifica os seus esforços”. Ao cumprir seu destino individual, ela aparece descansada e satisfeita depois do trabalho, apesar da intensidade deste (LILLARD, 2017, p. 34).

As práticas montessorianas são baseadas em constantes atividades diárias que promovem um sujeito essencialmente ativo em seu processo *ensinoaprendizagem*, que beneficiará o desenvolvimento de suas capacidades para a autonomia das atividades.

A lógica da prática pedagógica de Montessori segue o desenvolvimento conforme a faixa etária de cada estudante e, dessa forma, respeita a particularidade de cada um e demonstra eficiência por não ser contrária à natureza dos indivíduos. Mas alerto que cada sujeito possui uma resposta ao que lhe é apresentado, e isso também é considerado nas tarefas pedagógicas.

Diante disso, são estabelecidos períodos sensíveis quanto ao desenvolvimento das crianças, os quais destacamos:

- Primeiro período sensível – a ordem, que aparece diante de um amor da criança pela ordem por uma necessidade de um ambiente organizado (LILLARD, 2017);
- Segundo período sensível – exploração do ambiente com a língua e as mãos. Para Montessori, estes dois membros dos sentidos estão intimamente ligados à inteligência, considerados por ela como “‘instrumentos’ de sua inteligência” (LILLARD, 2017, p. 30);
- Terceiro período sensível – a marcha, nitidamente identificada pelo adulto. Para Montessori, este é o segundo nascimento da criança (LILLARD, 2017);
- Quarto período sensível – interesse em objetos pequenos e com detalhes (LILLARD, 2017);
- Quinto período sensível – interesse em aspectos sociais relacionados à vida (LILLARD, 2017);

Os períodos sensíveis, “blocos de tempo na vida”, são as etapas de procedimentos que as crianças utilizam, em cada faixa etária, para conhecerem o ambiente, em que elas se mantêm absorvidas em um ponto e excluem os outros (LILLARD, 2017). Montessori

ponderou dois auxílios ao desenvolvimento das crianças, sendo eles “[...] os períodos sensíveis e a mente absorvente” (LILLARD, 2017, p. 29).

Por meio desses períodos sensíveis, as educadoras podem desenvolver atividades para estimular cada fase da criança e, assim, aprimorar suas capacidades para avanços em seus processos de construção individual.

Montessori contribui alegando que:

A lição é um apelo à atenção: é a apresentação de um objeto cujo nome e uso a mestra indica às crianças. O objeto, se corresponder às necessidades interiores da criança e se lhe parecer um meio de satisfação pessoal, mantê-la-á numa atividade prolongada porque, após ser escolhido por ela, prenderá sua atenção em repetidos exercícios (MONTESSORI, 2017, p. 118-119).

Nesse sentido, poderíamos pontuar que a lição é um “termômetro” para a educadora em relação ao grau de interesse da criança por determinado tipo de atividade. Através do desenvolvimento da criança na lição, demonstra-se à educadora o nível em que se encontra para proporcionar outros estímulos.

Assim, a educadora:

[...] observará, então, se a criança se interessa pelo objeto apresentado, e como ela se interessa, durante quanto tempo, etc.; também cuidará de jamais deixar de seguir a criança que pareça não se ter interessado muito pelas suas explicações. Se a lição, preparada e dada com brevidade, simplicidade e veracidade, não foi compreendida, a mestra deverá, então, ater-se a dois pormenores: 1) não insistir, repetindo a lição; 2) não dar a entender à criança que ela se enganou ou que não compreendeu – porque isto poderia estagnar, por muito tempo, esse misterioso impulso à ação que constitui a própria base de toda evolução” (MONTESSORI, 2017, p. 119).

A lição e o material apresentado à criança promovem estudos relevantes para a educadora, que deverá estar atenta a todo manuseio da criança com o material.

O método de Montessori segue a linha de trabalho pedagógico que possui atividades do concreto em direção ao abstrato. A base para este conhecimento se deu através da observação da reação dos estudantes, que demonstraram aprender melhor por meio da “[...] experiência direta de procura e descoberta” (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008, p. 66).

A partir disso,

Para tornar esse processo o mais rico possível, a educadora italiana desenvolveu os materiais didáticos que constituem um dos aspectos mais conhecidos de seu trabalho. São objetos simples, mas muito atraentes, e projetados para provocar o raciocínio. Há materiais pensados para auxiliar todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem (NOVA ESCOLA ESPECIAL, 2008, p. 66).

As crianças interagem com os materiais, fazendo suas descobertas, e sentem estes com todos os sentidos de forma que constituem uma noção profunda do material apresentado. Os materiais estimulam vários campos do conhecimento para possibilitar o desenvolvimento das crianças.

Os materiais de Montessori foram construídos sendo “[...] divididos em quatro categorias: os exercícios de vida prática que envolvem o cuidado físico da pessoa e do ambiente, os materiais sensoriais, os materiais acadêmicos e os materiais culturais e artísticos” (LILLARD, 2017, p. 64).

Uma sala de aula montessoriana é composta por materiais pensados pela própria Montessori, confeccionados para estimular determinadas habilidades em determinados períodos de desenvolvimento da criança.

Montessori fez sugestão com a melhor faixa etária da criança para ser apresentado cada um do seu material, mas ressaltou que o momento ideal a qualquer criança deve ser avaliado através de observação e experimentação. De maneira que o “[...] professor observa a qualidade da concentração da criança [...]. Essas respostas indicarão a significância do material para a criança naquele momento específico [...]” (LILLARD, 2017, p. 54).

Ou seja, ela não fixa idade e material a ser utilizado, mas aponta que tudo depende de uma prévia avaliação da educadora através de observação das reações do estudante e através de experimentação com os materiais e a resposta de concentração do estudante. Dessa maneira, respeita a individualidade de cada sujeito, considerando que cada um possui um caminho a seguir.

Os materiais estão organizados de forma a progredirem “[...] de formatos e usos simples para mais complexos. [...] são planejados de modo a preparar a criança indiretamente para a futura aprendizagem” (LILLARD, 2017, p. 56).

Nessa linha de pensamento, existe uma organização dos materiais, fazendo-nos compreender que, de acordo com o desenvolvimento e as demandas de uma criança, será possível usos diversificados com os materiais. O que nos permite compreender o respeito a cada particularidade no processo de *ensinoaprendizagem*.

As crianças em contato com os materiais possuem um controle do seu processo de aprendizagem. Conforme o tempo avança, elas, por meio deste diálogo contínuo com os materiais, conseguirão notar e corrigir seus próprios erros, perceber as incompatibilidades e corrigi-las (LILLARD, 2017).

No momento em que a criança se encontra em interação com os materiais e tarefas em uma sala de aula montessoriana, ela possui o direito de não ser interrompida por ninguém (outras crianças ou professora). Logo, um elogio ou um sorriso deve ser evitado, pois poderia distrair a criança e romper seu processo de aprendizagem (LILLARD, 2017).

Diante dessas contribuições, considera-se que os materiais e as tarefas desenvolvidas em uma sala de aula montessoriana são baseados conforme o desenvolvimento da criança, por ser sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, através de um objetivo claro das atividades e com um ambiente adequado que priorize a aprendizagem e evite toda perturbação que possa interferir na concentração dos estudantes.

Com a importância do meio externo no desenvolvimento da criança, torna-se primordial compreender os obstáculos que possam surgir neste meio, visando afastar qualquer desvio do “[...] impulso vital que, embora inconsciente, guia a criança”. Diante de tal apontamento, não devemos nos esquecer que até a docente pode “[...] tornar-se o principal obstáculo, visto ser a sua atividade mais enérgica e mais consciente que a das crianças”. Logo, na interação dentro do ambiente escolar, em que neste estão dispostos “[...] os estímulos sensoriais à livre escolha da criança [...]”, o dever da educadora torna-se basicamente de mostrar os objetos e ensinar seu manuseio e, posteriormente, retirar-se com prudência (MONTESSORI, 2017, p. 107).

Nesse contexto, a criança possui uma força interna que a mobiliza em direção à exploração do meio que está inserida. Sendo assim, nota-se a importância da organização deste ambiente para proporcionar os estímulos necessários às demandas dela, de modo a afastar qualquer obstáculo que possa interferir nesta interação.

Os adultos na concepção montessoriana “[...] devem tentar diminuir sua atitude egocêntrica e autoritária para com a criança e adotar uma atitude passiva a fim de auxiliar o seu desenvolvimento. Eles devem se aproximar das crianças com humildade, reconhecendo seu papel como secundário” (LILLARD, 2017, p. 71).

Na educação montessoriana, o “[...] ‘material de desenvolvimento’ substitui o ensino verbal; contém o controle do erro e possibilita a cada criança instruir-se graças às suas próprias iniciativas. A mestra, assim, torna-se uma ‘diretora do trabalho espontâneo’: ela é uma pessoa ‘paciente’ e ‘silenciosa’” (MONTESSORI, 2017, p. 315).

O material e o ambiente são de ação mais direta do que a educadora, uma vez que os primeiros estão em primeiro plano na configuração da abordagem Montessori e o papel da educadora está no segundo plano, com o objetivo de manter vivo o “impulso vital” de cada criança quanto a suas formas de exploração dos ambientes.

O uso da fala pela educadora na prática montessoriana não é prioridade no processo educativo. Seu uso se faz quando é estritamente necessário e de forma breve. Utilizado, principalmente, para demonstrar a funcionalidade de algum objeto. Além disso, é necessária que toda a explicação do manuseio deste seja simples e permeada pela verdade, com o objetivo de evitar os excessos inúteis. Esse fato é oposto do realizado por educadoras de métodos antigos, que dirige sua explanação para coisas simples e obriga a atenção de todos (MONTESSORI, 2017).

Quanto à importância da ênfase na verdade, lembro de um dia do aniversário de uma criança da sala, em que a mãe (convidada para organizar e participar deste dia na escola) passou um vídeo para mostrar o nascimento do aniversariante. A mãe explicou que iria passar rápido algumas partes que nem o aniversariante gostava de ver, por conter cenas de sangue. Então, começou o vídeo mostrando a mãe na maca de cirurgia e todos os médicos ao seu lado; no momento em que mostrou os médicos retirando o aniversariante, cortando o cordão umbilical, a educadora pediu para parar o vídeo e explicou a todos que quando estamos na barriga da mãe não conseguimos nos alimentar sozinhos, por isso precisamos de estar ligados à mãe pelo cordão umbilical. Porém, quando nascemos, não precisamos mais do cordão umbilical; além disso, quando o médico corta não dói, pois é igual nosso cabelo quando corta. Mas a educadora enfatizou que leva um tempo para o umbigo curar, pois precisa de um cuidado todo especial. As crianças se mantiveram atentas e interessadas na abordagem (Observação da autora em campo, 2017).

Quando pensamos em nós, em uma palestra ou outra atividade de exposição, compreendemos muito bem o que Montessori aponta, uma vez que, se o palestrante alongar sua temática demais na explanação, acabamos perdendo a atenção. É uma tarefa importante para a educadora que pretende ter a atenção da criança para o que está sendo exposto.

E Montessori ainda ressalta: “Uma lição será tanto mais perfeita quanto menos palavras tiver; será mister um cuidado especial em preparar as lições, *contar* e *escolher* as palavras que se hão de proferir” (MONTESSORI, 2017, p. 119).

O cuidado na lição não está somente no que será exposto, mas também no como será exposto. Ponderar o que será proferido e de que maneira para alcançar a compreensão pela criança é relevante quando se pensa onde quer chegar com o objeto trabalhado.

Muitas vezes, constata-se que a educadora dos moldes convencionais de educação pretende promover estímulo para uma determinada aquisição pela criança, porém ela diverge do seu objetivo, pois, ao realizar sua explanação, transfere o foco para outros elementos que agitam o espírito da criança para outras explorações, e isso a confunde. Assim, fica observado que algumas educadoras desconhecem como chegar a determinada atividade de modo efetivo, e a criança não consegue compreender o que é para ser realizado (MONTESSORI, 2017).

Importante perceber como desvirtuamos a criança em nossa explanação com fatores supérfluos e conflituosos, promovendo um desinteresse do que está sendo proposto. Pensar nesta prática diariamente é saber que devemos nos vigiar a todo momento para não cairmos em “armadilhas” dos velhos hábitos. É criar novos hábitos para seguir nesta concepção. É recriar-se.

A busca pela objetividade na lição deve ser um outro aspecto a ser conquistado pela educadora. Nesta busca é necessário que o objeto estudado sobressaia à presença da educadora. A educadora não deve ser percebida no ambiente. Todo o foco deve estar voltado para o objeto pretendido, de maneira que alcance a atenção da criança para este (MONTESSORI, 2017).

Os pais também possuem papel primordial, “[...] de guardiões, não de criadores [...] cuidar do guia interior de cada criança e mantê-lo desperto” (LILLARD, 2017, p. 98-99). Com isso, “[...] devem preparar um ambiente doméstico adequado para ele” (LILLARD, 2017, p. 100).

A escola é concebida como um local de colaboração, sendo que “[...] os pais são convidados à sala de aula. Eles partilham o que acontece ali, as esperanças para o futuro da criança e a sala de aula” (LILLARD, 2017, p. 131).

Em uma experiência para a vida em sala de aula montessoriana, pude participar de uma comemoração de aniversário de uma criança da sala que mostrava a formação para a vida e a participação da família na escola. O dia na sala foi todo voltado para este aniversário. A família (pai, mãe e irmã) estava presente e participou de todo o momento. As educadoras utilizaram este momento para proporcionar a vivência de uma festividade, como acontece no nosso meio social. Então, questionou as crianças se sabiam o que aconteceria na data. Todos responderam que era o aniversário do colega. A educadora informou que seria oferecido um café da manhã e continuou perguntando o que poderíamos esperar em um café da manhã: as crianças responderam coisas que possuem em um café da manhã. Porém, uma criança respondeu “pudim”, a educadora entrevistou e problematizou a questão com o aluno e a turma, concluindo que não é um alimento esperado, em todas as casas, no café da manhã. Além

disso, ela explicou que iriam conhecer a história de vida do aniversariante e que, para isso, era necessário escutar a mãe dele para compreender, pois se falassem juntos não se compreenderia o que seria falado e geraria confusão na interpretação da informação. Acrescentou ainda que o aniversariante faria o convite para a festa dele. Assim foi, ele chegou na porta da sala e a educadora explicou que ele iria convidar cada um para a sua festa. Então, ele foi falando o nome de cada colega, um de cada vez; eles se levantavam, abraçavam o aniversariante e passavam para a sala da festa. Nesse dia, tantas situações sociais as crianças vivenciaram. Até na festa eles se comportavam de forma diferente: degustando o lanche e conversando entre eles nos grupos. Encantador! (Observação da autora em campo).

Os pais guardam o interior de cada criança e não são uma figura autoritária diante dos(as) filhos(as). De certa maneira, contribuem com o trabalho escolar, visto que adotam uma postura parecida com a da educadora. O ambiente no lar doméstico também deve ser adequado às necessidades das crianças.

A prática da educadora de observar as crianças também é uma tarefa que a habilita a conhecer muito sobre as crianças, de forma que consigam evidências para sugerir os familiares sobre cuidados com elas. E quanto a isso, Montessori (2017) alerta:

[...] serão sempre úteis os conselhos médicos, dados às mães por intermédio da mestra, sobre higiene de cada criança em particular ou sobre a higiene infantil em geral. A mestra poderá acrescentar algumas observações particulares em cada caso, lembrando-se de que, neste assunto, haverá de limitar-se a apresentar sugestões (p. 71).

Trabalhar na educação com ponderações que adentram o contexto familiar são sempre pontos delicados, portanto, quanto a isso, cabe sempre como uma sugestão para melhorar a construção integral da criança.

É importante salientar que nada adianta fazer se o ambiente não é favorável às práticas a serem adotadas. Com isso, na concepção montessoriana de “[...] nada vale [...] preparar apenas o educador; é preciso preparar também a escola” (MONTESSORI, 2017, p. 24). Isso faz-se necessário porque a escola deve permitir “[...] o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial” (MONTESSORI, 2017, p. 24).

Nessa ponderação, enxergamos a importância da figura da gestão envolvida com esta mudança. Afinal de contas, a direção e a coordenação são também funções que exercem atividades de educar quando pensamos no ato de educar para a vida, como Montessori aponta. Portanto, as propostas de trabalho dessas figuras devem estar alinhadas para um mesmo

objetivo com as crianças. Essas profissionais também são educadoras, pois trabalham em prol de melhorar as oportunidades de desenvolvimento das crianças.

Dessa maneira, a “*preparação dos professores*” deve estar diretamente atrelada à “*transformação da escola*”, pois os professores são “[...] capacitados na observação e na experimentação. É preciso, porém, que encontrem na escola a oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos” (MONTESSORI, 2017, p. 33).

A vida escolar é reflexo de seus integrantes, portanto a educadora precisa se ver amparada por toda a organização deste contexto para possibilitar suas atividades. De forma que sejam disponibilizados espaço, móveis, materiais e horários adequados para serem exercidas as tarefas. Acima disso, é preciso um diálogo nesta comunidade escolar e proporcionar a todos os profissionais (porteiro, recepcionista, cantineira e auxiliares gerais) possam seguir a mesma concepção de atuação.

Em uma perspectiva Montessori, há um destaque para o desenvolvimento de “[...] uma autoimagem positiva por meio do trabalho e de realização real [que] tem significado especial para as populações carentes” (LILLARD, 2017, p. 130). A prática montessoriana não contempla o uso de notas, recompensas e punição física (LILLARD, 2017, p. 131-132). Por esse motivo, o sucesso dessa prática pedagógica irá depender das crianças, através do despertar do seu senso de responsabilidade e da autodisciplina. Todas as relações estabelecidas levam em conta os interesses e preferências das crianças por meio do despertar do senso de responsabilidade (RÖHRS, 2010).

Dentro dessa perspectiva, é possível compreender que o estudante é um sujeito ativo em seu processo *ensinoaprendizagem* e todo o meio ambiente de uma sala de aula montessoriana é organizado para estimular todos os aspectos do estudante e desenvolvê-lo em sua integralidade, respeitando sua faixa etária para propor as possibilidades de atividades.

Perante o exposto aqui sobre os princípios de uma educação montessoriana, é importante compreender melhor o papel do educador, desenvolvido neste cenário voltado para as demandas da criança. No próximo tópico, iremos imergir na atuação da educadora neste processo de *ensinoaprendizagem* tão inovador e envolvente.

3.3 A educadora montessoriana: seu papel e sua formação no contexto escolar

Historicamente, a profissão de educadora é uma tarefa consolidada na sociedade, porém exercida sob diversificadas metodologias de ensino, conforme as concepções de vida,

sociedade e educação de cada um. As possibilidades de atuação constroem um leque de alternativas na execução das práticas educativas, sendo a educação montessoriana uma delas.

Ser educadora montessoriana: várias interrogações fazemos neste momento sobre as identidades destes *praticantes* da escola – Quais suas características e especificidades? Qual sua formação? Como se constroem? Como trabalham? Quais e como utilizam os recursos e materiais pedagógicos? Quais suas relações com o *ensinoaprendizagem*? E, assim, sucessivamente, nossa curiosidade aguça a conhecer mais sobre estes sujeitos.

Pensar na atividade da educadora é compreender sua imersão em um contexto de diversidades. É pensar sua inserção na escola e sala de aula com disposição para enfrentar os desafios que o contexto e a comunidade escolar de determinada instituição de ensino demandarão.

Quanto a este ator da educação, Montessori não elaborou uma obra específica sobre a educadora montessoriana. Ela abordou sobre os educadores de forma diluída em suas obras. Portanto, falar sobre esta temática foi um processo de longa pesquisa investigativa nas obras da autora para resgatar os apontamentos sobre o papel da educadora em sua abordagem.

Percorrer as obras de Montessori nos fez conhecer melhor suas concepções, de maneira a compreender as relações educativas construídas no espaço escolar entre educadora e estudantes, entre os estudantes em si, entre os estudantes e o material.

Montessori elenca o papel do educador como invisível, no sentido de possibilitar o crescimento da criança, de maneira que o adulto adote uma postura humilde na sua prática pedagógica. E, ainda, aponta que esta atitude permite à criança demonstrar sua força, beleza e potencialidade em fazer “[...] o melhor que existe em si. Que nunca o adulto se torne um estorvo para o verdadeiro crescimento da criança – esse ser que é portador de um espírito cheio de vontade de caminhar, de apreciar, de enriquecer o mundo” (MONTESSORI, 2015, p. 14).

Quando pensamos este papel, vemos a figura do educador longe dos moldes convencionais, uma vez que o centro da ação educativa não é o educador, mas sim o estudante e os elementos que compõem o ambiente escolar. Além disso, nos faz compreender que a criança já traz consigo uma vontade intrínseca de explorar os ambientes e ao mesmo tempo enriquecê-los.

Nessa lógica, a partir da observação dos dois primeiros anos de vida da criança, Montessori compreendeu a diferença do psiquismo do adulto para a criança, exaltando que “[...] a criança que ensinará ao professor” (MONTESSORI, 2015, p. 18). Dessa maneira, a educadora “[...] aprenderá com a própria criança os meios e o caminho para a sua própria

educação; isto é, aprenderá com a criança a aperfeiçoar-se como educador” (MONTESSORI, 2017, p. 23).

É fácil compreender isso quando pensamos na criança como exploradora dos ambientes e recursos, visto que elas se empenham em apreender o adormecido nos objetos/ambientes sem investir em pensamentos prévios sobre o que acontecerá. Com isso, se entrega à aventura da descoberta. Essas atitudes produzem resultados que ensinam as educadoras outros caminhos para conhecer e, muitas vezes, nesta investidura, surgem novos saberes às educadoras e discentes sobre os objetos/ambientes explorados; sendo assim uma possibilidade de aprendizagem mútua.

Quando penso nessa situação, lembro-me de um caso presenciado na sala montessoriana, quando uma criança na aula de Educação Física, brincando com bola, a fez agarrar na rede do gol, na parte superior; nenhuma criança chamou educador para solucionar o problema: as crianças começaram a pular e bater na bola, até ela cair. Assim, elas também nos ensinam a criar alternativas para solucionar os obstáculos encontrados. São situações refletidas por elas mesmas mediante as alternativas que possuem (Observação da autora em campo, 2017).

Montessori concebe ainda que “[...] a mestra encontra-se num plano psíquico tão diferente do da criança, que não pode, em absoluto, fazer sentir seu influxo ou orientação”. Esta seria a “[...] verdadeira revelação do mundo interior”. Baseado nesse aspecto, entende-se que “[...] os estímulos externos, como que abrindo uma cratera, trazem para fora e revelam certas manifestações profundas da alma. Eis-nos diante de um fenômeno de desenvolvimento normal, puro e simples” (MONTESSORI, 2017, p. 107).

A educadora e a criança possuem posições diferentes em seus planos psíquicos e esta diferença deve ser compreendida pela educadora para sua mínima interferência na exploração da criança no ambiente. O relevante na prática pedagógica montessoriana é proporcionar a expressão interna, pura e simples da criança no ambiente, movida por estímulos externos. De certa forma, é deixar a criança expressar seu ser interior. A visão da educadora sobre determinados acontecimentos e problemas será diferente da criança, devido as suas experiências e conhecimento, e, conseqüentemente, não será a perspectiva que a criança irá externar, ou seja, isso danificaria seu processo de desenvolvimento e autonomia.

Segundo Montessori (2017), o preparo do educador deve estar voltado para a preparação do espírito. E, ainda, acrescenta que, para alcançar o espírito do “educador”, é preciso a integração em uma mesma alma do “[...] espírito de áspero sacrifício do cientista e do inefável êxtase de uma alma mística” (p. 23).

Preparar o espírito é algo além de uma formação de educadoras para transmitir conhecimentos. É uma formação integral da educadora para atuar como um ser coletivo e integrado a uma dimensão ampla de um contexto, ou seja, criador, integrador e transformador do meio em que vive. Com essa noção, cabe a esta educadora estabelecer conexões com o “outro” de forma a proporcionar estas vivências para que todos possam estabelecer uma rede de trocas para a evolução da sociedade.

E para isso Montessori (2015) aponta o relevante papel da criança no processo de *ensinoaprendizagem*, com amplas potencialidades. Ressalta que:

[...] a criança tem um tipo de mente que absorve o conhecimento e, portanto, instrui-se a si mesma. [...] facilmente comprovado na aquisição da linguagem [...]. Então, dentro da criança há um professor preciso e escrupuloso, que [...] produz um ser cujas aquisições são tantas, que um adulto de sessenta anos teria muito trabalho – os psicólogos o afirmam – para alcançar tudo isso (p. 18-19).

Ao ouvir isso, percebemos que este educador, dentro da criança, precisa encontrar um local permissivo ao exercício de atuação, livre e autônoma, sobre o meio o qual ocupa para inferir mediante os elementos que se disponha a conhecer. E, com os caminhos percorridos, cheguem as suas respostas.

Quando assistimos à interação em uma proposta de atividade da educadora sobre a pesquisa do que seria o rádio e seu surgimento (para os alunos de 8 anos), verificamos esta liberdade de expressão e autonomia na busca pelo conhecimento. As crianças levaram para sala, em um papel simples (folha de caderno, folha de ofício, como acharam melhor, sem formalidade), a pesquisa que tinham realizado em casa, através de revista, internet, conversa com os familiares, e liam o que tinham escrito através da pesquisa realizada, e os outros ouviam. E, após esta leitura, a educadora perguntava à criança o que ela tinha entendido sobre a leitura que tinha feito: as crianças explicavam com suas palavras. E, neste caminhar, quando surgiam palavras diferentes, a professora perguntava também se alguém sabia o que seria: sempre tinha quem respondia, outro que complementava e a educadora também. Todos participavam com questões, experiências e entendimentos sobre o tema (Observação da autora em campo, 2017).

E, assim, Montessori (2015) nos traz sua concepção de educação, em que pondera:

[...] educação não é o que o professor dá; educação é um processo natural espontaneamente desenvolvido pelo indivíduo humano, e é adquirida não por ouvir palavras, mas através das experiências que o ambiente proporciona. A tarefa para o professor passa a ser a de preparar uma série de estímulos, de atividades culturais, distribuídas em um ambiente especialmente preparado, e a de evitar interferências obstrutivas. Professores humanos só podem ajudar no grande trabalho que está sendo feito como servos ajudam seu mestre. Fazendo assim, eles serão testemunhas do desdobramento da alma humana e do despertar do Novo Ser Humano, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas terá a clareza de visão para direcionar e modelar o futuro da sociedade humana (p. 19).

A partir dessa concepção, Montessori chega à conclusão de que educação é um processo promovido por meio das experiências construídas em contato com o ambiente. Logo, a importante tarefa da educadora é elaborar este ambiente evitando interferências, com o objetivo de estimular o estudante a chegar ao conhecimento. Nessa tarefa, a educadora serve ao estudante os melhores materiais e ambiente assim como um garçom serve seu cliente para degustação de um prato a ser experimentado em todos os seus sentidos e, finalmente, aguarda a apreciação do seu cliente a partir de sua experiência.

Dessa maneira, a educadora é uma observadora, preparadora e comunicadora do ambiente para as necessidades da criança. É um forte exemplo no ambiente, mas não deve ser considerado como perfeição; por esse motivo "[...] aconselhava a serem realistas sobre suas falhas [...]" (LILLARD, 2017, p. 75). Deve dedicar um "[...] tempo às relações de família e comunidade" (LILLARD, 2017, p. 77).

O ambiente sempre nos conduz alguma sensação. Percebemos isso quando adentramos em um museu e visitamos espaços com artefatos que nos transportam a um imaginário de situações, com sensações e sentimentos diferentes para cada um a contemplar tal contexto. São sensações múltiplas que nos são possibilitadas através de beleza, cheiros, musicalidade, ou seja, uma harmonia marcante para nossa alma. Tudo em um ambiente nos marca e nos ensina sobre algo, alguém ou algum contexto histórico, social, religioso e econômico. O ambiente transborda toda uma história a ser lida, criada e recriada. Logo, dessa maneira, percebemos sua importância na educação montessoriana.

Montessori (2017):

[...] apresentou um novo conceito em educação: o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade a seu redor. Facilitando para a criança aprender sozinha, manipulando materiais preparados para satisfazer suas necessidades e possibilidades. A atividade espontânea da criança se desenvolve dentro de um ambiente educacional projetado com exatidão e possuindo o que ela necessita para crescer e viver no mundo (p. 9).

Frente a essa compreensão do processo educativo por Montessori, verificamos como há atuação tímida da educadora no processo de aprendizagem da criança, uma vez que existe uma ação ativa da criança no meio. A educadora é aquela que observa as crianças e seus interesses e prepara todo o ambiente de acordo com os interesses surgidos. Com isso, vemos a criança como ator principal de seu desenvolvimento. Não é fácil desenvolver esta habilidade para um educador, mas é um desafio posto todo dia, até mesmo para um crescimento pessoal e profissional dele mesmo.

Em uma proposta na aula de Educação Física, o educador formou dois grupos (meninas contra meninos) para o jogo da “queimada”. Porém, nesta queimada, tinham 06 (seis) bolas em campo. Foi ótimo observar aquela interação entre as crianças. Inicialmente começou tudo harmônico, meninas e meninos com posse de bola naturalmente. Mas, em determinado momento, os meninos ficaram com todas as bolas. Então, nenhuma criança chamou o educador, elas mesmas questionaram os meninos: “Vocês estão com todas as bolas”. Os meninos conversaram entre si e lançaram algumas bolas às meninas. Ou seja, eles compreenderam o problema e criaram a solução. Incrível como as crianças alcançam esta autonomia e percepção do mundo de forma coletiva. O educador não interferiu nesta situação (Observação da autora em campo, 2017).

Em uma sala de aula de perspectiva montessoriana, a educadora não é uma figura centralizada e com elevado poder de decisão, detentora do poder; ela possui um papel horizontal com os estudantes, de modo a ser uma observadora atenta às respostas dos estudantes para uma melhor organização do ambiente no sentido de possibilitar materiais dentro dos estímulos necessários àquele estudante.

A educadora, na sala de aula montessoriana, não possui seu espaço em destaque perante as crianças. Ela circula pela sala e senta nas cadeiras próximas aos alunos (Observação da autora em campo, 2017).

O educador é uma figura presente no contexto educativo, como aponta Montessori (2017), “(...) mas apenas como facilitador, agindo quando indispensável, dando tempo à criança de experimentar, de ser” (p. 10). Ou seja, de acordo com tudo que verificamos em

Montessori, o “[...] verdadeiro educador é aquele que prepara o AMBIENTE, seja ele na família (*Il bambino in famiglia*) ou na escola – a Casa da Criança –, que permite o desenvolvimento de atividades e a descoberta do seu, do nosso mundo, e também da sua comunidade, da sua cultura” (p. 10). E nos alerta que este educador deve ter um “[...] espírito científico que sabe observar, respeitar o ritmo individual. Facilitar a descoberta do mundo que é o viver diário da criança desde o primeiro respirar até o crepúsculo de sua vida” (p. 10).

Apontar a organização do ambiente como uma das essenciais funções da educadora é compreender que ele nos rodeia, nos forma e transmite algumas informações de um determinado contexto. Através da leitura de um ambiente, constatamos costumes e cultura de uma população ou um grupo.

As crianças chegavam à sala, colocavam suas mochilas no fundo, pegavam suas agendas (para as professoras colocarem recados aos pais ou verificarem recados dos pais) e colocavam sobre uma mesa; por fim, sentavam na linha aguardando o início das atividades (jogo do silêncio). Elas realizavam uma organização diária daquele espaço: a mochila não ficava em qualquer lugar, porque atrapalhava o desenvolvimento das tarefas e a agenda era uma das formas de comunicação entre educadora e família (e vice-versa). Além disso, quando faziam uso do tapete para sentar no chão, logo depois, recolhiam o mesmo e guardavam, priorizando sempre a organização do ambiente (Observação da autora em campo, 2017).

Dois atividades montessorianas interessantes e muito utilizadas na sala que realizei a observação: da “linha” e jogo do silêncio. Quando ouvimos, a princípio, nos passa uma ideia autoritária, mas são mais libertárias do que possamos imaginar. São atividades práticas para aprimorar o movimento e a consciência do “eu”. Ou seja:

Montessori planejou duas [...] atividades para auxiliar a criança em seu desenvolvimento motor: o exercício de andar na linha e o jogo do silêncio. Andar na linha e suas variações ajudam a criança a desenvolver o senso de equilíbrio (carregando um copo de água em uma bandeja), o controle de movimento (correr mais depressa; andar o mais devagar que puder) e a consciência do lado direito e esquerdo (carregar uma bandeira na mão direita). O jogo do silêncio desenvolve o controle do movimento e a consciência do “eu” em relação ao espaço e aos outros. Ele também traz a consciência do som para a criança e estimula seus poderes de observação do ambiente. Talvez porque incentive a quietude interna e a busca do “eu”, ele pareça promover também os poderes criativos da criança (LILLARD, 2017, p. 116).

E ainda a “linha” tem uma função peculiar na educação montessoriana, pois partiu da observação de Maria Montessori das crianças ao andarem pelas ruas e se interessarem por se

equilibrar nos trilhos e muros que encontravam. E desse fato: “Notou que esse exercício lhes trazia grande satisfação, pelo fato de exigir um enorme domínio corporal, concentração e esforço muscular” (MAFRA, 2005, p. 20). Portanto, “[...] Montessori resolveu traçar uma linha em suas salas de aula, criando uma seqüência (sic) de exercícios para desenvolver essa tendência natural da criança de se autocomandar” (MAFRA, 2005, p. 20). A partir disso, elaborou “[...] um plano sistemático com objetivos definidos, voltados para o aprimoramento da atenção, da coordenação dos movimentos, da concentração, do desabrochamento e da recomposição interior” (MAFRA, 2005, p. 20).

É belo ver esses preceitos exercidos na prática pela educadora. Montessori fala sobre a preparação motora da criança para a ginástica rítmica através do exercício chamado

[...] “caminhar sobre a linha”, com o qual as crianças adquirem os movimentos dos pés e das mãos. É durante essa marcha lenta e atenta que a música poderá ser introduzida, com o objetivo de ajudar as crianças a perseverar em seus esforços. Adquirido esse sentido de equilíbrio, poder-se-á iniciar a educação para o ritmo. [...]. A música torna-se, assim, um verdadeiro acompanhamento ao movimento, já estabelecido, e que a interpreta. Contrastando com essa música de acalanto, há os ritmos que convidam as crianças a correr: ambos esses ritmos, embora contrastantes, são os que mais satisfazem as crianças. Aqui também, como ocorre na iniciação aos exercícios sensoriais, os contrastes têm sua função educativa: passos lentos e cadenciados, que tornam o equilíbrio mais difícil, e as corridas, são os ritmos preferidos pelas crianças de 3-4 anos (MONTESSORI, 2017, p. 288).

Quando faço a leitura dessa exposição de Montessori, relembro os momentos de participação em sala de aula montessoriana em que pude participar deste momento com as crianças. Era um momento único, todos utilizavam o silêncio como um ato para o bem do coletivo e as expectativas a serem alcançadas pela experiência daquela atividade. Realizando a atividade, sentíamos o desafio que nos era proporcionado para o equilíbrio, a concentração, a coordenação entre os movimentos e a sensibilidade de aguardar sua vez. Uma atividade praticada pelas educadoras no início das aulas na escola em que mergulhei esta pesquisa (Observação da autora em campo, 2017).

Montessori ressalta um fato importante para aqueles que possuem julgamento superficial sobre o Método Montessori alegando pouca exigência da atuação da educadora:

[...] que deve se abster da interferência e deixar a criança em sua própria atividade. Mas quando o material didático é considerado, sua quantidade, a organização e os detalhes de sua apresentação, o papel da professora se torna ao mesmo tempo ativo e complexo. Não é que a professora Montessori seja inativa enquanto a professora comum é ativa; ao contrário, todas as atividades [...] são devidas à preparação ativa e à orientação da professora, e sua posterior “inatividade” é um sinal de seu sucesso, representando o objetivo atingido com êxito. Abençoadas são as professoras que trouxeram suas classes para o estágio em que podem afirmar: “Esteja eu presente ou não, a classe caminha. O grupo atingiu a independência”. Para chegar a este ponto de sucesso, há um caminho a seguir para o desenvolvimento da professora (MONTESSORI, 2015, p. 107).

O trabalho da educadora montessoriana é de grande relevância para um ambiente favorável e produtivo aos estudantes. A educadora deve ter a sensibilidade de captar toda a esfera astral de uma sala de aula através da reação das crianças ao manipular os materiais disponíveis. Todo momento é de estudo e pesquisa pela educadora, pois um movimento, uma reação, uma ponderação pode significar uma etapa de evolução do desenvolvimento da criança para alçar novos rumos, o que interfere diretamente nos materiais que devem ser oferecidos a esta criança para o seu avanço; assim como para aquelas crianças que apresentam dificuldades, em que deverão ser ofertados materiais para explorar os conhecimentos, de várias maneiras, visando sanar as mesmas.

Educar, segundo Montessori, “[...] é saber observar essa criança *que cresce, que age, que experimenta*, que procura, que quer conhecer tudo, que tem em si tudo o que é necessário para se tornar a pessoa que sua comunidade espera” (MONTESSORI, 2017, p. 10).

Compreendemos que formamos nossas bases pedagógicas a partir de nossas bases familiares, do contexto que nos encontramos, dos contatos realizados com o “outro” e dos estudos de autores afins com nossas concepções de educação, sujeito e sociedade. A partir destes nos construímos e reconstruímos, seguindo abordagens que acreditamos e ainda elaboramos outras novas para avançarmos além do posto pelos autores lidos. Assim executou Montessori em sua trajetória de vida.

Visto que Montessori refletiu não ser “[...] mais suficiente estudar os grandes educadores do passado, como Rousseau, Pestalozzi e Fröbel; esse tempo passou” (MONTESSORI, 2015, p. 21). E, além disso, protestou em ser considerada grande educadora do século, pois considerava que apenas estudou a criança e apropriou-se do que ela oferecia, sendo isso denominado “Método Montessori”. Considerou-se: “No máximo, tenho sido uma intérprete da criança. Minha experiência é essa de quarenta anos, que comecei com os estudos

médicos e psicológicos de crianças portadoras de dificuldades, que tentei ajudar” (MONTESSORI, 2015, p. 21).

Com a simplicidade de Montessori expressando sobre seus estudos e realizações, ela nos faz enxergar que o conhecimento está ao nosso alcance; basta deixarmo-nos envolver com o meio, os sujeitos e o que eles produzem no dia a dia, por meio das observações, para melhor compreender e interagir com este contexto de forma a sempre guiar a criança para buscar sua autonomia.

Nesse sentido, Maria Montessori ainda complementa que:

[...] o professor precisa se recolher cada vez mais para o segundo plano, apenas cuidando para que as crianças trabalhem por si mesmas. Nosso trabalho é mostrar ao professor quando a intervenção é desnecessária e até prejudicial, e a isso chamamos de Método da Não Intervenção. O professor precisa avaliar o que é necessário, como um servo que prepara com cuidado a bebida de seu patrão, e depois o deixa beber como quiser. Professores precisam aprender a ser humildes, não se impondo à criança que está sob seus cuidados, embora sempre vigilantes para seguir o progresso, preparando tudo o que ela venha a precisar para seguir em atividade (MONTESSORI, 2015, p. 89).

A educadora fica como plano de fundo, promovendo a autonomia das crianças, verificando a necessidade da intervenção, evitando sempre a interferência no processo de *ensinoaprendizagem*. Nesse sentido, a humildade da educadora prevalece.

Lembro-me do dia em que na aula de Artes a educadora propôs que cada criança fizesse um desenho e colorisse. Assim, todos realizaram. Uma criança, ao finalizar, foi mostrar o desenho para a educadora e, neste momento, uma outra viu e comentou sobre a cor escolhida que pintou o desenho. Então, a educadora entrevistou e apontou que cada um poderia pintar seus desenhos da cor que escolhessem. Percebemos claramente a fuga aos padrões, até mesmo na proposta de desenho livre (Observação da autora em campo, 2017).

Face a isso, a missão da educadora é proporcionar à criança ser alcançada por raios de luz em seu espírito para a promoção do seu avanço, de maneira a deixá-la livre para evoluir. E isso requer da educadora uma ponderação de suas intervenções, pois estas não devem desestruturar a criança e desviar sua atenção, mas devem possuir o objetivo de auxiliar a alma viver por meio de suas forças. Esse panorama é promovido através da mudança no foco dos papéis dos sujeitos do processo *ensinoaprendizagem*, que apostam na criança as funções antes desenvolvidas pelos educadores (MONTESSORI, 2017).

Por muitos anos a figura da educadora era o centro do processo educativo. Na perspectiva montessoriana esta centralidade passa a ser da criança em manipulação com os

materiais. E, nesta linha de pensamento, é preciso muito esforço da educadora para reelaborar seu entendimento sobre a intervenção. Torna-se primordial avaliar cada momento de atuação para que não interrompa a criança com toda a atenção na atividade que se propôs realizar.

A grande experiência de Montessori na *Casa das Crianças* a fez compreender o papel do educador, mas já apontava a dificuldade de seguir esta linha de atuação. E, com isso, nos relata sobre esta experiência e os fatores que favoreceram os resultados obtidos:

Os professores não eram profissionais, portanto eram livres dos preconceitos pedagógicos induzidos pelo treinamento nas modalidades usuais. Na América, os experimentos nunca tiveram sucesso porque se procurava pelos melhores professores, e um bom professor significava aquele que havia estudado coisas que não ajudavam à criança, e era cheio de ideias que se opunham à liberdade da criança. A imposição do professor sobre a criança vai apenas inibi-la. Deve-se tomar pessoas simples e usá-las, e quanto à pobreza, não se deve impô-la, mas também não temê-la, pois se trata de uma elevada condição espiritual (MONTESSORI, 2015, p. 87).

Realmente pensar nas educadoras dos moldes convencionais atuando numa sala montessoriana é imaginar o grande desafio. Compreendemos que cada um tem seu processo; portanto, nem todos conseguem se manter em uma nova metodologia de ensino. Isso não por culpa da educadora, mas pela sua própria dificuldade em romper as barreiras de toda a sua formação. Algumas conseguem fazer este movimento mesmo vindo de uma educação convencional por se proporem a buscar novos conhecimentos (estudos, cursos de formação, especialização e prática diária da metodologia), mas outras se veem rendidas e abandonam. Este é um movimento difícil, visto que impulsiona o sujeito a deslocar-se para colocar em prática a ideia do sujeito inconcluso, que nos ressaltou Paulo Freire (1996).

E isso fica muito exposto na fala de Bárbara: “*Estudar Montessori nos deixa assim. Aguçados. Curiosos. Com sede de cultura. Com gana de conhecimento. Montessori não nos permite cair no comodismo, nos inquieta*” (Narrativa da educadora Bárbara, 2018). Quando ressalta esse sentimento, permite-nos perceber que nem todos irão se propor a sair do “comodismo”.

Diante desse contexto, Montessori assume suas fraquezas no caminhar:

[...] eu também estivera influenciada pelos mais absurdos preconceitos da educação comum: também acreditava que para obter da criança um esforço de trabalho e sabedoria, seria necessário estimular, com um *prêmio exterior*, seus mais baixos sentimentos, tais como a gulodice, a vaidade, o amor-próprio. Fiquei admirada ao observar que a criança a quem se possibilita uma elevação, abandona espontaneamente seus baixos instintos. Em decorrência, exortei as mestras a renunciarem aos prêmios e castigos, que não mais se adaptavam às nossas crianças (MONTESSORI, 2017, p. 63).

Em seu caminhar, a educadora se viu influenciada pelas estratégias de uso milenar na educação, fornecendo recompensas às crianças que alcançaram os objetivos propostos e estabelecendo “castigos” àquelas que não conseguiam responder, corretamente, à atividade e ao material manuseado. Essa prática ainda é muito utilizada por alguns educadores das metodologias convencionais. Montessori também experimentou as funcionalidades desta prática, porém aprofundou os estudos e identificou ser uma prática desnecessária para a maneira com que proporcionavam as atividades/materiais às crianças, ou seja, sem utilidade devido ao nível de autonomia obtido por elas.

Nos moldes convencionais da educação, a educadora possui grande desafio em uma sala de aula para conquistar a atenção e a disciplina diante da tentativa de fazer os conhecimentos serem adquiridos pelos estudantes e, muitas vezes, se veem atraídas pelas rápidas respostas apresentadas pelo uso dos “[...] prêmios e os castigos para coagir os seus ouvintes” (MONTESSORI, 2017, p. 28).

Os “prêmios” e “castigos” são usuais em vários ambientes da sociedade como recursos de alta manipulação dos indivíduos para emitirem respostas de acordo com as intenções de um certo condutor/questionador.

E, com isso, é possível perceber que na “[...] vida social existem, é verdade, recompensas e punições diferentes das que vemos à luz da vida espiritual, e o adulto esforça-se por adaptar desde logo a alma infantil à engrenagem deste mundo; *recompensa e punição* para habituar a criança a submeter-se rapidamente” (MONTESSORI, 2017, p. 28).

Por meio do exposto, verificamos que a “recompensa” e a “punição” estão inseridas nas relações sociais através das transações comerciais, bancárias, profissionais, regras de trânsito e outras. Para que o ciclo de “recompensa” e “punição” aconteça e funcione, é preciso uma alienação dos usuários por meio dessas “moedas de troca”; são elas que irão reforçar ou repelir determinados comportamentos esperados. Mas Montessori, com suas experiências, demonstrou que não existe somente este caminho para alcançar os objetivos esperados, porém torna-se necessário uma educação que priorize a elevação do sujeito neste sentido.

Assim, Montessori cita um exemplo para o sucesso e o fracasso da “recompensa” e “punição” quando aponta que:

[...] um jovem estudante poderá tornar-se grande médico se for levado ao estudo por vocação. [...] . Quando se obriga um rapaz a estudar à força de recompensas e punições, melhor seria que jamais se tornasse doutor. Cada um de nós possui uma tendência especial e uma particular vocação latente, mesmo modesta, porém sempre útil. O prêmio pode desviar tal vocação para o falso caminho da vaidade e, assim, perturbar ou aniquilar uma atividade humana (MONTESSORI, 2017, p. 30).

Vemos, através desta contribuição, que o prêmio pode gerar uma formação distorcida de um indivíduo, acaba trabalhando somente através do interesse e vaidade em adquirir um determinado benefício (“recompensa”), o que, na verdade, afasta uma possível vocação real em detrimento de um interesse particular (e, possivelmente, momentâneo) do “ego”.

Ainda existe uma consequência mais séria na formação do sujeito submetido a “recompensa” e “castigo” posto pelos “[...] estudantes constrangidos por aqueles instrumentos que degradam o corpo e o espírito – a carteira escolar, a recompensa e a punição exteriores –, a fim de reduzi-los à disciplina da imobilidade e do silêncio. Mas para conduzi-los aonde? Infelizmente, para lugar nenhum” (MONTESSORI, 2017, p. 32).

Esses recursos sempre deixam sequelas a alguns estudantes que não conseguem administrar as perdas do ciclo de “recompensa” utilizado no processo educativo. Esse mecanismo gera, inclusive, problemas de saúde nos estudantes (ansiedade, medo, insegurança, depressão e outros). Ou seja, não é saudável utilizá-los.

No período em que estive na sala de aula montessoriana, não presenciei nenhum procedimento de “recompensa” e “punição”. A famosa frase, do modelo convencional de escola, não foi emitida em nenhum momento: “Você quer ficar sem recreio?”. É uma frase muito utilizada pela educadora que deseja alcançar alguma atitude de um estudante. Minha pergunta diante de todo o estudo de Montessori é: “Como formamos este estudante exposto a estas trocas?”, “Seriam estas atitudes reflexo do que deparamos em alguns adultos (‘o que vou conseguir?’)?”. Reflexões que nos ficam, nos movem (Observação da autora em campo, 2017).

Montessori se sensibiliza pelos atributos da educadora em sala de aula e pondera que: “Nada, porém, é mais difícil à mestra que renunciar aos hábitos inveterados e velhos preconceitos” (MONTESSORI, 2017, p. 63-64).

Mediante a grande dificuldade que temos em nos dispormos ao novo, impulsionando-nos a sair da zona de conforto, Montessori nos indica ser “O maior esforço em nosso novo método [...] a libertação do professor [...] de [...] preconceitos e o maior sucesso é quando o professor consegue libertar-se da maior parte deles”. Pondera que “[...] se a educação de um grande número de crianças é prevista, e há uma escassez de professores treinados, só podemos dizer ‘Graças a Deus!’. Esta é uma condição favorável” (MONTESSORI, 2015, p. 88-89).

Esse apontamento nos faz questionar: “Seria pensar que um recém-formado teria maiores possibilidades de se adaptar ao novo?”. Acredito que não, isso não seria uma prioridade, pois está muito além deste fato, requer uma abertura da educadora aos novos saberes, uma habilidade pessoal e intransferível. Esta habilidade é um movimento alcançado por alguns, visto ter que abandonar (ou transformar) velhos preceitos e lançar-se a um campo de novas descobertas e caminhos, sem roteiros predefinidos, delimitação de percursos e resultados objetivos (fechados). Além disso, é uma questão de “identidade”, no sentido de se identificar com um grupo, uma filosofia e uma prática.

Esse fato é bem ilustrado por Montessori quando aponta as “dificuldades de ordem interna” de uma educadora que já praticou os métodos antigos. Com a análise dessa situação por Montessori, ela compreende que:

Uma mestra inteligente, que compreendeu nossos princípios, experimenta grandes dificuldades em praticá-los. Compreende mal seu papel aparentemente passivo, comparável ao do astrônomo imóvel ante o telescópio enquanto os astros giram vertiginosamente pelo espaço. Realmente, é difícil admitir que a vida, com todos os seus fenômenos, tem a sua autonomia, e que para estudá-los, intuir-lhes os segredos, é necessário observá-la, sem interferir. Desde muito, a professora esteve habituada a exercer a única atividade livre na escola, cujo evidente objetivo é sufocar a atividade dos alunos. E quando deseja de seguir nossos preceitos, não consegue manter a ordem e o silêncio. Olha ao redor, desolada, como que invocando o mundo em testemunho de sua inocência. Em vão lhe se repete que essas desordens dos primeiros momentos são, de certo modo, necessárias. Sofre, então, por pensar que não faz nada mais que ter paciência, conjecturando talvez demitir-se por não se julgar mais a mestra (MONTESSORI, 2017, p. 55-56).

Porém, as educadoras que demonstram vontade de seguir na prática montessoriana deverão aceitar um processo de reconstrução promovido por etapas, em que ressignificará o seu ser educadora. Se diante deste processo:

[...] começa a discernir entre as ações a proibir e as ações a observar, sente-se como que abalada e pergunta a si mesma se não está muito aquém das responsabilidades de sua nova missão.

Efetivamente, aquela que não estiver preparada, ficará por muito tempo inoperante e desanimada, ao passo que aquela cuja cultura científica e experiência prática já foram exercitadas será rapidamente tomada de entusiasmo (MONTESSORI, 2017, p. 56).

Cada sujeito possui limitações e potencialidades, basta saber até que ponto estão dispostos a se reinventar em novas propostas. Toda nova atitude exige de nós vontade, perseverança, dedicação, disposição, estudo e abertura para novos encontros com o “eu” e o “outro”.

Mayara, em sua narrativa, afirma que não se identificou com a metodologia convencional de ensino nas suas experiências. Diz: *“Durante a faculdade de Pedagogia, fiz estágio em duas escolas com a metodologia tradicional de ensino, mas não conseguia concordar com algumas intervenções e, com isso, acabei me questionando se esse era mesmo o caminho que eu queria seguir”*. (Narrativa da educadora Mayara, 2018).

Para a preparação da educadora montessoriana, é necessário:

[...] uma preparação especial, porque não é a lógica que vai resolver os problemas da criança. Temos que conhecer o desenvolvimento anterior da criança, e também desfazer nossas ideias preconcebidas. Muito tato e delicadeza são requeridos para o cuidado da mente de uma criança na idade entre três e seis anos; felizmente, a criança absorve do ambiente mais do que do professor, que precisa apenas estar disponível para atender, quando solicitado (MONTESSORI, 2015, p. 95).

Essa contribuição nos faz entender a necessidade de conhecer a criança que nos é apresentada e sua trajetória. Assim, vejo a importância de ser realizada uma investigação minuciosa sobre a criança a partir de uma aproximação com os familiares e a história de vida dela para verificar os materiais necessários ao seu desenvolvimento e uma adequação do ambiente à demanda desta criança.

Há uma aproximação muito grande com a família na escola montessoriana. A diretora estava na entrada da escola para receber as crianças e familiares no horário de início do turno. Foram recebidas com muito carinho, como uma visita que seja em nossa casa. Assim, as educadoras também recebiam as crianças, ficavam na porta da sala, aguardando sua chegada, e as aguardavam como uma boa anfitriã. Não existiam filas para entrar, as crianças chegavam como nós chegamos nos lugares, sozinhos e em horários diferentes. É uma prática real do

nosso cotidiano. Esta aproximação com a família cria elos para conhecer melhor o contexto da criança (Observação da autora em campo, 2017).

Na sala montessoriana não existe um pré-julgamento sobre uma atividade, ponderando se a mesma é fácil ou difícil, este é um dos preconceitos de que a educadora deve se livrar, uma vez que a “[...] *facilidade* e a *dificuldade* das coisas não podem ser julgadas senão à luz de uma experiência direta” (MONTESSORI, 2017, p. 169).

Esta questão de “fácil” e “difícil” me fez lembrar de uma atividade proposta pela educadora montessoriana quanto à diferença entre “f” e “v”. As crianças ficaram todas sentadas de frente ao quadro. A educadora foi para o quadro e escreveu as duas letras, informando que aprenderiam os sons delas. Então fez o som de cada uma e as crianças repetiam. Logo após a educadora perguntou às crianças quais palavras conheciam com estas letras; muitas foram as palavras. Depois, a educadora solicitou que cada uma fosse ao quadro escrever uma palavra com qualquer uma das letras (a criança escolhia qual palavra de qual letra gostariam de escrever). Interessante nesta atividade que cada criança estava em um nível de aprendizagem; com isso, algumas a educadora soletrava (silabando ou pontuando as letras) para a criança escrever e outras ela escrevia a palavra que a criança falava. E ainda teve aquelas que falaram palavras que continham as letras no meio da palavra, o que foi motivo para ser explorado e explicado pela educadora. Ou seja, todos, cada um em seu nível, participaram dentro de suas possibilidades, da mesma atividade (Observação da autora em campo, 2017).

Ao penetrar os segredos da criança, a educadora amplia os conhecimentos sobre a mesma frente às educadoras comuns, que se familiarizam com os fatos superficiais dos estudantes. Quando a educadora conhece os segredos da criança, cria-se um vínculo afetivo que produz um sentimento de amor, sendo, muitas vezes, a oportunidade de conhecer o amor. Seria um “[...] nível diferente do amor pessoal que é demonstrado pelos cuidadores, e essa diferença surgiu através das crianças, que pelas revelações do espírito modificaram profundamente suas professoras, trazendo-as para um patamar que não sabiam existir; e agora estão lá e felizes” (MONTESSORI, 2015, p. 110).

Nota-se que existe uma transformação da educadora e que a preparação do ambiente também precisa de uma formação diferenciada para que o ambiente possa atender as expectativas da escola que trabalha nesta linha pedagógica. E em relação à formação de uma educadora na perspectiva Montessori, nos é relatado que:

Uma professora comum não pode ser transformada numa professora Montessori, mas precisa se recriar, abandonando seus preconceitos pedagógicos. O primeiro passo é com a preparação de sua própria imaginação, pois a professora Montessori deve visualizar a criança que ainda não está ali, materialmente falando, deve ter fé na criança que se revelará através do trabalho. Os diferentes tipos de crianças “desviadas” não abalam a fé da professora, que vê um tipo diferente de criança no campo espiritual, e olha confiante para esse self, que se mostrará, quando atraído por um trabalho que interesse. Ela espera a criança demonstrar sinais de concentração (MONTESSORI, 2015, p. 107-108).

As palavras-chave para uma educadora comum transformar-se em Montessori são recriar-se e abandonar os preconceitos pedagógicos. É uma batalha do “eu” que sou e do “eu” que quero transformar. Por esse olhar, é possível compreender que há uma reconstrução da identidade da educadora em mobilizar suas atitudes e ações para uma nova perspectiva que demanda uma reformulação de sua concepção de educação e prática pedagógica.

Interessante ainda compreender que a educadora deve exercitar muitas habilidades e aprimorar sua expectativa nas possibilidades da criança, no sentido de visualizar a potencialidade dela e o que ela se tornará no futuro. Seria materializar a criança do futuro, que está na imaginação da educadora, como alternativa para recriar a educadora dos moldes convencionais. O foco desta educadora está no que a criança pode realizar; difere de outros métodos que estabelecem atenção aos erros e dificuldades dela.

É aí que surge a intervenção da educadora em possibilitar estímulos diferentes às crianças: elas criam grupos de atividades conforme a potencialidade de cada uma. As crianças executam suas tarefas sem questionar porque o outro grupo faz outra tarefa (Observação da autora em campo).

Quanto à formação desta educadora montessoriana, são explicitados três estágios para o seu desenvolvimento, conforme Montessori (2015, p. 108) indica:

- 1º - ser “tutora e guardiã do ambiente”. Esta deve ser a preocupação da professora ao invés da ênfase nas “dificuldades do problema da criança”. Compreender que do ambiente estas serão sanadas. Mas, para isso, o material deve ser mantido limpo, belo, completo (em suas partes) e em “boas condições” de uso. Como integrante do ambiente, a professora deve tomar cuidado com seus movimentos, apresentando-os de maneira “gentil” e “graciosa” (MONTESSORI, 2015, p. 108);
- 2º - lidar com crianças “desorganizadas”, “com mentes que vagueiam sem rumo”. O objetivo é atraí-las para se concentrarem “em algum trabalho” por meio de recurso que não atrapalhe as demais crianças em decorrência de uma “intervenção

muito forte”. Porém, aquelas “crianças que insistem em incomodar as demais devem ser interrompidas” (MONTESSORI, 2015, p. 108-109);

- 3º - Interesse (da criança) despertado para algum material, de maneira geral para “exercício de vida prática”, “que ainda não esteja em condições adequadas para sua apresentação”. A professora se coloca em observação, com cautela para não interferir. Este momento é fácil para deslizar em erros, por parte da educadora, como: elogiar a criança que está concentrada na atividade – causa dano à criança, que perde o interesse pela atividade; apontar solução de alguma dificuldade encontrada pela criança na execução da atividade – promove perda de interesse, pois a motivação dela é “conquistar essa dificuldade”; observação da professora à criança que exerce uma atividade difícil, não apresenta interesse de ajuda e identifica tal observação – esta identificação já é motivo para a criança interromper a atividade/trabalho. Assim que a “concentração” aparecer, “a professora não deve demonstrar atenção”; e quanto a interesse de duas crianças pelo mesmo material, elas mesmas devem resolver – a professora não deve intervir, a não ser que seja solicitado seu auxílio. O dever da professora é apresentar novo material assim que a criança esgotar as possibilidades do material no qual trabalha (MONTESSORI, 2015, p. 109-110).

Pensar esses estágios é refletir sobre o papel que o educador deve apresentar em uma sala de aula montessoriana, tão elencada por Montessori: atuar em segundo plano para gerar a autonomia da criança no ambiente.

“Professoras Montessori não são serviçais do corpo da criança”, pois compreendem que ela precisa exercitar sua higiene, vestimenta e alimentação, com intenção de trabalhar a independência. Esta é a tarefa de quem aspira servir o espírito. “Eis a criança como deve ser: o trabalhador que nunca se cansa, a criança calma que procura o máximo de esforço, que tenta ajudar o fraco enquanto sabe como respeitar a independência dos demais; em realidade, a verdadeira criança” (MONTESSORI, 2015, p. 110).

No horário do lanche era muito perceptível este fato. As crianças lavavam as mãos, pegavam sua toalha, cobriam a carteira, colocavam o seu lanche, terminavam sua refeição, jogavam na lixeira os descartes do lanche e guardavam tudo na sua mochila novamente com autonomia (Observação da autora em campo, 2017).

A educadora montessoriana deve priorizar:

Ensinar uma criança a comer, lavar-se, vestir-se, e um trabalho muito mais longo e difícil, que requer muito mais paciência que alimentá-la, lavá-la e vesti-la.

Este o ensinamento, esta a missão do educador; tudo o mais é o trabalho inferior e fácil do servo.

Não somente inferior e fácil, mas também perigoso, porque fecha caminhos, cria obstáculos a uma vida que se desenvolve, e, além da (sic) consequências imediatas, engendra graves repercussões para o futuro. Uma pessoa que se faz servir com frequência não somente vive em dependência, mas define na inação e acaba por perder a sua atividade natural. Assim, inoculamos o pecado da preguiça na alma infantil (MONTESSORI, 2017, p. 62).

Refletir sobre tal contribuição de Montessori nos remete a rememorar fatos familiares cotidianos, em que visualizamos a situação de uma mãe com pressa para sair com seu filho e, então, não consegue aguardar o filho colocar a roupa sozinho, pela demora ou orientação a ser fornecida para alcançar tal empreendimento. Com isso, torna-se fácil, prático e rápido vesti-lo em vez de ensiná-lo. Porém, esta atitude promoverá hábitos na criança que conduz à perda da sua atividade natural de agir. Portanto, ensinar requer tempo, paciência, monitoramento a distância e sabedoria em deixar as crianças transporem seus obstáculos na iniciativa a ser exercida.

Esta proposta não direciona a educadora para ser “assistente de antropologia”, “psicologia científica” ou “higienista”, mas sim a direciona para a ciência experimental, de maneira a conduzi-la para manusear os “[...] instrumentos, limitando esse aprendizado ao objetivo em vista e orientando-o no caminho do *espírito científico*” (MONTESSORI, 2017, p. 21).

A educadora deve caminhar para desempenhar atribuições científicas no âmbito escolar, considerando a sala de aula como um amplo espaço de aprendizagem. “Devemos despertar na consciência do educador o *interesse pelas manifestações dos fenômenos naturais em geral*, levando-o a amar a natureza e a sentir a ansiosa expectativa de todo aquele que aguarda o resultado de uma experiência que preparou com muito cuidado e carinho” (MONTESSORI, 2017, p. 21). A educadora que consegue atingir o grau de cientista destina-se a observar o homem “[...] no despertar da sua vida intelectual” (MONTESSORI, 2017, p. 22). Toda essa atuação deve despertar o ‘espírito do cientista’ na educadora para sentir-se satisfeita por observar a humanidade (MONTESSORI, 2017, p. 23).

Perante isso,

O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador de laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais. Segundo nossa metodologia, deverá ser mais “paciente” que “ativo”; e sua paciência se alimentará de uma ansiosa curiosidade científica e de *respeito* pelos fenômenos que há de observar. É necessário que o mestre entenda e viva seu papel de *observador* (MONTESSORI, 2017, p. 55).

Ser cientista em uma sala de aula é expandir a visão para descobrir possibilidades de atuação, por meio de um campo de observação, investigação, estudo e experimentos, de forma a que a atividade-base seja a de observar. O observar é mais do que um simples olhar, pois requer análises que aguçam todos os sentidos do observador para compreender o fenômeno apreciado. Ressaltamos ainda que a observação é um método muito utilizado por diversas áreas da sociedade (Arte, Tecnologia, Medicina, Economia e outros) como base para a evolução de nossa vida diante dos obstáculos apresentados a nós.

Um ambiente montessoriano projetado para construção do conhecimento das crianças requer atenção, concentração e disciplina de maneira a acontecer o manuseio dos materiais/atividades para a evolução da criança. Logo, a curiosidade na perspectiva montessoriana é como a disciplina; neste ambiente de liberdade, emerge e é exercitada neste espaço.

Neste trabalho,

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 que aprende a se mover corretamente, disciplinando os 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 cotidianas, da mesma forma a criança também deverá amoldar-se a uma disciplina que não se circunscreva tão-somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social (MONTESSORI, 2017, p. 54).

A disciplina é muito debatida nas escolas. Tema de conselhos de classe e alvo de reuniões com estudantes e responsáveis. Este olhar demonstra ser uma dificuldade enfrentada pela educação em lidar com ela. Por que será? Montessori ressalta que “[...] todo ato, para ser eficazmente educativo, deverá favorecer o completo desenvolvimento da vida” (MONTESSORI, 2017, p. 55). Direcionar a disciplina para esta condução é compreender como ela poderá ser utilizada na vida prática e nas relações sociais, de maneira a acontecer de modo consciente pelas crianças ao exercitá-la.

Assim, a educadora montessoriana disponibilizou dois vídeos (“10 maneiras mais incríveis de comunicação entre os animais”, do canal “Fatos Desconhecidos”, do YouTube) sobre a comunicação entre os animais, apontando que eles também se comunicam, cada espécie de um jeito, para informar várias situações ocorridas em seu território, disputas entre seus pares, para se alimentarem e outras. Porém, o vídeo começou, e algumas crianças, depois de algum tempo, começaram a conversar; a educadora então enfatizou que precisavam escutar o vídeo neste momento, como fazemos quando estamos no cinema. Uma forma prática de ensinar o sentido da hora de ouvir e a de falar (Observação da autora em campo, 2017).

Mas é importante salientar que existe sempre uma confusão construída, principalmente, pelos moldes convencionais da educação, em que se vincula “bondade com imobilidade” e “maldade com atividade” (MONTESSORI, 2017, p. 59), o que é muito recorrente na comparação do comportamento de um estudante com outro. Essa atitude deve ser eliminada na sala de aula montessoriana, pois essa associação não deve existir quando se pretende formar um sujeito para a vida.

Para alcançar o nível que os estudantes percebam, por si mesmos e através da prática cotidiana, a importância de ouvir algo que está sendo exposto, é preciso que a educadora tenha tocado “[...] uma a uma, a alma de seus pequenos educandos, despertando e estimulando neles a vida comunitária, terá conquistado um grande ascendente sobre eles; bastará, então, um sinal, uma palavra sua para que cada um sinta a sua presença, acate-a e ouça” (MONTESSORI, 2017, p. 123).

Através dessa prática, a criança alcançará um patamar mais elevado e que um dia “[...] virá em que, para sua imensa admiração, se aperceberá de que as crianças não somente lhe obedecem, mas prestam toda a atenção ao menor de seus gestos” (MONTESSORI, 2017, p. 123).

Essa situação passará acontecer através de uma compreensão da criança sobre a importância do momento de ouvir e do momento de falar que exercemos não somente na escola, mas também na vida em sociedade. Existem momentos e ambientes que nos exigem uma postura de ouvir e outros que nos convidam a debater e expor nossas ideias. Essas práticas na escola seriam uma maneira de trabalhar o verdadeiro sentido de cada momento que é esperado de nós em cada ambiente e formas de interação.

O exercício da educadora torna-se valioso quando se estabelece no ambiente uma “[...] disciplina indireta; o mestre crítico e pregador é substituído por uma *organização racional do trabalho* e pela *liberdade* da criança. Tudo isso, porém, encerra uma concepção da vida geralmente mais conhecida no plano da vida interior” (MONTESSORI, 2017, p. 314). Ou

seja, a “[...] figura da mestra que, a muito custo, mantém a disciplina na dignidade, e que se desgasta em advertências, não existe aqui” (MONTESSORI, 2017, p. 315).

As relações estabelecidas no ambiente da sala de aula montessoriana são todas voltadas para uma formação do sujeito para cumprir sua maior missão na vida, de compreender-se como parte de um coletivo e responsável pelas consequências de suas ações e atitudes para harmonizar a relação do ser humano com a natureza e entre si.

Quando vi as crianças se deslocarem sozinhas de uma sala para outra (aula de Artes ou para a quadra – Educação Física), não acreditei. Nessas aulas, a turma é dividida: então uma parte vai para Artes e a outra para Educação Física e depois os grupos trocam – isso acontece na maior tranquilidade. As crianças não desviam o caminho e não tem ninguém as guiando, elas vão sozinhas para os outros espaços e sem uma ordenação de fila (uma atrás da outra). Ou seja, já demonstra o rompimento de uma lógica: o deslocamento é do aluno e não do professor das aulas específicas. Encantador! (Observação da autora em campo, 2017).

Nesta linha de pensamento, o conceito de liberdade trazido por Montessori (2017) difere de alguns pedagogos, como daquele expresso por Rousseau baseado em vagos princípios e aspirações sobre liberdade infantil (“libertação parcial”), pois visa a “[...] libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual” (MONTESSORI, 2017, p. 25).

A liberdade não é sinônimo de desorganização, mesmo porque Montessori prega que todo obstáculo que rompe a atenção da criança na manipulação do objeto deve ser interrompido. A liberdade apontada é na possibilidade de a criança poder atuar no meio em que está localizada de acordo com seus interesses, com o objetivo de ampliar seu desenvolvimento.

Todas as ações da educadora são promovidas para que sejam referência às crianças. Com isso, a “[...] mestra locomove-se lentamente [...], ficando atenta para que qualquer criança que manifeste necessidade de sua orientação possa tê-la logo ao seu lado e sentir sua acolhedora presença; para as que dela não necessitam, é como se não existisse” (MONTESSORI, 2017, p. 301).

Pensar que toda ação da educadora deve ser minuciosamente refletida para transmitir o que deseja ser construído nas/pelas crianças não é tarefa fácil. Desvencilhar velhos hábitos e criar novos. A locomoção, a voz e os movimentos da educadora devem ser suaves, tranquilos e seguros, formando a harmonia com o ambiente, que também depende desta energia que ela vibra.

A educadora deve se mover para se reconstruir como ser humano, no sentido de se reinventar para demonstrar na prática, por meio de seus atos, aquilo que deseja tornar concreto nas crianças. Com esses autores, compreendemos o desafio do ser educador: uma transformação interna para um reflexo externo.

No âmbito montessoriano, direciono-me a todo ele (sala de aula e espaço escolar); não identifiquei nenhum grito e conflito entre os integrantes deste ambiente: os profissionais do espaço recebem todos muito bem, falam calmamente, como se todos agissem porque realmente se consideram parte daquela filosofia que precisa ser incorporada pelo ambiente, que atua sobre as crianças. É uma atmosfera que transmite às crianças os princípios montessorianos (Observação da autora em campo, 2017).

O cenário montessoriano promove uma educação compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A principal tarefa da educadora é apresentar o material, explicando seu uso. Nesse propósito, ela facilita o trabalho ativo e contínuo da criança, responsabilizando-se por orientá-la. Essa atitude promove a saúde interior da criança na formação do seu caráter e na aquisição da disciplina (MONTESSORI, 2017).

Com isso, é importante que a educadora:

[...] conheça perfeitamente o material, tenha-o continuamente presente ao espírito, e aprenda, com exatidão, tanto a técnica da sua apresentação como a maneira de tratar a criança, a fim de poder mais eficientemente orientá-la. Ela poderá estudar teoricamente os princípios gerais que lhe serão úteis na prática, mas é somente com a experiência que adquirirá esta modalidade delicada que varia de conformidade com os temperamentos. Não se pode atrasar certas inteligências, já suficientemente evoluídas, utilizando um material inferior à sua capacidade, o que levaria logo ao tédio. Como também, por outro lado, não se pode oferecer objetos que a criança não pode ainda apreciar, o que poderia ocasionar um esfriamento nos primeiros entusiasmos infantis (MONTESSORI, 2017, p. 157).

Corroborando com esta percepção, verificamos a grande tarefa da educadora em ampliar seus conhecimentos para conhecer o material e a criança, com objetivo de perceber as potencialidades do material e da criança em sua interação. E, além disso, conhecer as etapas evolutivas da criança para compreender o período de desenvolvimento em que se encontra e se o material exposto atenderá este seu momento. Não é uma análise superficial, requer um estudo apurado, minucioso e individualizado, visto que cada criança possui um processo de desenvolvimento e, conseqüentemente, uma resposta diferente a tudo que lhe é apresentado.

No respeito à diversidade das crianças, presenciei na sala montessoriana a apresentação de uma atividade, em que a educadora tinha proposto a construção de um rádio

como um trabalho para casa. E, neste dia em que estava em sala, eles tinham levado o rádio confeccionado. A educadora, antes de iniciar a atividade com os alunos, explicou que tinha ido um modelo de como montar um rádio para casa, mas que foi informado que poderiam utilizar a criatividade. Alguns informaram que não conseguiram fazer, a professora solicitou que a procurassem depois e não utilizassem este espaço para falarem que não conseguiram fazer. Mas quem não fez era para fazer posteriormente, pois é uma atividade. A dinâmica da apresentação era a educadora pegar aleatoriamente um rádio e o dono dele iria à frente da sala e contaria aos amigos como foi a confecção do seu rádio (quem ajudou, qual material utilizou, como fez para construir cada parte e apresentar cada parte do funcionamento aos amigos). Uma atividade que trabalhou muito com a comunicação, a timidez e o diálogo com o outro. Todas as crianças ficaram sentadas no chão para assistir a quem estava apresentando. A educadora colocou uma mesa pequena à frente, em que colocava os rádios selecionados por ela. Logo após a apresentação, a criança colocou seu rádio no corredor para a exposição dos trabalhos à escola. E assim foi: cada rádio era uma riqueza de material, estilo, detalhes e participações de vários membros da família. Alguns, a educadora estimulava a criança para apresentar, pois a timidez tomava conta. Então, nesses casos, a educadora fazia perguntas, muito sutil e informalmente, deixando as crianças à vontade: “qual material utilizou”, “quem ajudou”, “o que eram aqueles botões e suas utilidades – apontavam para o rádio”, tudo sendo explorado com a criança; a educadora à frente da turma, ao lado das crianças que apresentavam. Cada um com sua particularidade apresentava seu trabalho; em alguns casos, a criança falava fluentemente sobre todo o processo, mas sabemos que esta é a diversidade da sala de aula, que encontramos também em outros espaços de nossa sociedade. Os rádios apresentados foram de todos os estilos, tinham os modelos mais antigos (rústicos) e os mais atuais de caixa de sons (com luzes e todo *designer* moderno). Quanto aos materiais utilizados, tiveram as caixas, porém de vários tamanhos (caixa de sapato, de máquinas maiores, de biscoito, de remédios – uma grande diversidade). Alguns encaparam com folhas diversas (papel alumínio, pardo e outros), outros fizeram pinturas, utilizaram tampinhas de refrigerantes para fazerem os botões, utilizaram adesivos, canudinhos (para fazer o local de saída do som) e palito de churrasco/antena de verdade (para fazer a antena do rádio). A verdade é que o trabalho da turma ficou muito rico, com o uso de vários materiais e a exploração de vários estilos que possibilitaram uma grande exploração de épocas e estilos de vida (Observação da autora em campo, 2017).

A criança, em um ambiente constituído dessa maneira, estabelece uma autonomia sobre sua aprendizagem, pois busca objetos de seu interesse e realiza ampla manipulação dos

mesmos no sentido de esgotar todas as possibilidades destes e absorver as informações que o material possa lhe fornecer.

A educadora precisa entrar em uma esfera funcional de vigia para que a criança em atividade não seja perturbada, de modo a evitar o supérfluo, mas favorecer o necessário. O ponto a ser atingido é o de possibilitar ordenadamente a execução espontânea da criança nas atividades (MONTESSORI, 2017).

Existe uma linha tênue entre o supérfluo, o necessário e a intervenção, sendo de difícil avaliação para a educadora, porém é uma tarefa a ser praticada para ser alcançada.

Algumas intervenções presenciadas na sala montessoriana me chamaram a atenção pela abordagem realizada: simples, sutil, objetiva e verdadeira. Na atividade da apresentação da construção do rádio pelas crianças, a educadora interviniu em dois momentos: quando as crianças que não realizaram começaram a justificar a não realização da atividade (em que ela fala para procurá-la posteriormente, que aquele momento não era para isso) e a criança (diagnosticada com calcificação no maxilar, dificuldade na fala) que levou fotos de um passeio para mostrar à turma como justificativa de não realizar a tarefa. A educadora informou à turma que ela trouxe uma foto do passeio que tinha realizado com os pais; por esse motivo não fez a atividade, mas só iria mostrar no final da aula. Olhou para ela e informou que o trabalho era a confecção do rádio, por isso deixaria ela mostrar as fotos só no final da aula. A intervenção da educadora é muito eficiente, pois prima por atenção, foco e concentração das crianças no objetivo do tema para o dia em sala de aula (Observação da autora em campo, 2017).

Esse contexto possibilita à educadora “[...] fazer interessantes estudos de psicologia individual e, até certo ponto, medir o tempo de resistência da atenção das crianças aos diversos estímulos” (MONTESSORI, 2017, p. 168).

Cada criança possui um ritmo de aprendizagem e um tempo de concentração e atenção; assim, para que uma ação educativa tenha resultado, é preciso compreender essas individualidades.

Diferentemente do que se possa pensar, a educadora possui papel ativo na sala montessoriana. Ela faz parte daquele ambiente que projeta uma informação. Logo, a cooperação dela neste espaço deve “[...] ser prudente, delicada e multiforme”. De maneira que sua importante tarefa se torne de “[...] um atento espírito de observação, sua visão ao servir, interferir, retirar-se, calar-se, segundo os casos e as necessidades”. O objetivo é “[...] adquirir uma habilidade moral que nenhum método, anteriormente, exigira; habilidade feita de calma,

de paciência, caridade e humildade. São as virtudes, e não as palavras, a sua máxima preparação” (MONTESSORI, 2017, p. 156).

Essa reflexão nos faz compreender que a educadora montessoriana não é só formada de teorias e práticas, mas sim de uma formação interior do sujeito. Portanto, não sendo só esperada uma execução de tarefas, mas uma nova construção do sujeito que pretende facilitar a aprendizagem de outro. Ser educadora montessoriana é muito mais que efetuar uma metodologia de ensino, é se reestruturar de virtudes e compreender-se como cidadão de uma comunidade maior do que a escolar, ou seja, integrada e integrante da sociedade.

As “[...] mestras devem saber claramente que seu dever é *guiar*, e que o exercício *individual* deverá ser, sempre, o trabalho da criança” (MONTESSORI, 2017, p. 169).

A educadora montessoriana deve ser “guia” da criança e priorizar a atividade autônoma desta com os materiais para facilitar sua apropriação do conhecimento.

O papel da educadora é:

[...] ser uma pessoa em desenvolvimento, alguém que esteja envolvido em sempre realizar seu próprio potencial. A fim de se envolver nesse processo de “tornar-se”, o indivíduo precisa ter um conhecimento realista de si mesmo e ser capaz de refletir objetivamente sobre as próprias capacidades e comportamento. Esse desenvolvimento do autoconhecimento é um primeiro passo essencial na direção de se tornar uma professora Montessori bem-sucedida (LILLARD, 2017, p. 70).

Dessa forma, podemos entender a preparação da educadora de forma contínua nas suas relações com as crianças, que possibilita um universo de informação de como pode ocorrer a construção do conhecimento e cria desafios à educadora para seguir em pesquisas e estudos. A busca pelo conhecimento deverá sempre movê-la. Acima disso, a humildade da educadora em estar disposta a abandonar o lugar anteriormente determinado e fixo pela educação convencional deverá ser sua constante.

Diante de todos os princípios montessorianos explicitados neste capítulo, torna-se importante conhecer quais foram as marcas identitárias das educadoras montessorianas que fizeram parte desta pesquisa. Portanto, trataremos sobre esta temática no próximo capítulo.

4 AS MARCAS IDENTITÁRIAS DAS EDUCADORAS MONTESSORIANAS

ÍTACA

Konstantínos Kaváfis

Se partires um dia rumo a Ítaca
Faz votos de que o caminho seja longo
repleto de aventuras, repleto de saber.
Nem lestrigões, nem cíclopes,
nem o colérico Posidon te intimidem!
Eles no teu caminho jamais encontrarás
Se altivo for teu pensamento
Se sutil emoção o teu corpo e o teu espírito tocar
Nem lestrigões, nem ciclopes
Nem o bravo Posidon hás de ver
Se tu mesmo não os levars dentro da alma
Se tua alma não os puser dentro de ti.
Faz votos de que o caminho seja longo.
Numerosas serão as manhãs de verão
Nas quais com que prazer, com que alegria
Tu hás de entrar pela primeira vez um porto
Para correr as lojas dos fenícios
e belas mercancias adquirir.
Madrepérolas, corais, âmbar, ébanos
E perfumes sensuais de toda espécie
Quanto houver de aromas deleitosos.
A muitas cidades do Egito peregrinas
Para aprender, para aprender dos doutos.
Tem todo o tempo Ítaca na mente.
Estás predestinado a ali chegar.
Mas, não apresses a viagem nunca.
Melhor muitos anos levars de jornada
E fundeares na ilha velho enfim.
Rico de quanto ganhaste no caminho

Sem esperar riquezas que Ítaca te desse.
 Uma bela viagem deu-te Ítaca.
 Sem ela não te ponhas a caminho.
 Mais do que isso não lhe cumpre dar-te.
 Ítaca não te iludiu
 Se a achas pobre.
 Tu te tornaste sábio, um homem de experiência.
 E, agora, sabes o que significam Ítacas.

Konstantínos Kaváfis (1863-1933)

in: O Quarteto de Alexandria - trad. José Paulo Paes.

(<http://www.banquetepoetico.com.br/2012/09/konstantinos-kavafis.html>)

A exposição de Konstantínos sobre a viagem até Ítaca revela a importância que devemos dar aos caminhos percorridos até a chegada. Assim, somos nós, em nossa trajetória de vida, e os caminhos pelos quais percorremos que nos constituem e mostram a beleza das nossas conquistas.

Diante dessa perspectiva, compreendemos o sujeito como um corpo¹⁷ constituído de suas marcas (temporais, espaciais, emocionais e físicas), que produzem as variadas identidades que nos constituem. Seria como visualizar o espelho montessoriano, expressado pela leitura feita de cada educadora por “si” mesma. Em frente ao espelho, é a comparação do que sentimos ao escrevermos uma narrativa, conversarmos sobre nossa trajetória, pois é rememorar cada marca expressa em nosso corpo, que “grita” em nossa identidade. Porém, que também não deixa de ser uma leitura de “si”, uma vez que relatamos alguns acontecimentos e ocultamos outros.

Com isso, vamos conhecer um pouco das marcas identitárias das educadoras montessorianas trazidas em suas narrativas e na roda de conversa. Mas ressaltamos que as marcas aqui elencadas são contribuições de um determinado grupo em um *espaçotempo*, que, portanto, não devem ser generalizadas como universal da identidade de educadoras montessorianas, mas são referentes as daqui trabalhadas nesta pesquisa.

¹⁷ O corpo é compreendido como uma constituição do sujeito no todo, na relação com o mundo, como aponta Freire (1996).

4.1 Herança Familiar

A família é a primeira oportunidade do contato com o “outro”, que nos ensina e educa com uma perspectiva de vida que nos forma inicialmente. Seria nossa primeira formação. E assim ela nos deixa rastros de quem somos hoje em dia, sendo por aquilo que seguimos ou afastamos desses ensinamentos, ou seja, ela não é determinante, mas representa momentos de muita aprendizagem do nosso “eu” hoje. Portanto, também somos produções de nossas heranças familiares.

Para isso, Nóvoa (2013) contribui dizendo que:

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional (p. 138).

Podemos verificar a herança familiar como uma contribuição para o percurso das educadoras, mas jamais como uma forma determinante, única dos caminhos trilhados.

A educadora Flávia nos traz: *“Da infância, trago vagas lembranças de brincadeiras de professora, adorava enfileirar meus amigos e/ou bonecas em bancos e carteiras feitas de tijolos e ensinar. Minha mãe Mariza ministrava aula, na minha cidade natal, numa classe da Educação Infantil, no Colégio Marista São José, que vim a saber tempos depois utilizava a filosofia Montessori”* (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

As brincadeiras de infância já exprimiam um “ser” interior cheio de vontade de ensinar. Esse fato também acaba evidenciando um contexto escolar vivido pela educadora, uma vez que ela reproduzia em suas brincadeiras o que vivia em sua escola: uma escola que enfileirava as crianças. Marcas significativas que as crianças introjetam em seu contexto, de uma representação escolar bem típica do “transmitir” conhecimentos.

Com o pronunciamento de Flávia, percebemos uma configuração de escola nos moldes daquela que Freire (2018 b) aponta:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este, um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enchê-los” de pedaços seus (p. 87).

Essa organização do ambiente escolar trazida por Flávia já diz muito sobre o que está posto naquela realidade. As cadeiras enfileiradas são marcas de um espaço delimitado a cada sujeito e um unidirecionamento para quem está à frente na sala (professor). Isso é uma marca da escola daquela época trazida pelas memórias da educadora.

Flávia ressalta que: *“Essa educação para vida que Montessori propôs em sua filosofia, eu e meus irmãos tivemos o prazer de recebê-la por meus pais. Mesmo nas dificuldades, sempre nos proporcionaram e nos conscientizaram da importância dos estudos em nosso dia a dia e para nossa vida”* (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Quando Flávia aponta isso, verificamos como o núcleo familiar concebeu as relações entre os sujeitos. E, com isso, a impactou, pois:

“Ao fazer uma retrospectiva sobre minhas aptidões e desejos [...] veio a vivência em casa com minha mãe; e quando visitava uma tia, que também era professora, onde eu pegava suas atividades de escola para refazer e brincar. Acredito que tive inspiração para ser uma grande educadora nas pessoas à minha volta” (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Flávia empodera os familiares quanto à inspiração para ser educadora. Mas conseguimos compreender isso quando observamos em sua linha familiar a educação em destaque nas brincadeiras, na profissão da mãe e da tia e os ensinamentos que provinham desses sujeitos. Além disso, uma força do seu interior em realizar as atividades de escola como uma brincadeira, o prazer que já demonstrava com essas atividades. Pensar nessa questão é levantar o posicionamento de Montessori sobre sempre permitir esta expressão natural do ser criança, que já está com ela.

Luciana também faz referência a sua base familiar para o convívio com o mundo dos livros, da contemplação à natureza, da tranquilidade e afirma a influência desta época nesta constituição do “ser” que se tornou.

“Sou filha caçula, temporã de um irmão aventureiro dez anos mais velho do que eu e de uma querida irmã um ano e meio mais velha do que eu. Meu pai, espírita com inspirações marxistas, apaixonado por livros. Era dentista e me recordo de sua sala de espera lotada enquanto ele atendia calmamente o livreiro e adquiria mais uma coleção... lembro-me de uma de capa dura vermelha, com os escritos impressos em dourado “EDUCAÇÃO COM LIBERDADE” - ROUSSEAU. Nos fins de semana, íamos, eu e meus irmãos, acompanhando meu pai ao sítio, ou praia ou lagoa... ele amava a natureza e assim facilmente me fez amar também. Na verdade, nutriu o amor que já existia em mim pela natureza. Conforme Montessori nos ensina que a criança cresce contemplando a natureza, sinal de seu amor genuíno pelos seres viventes, a tarefa do adulto é nutrir esse sentimento, permitindo que a criança esteja em contato com a natureza” (Narrativa da educadora Luciana, 2018).

O pai da Luciana, sabendo ou não identificar o que era esta educação que fornecia em casa, proporcionou aos seus descendentes a oportunidade de serem crianças em sua naturalidade, vigor e exploração do mundo a sua volta. Montessori fala muito da importância dos pais na educação dos filhos, em manter viva a essência do ser criança em suas descobertas.

É então onde Luciana nos traz a figura do seu pai novamente para incentivar e manter vivo o espírito de descoberta da “sua” criança.

“Meu pai trouxe muito para mim esta coisa da natureza, do contato com a natureza. A beleza, né? No comer o abacate, vamos abrir aquele abacate, a gente ficava ali a tarde toda, ele analisando aquele abacate. Depois a gente passava mal de tanto tomar vitamina de abacate” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Quando Luciana fala sobre suas experiências com o pai, reflete muito as práticas adotadas na educação montessoriana de vida prática, de contato com a natureza. E isso fica explícito quando Nóvoa (2013) ressalta:

Numa perspectiva diacrónica pode notar-se uma influência muito forte de um tempo “passado” na vida profissional – o tempo de infância. As experiências feitas durante a infância projetam-se na relação com as crianças. É significativo ouvir educadoras explicitarem as marcas das suas experiências de crianças nas suas relações educativas. Estas explicitações tornam menos opacas zonas obscuras dos percursos e das práticas (p. 138).

Essa identificação da educadora Luciana pela educação montessoriana pode ter forte influência desta educação realizada pelo seu pai nas relações que estabelecia em sua infância.

Além disso, quando Luciana ressalta um trecho de sua infância demonstra a preocupação do pai de manter um ambiente saudável aos filhos, visando tranquilidade. Visto que:

“Viemos de Belo Horizonte, minha cidade natal, para morarmos por oito anos em Campos dos Goitacazes, em busca, segundo meu pai, de um sono tranquilo e cidade mais silenciosa. Nesta, as escolas particulares eram todas católicas” (Narrativa da educadora Luciana, 2018).

E, logo, Luciana acrescenta sua visão sobre a importância de um tempo não escolar e da figura familiar na constituição do sujeito: *“Você fazer o bem, esta troca, esse além do conhecimento, quando eu corrijo um aluno ao sentar, ao falar, né, eu invisto este tempo (que não é o escolar), tradicional, mas é um tempo de educar, quando eu faço isso, eu me sinto bem. Então, eu acho que é esta essência aí de nossos pais. Plantaram as nossas vivências, que vão definir (fica emocionada)”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Mas, em meio a tanta sensibilidade, amor e perfeição, as educadoras também trazem momentos de grande dificuldade emocional e financeira que consideram a força, a sensibilidade e a coragem de continuarem, de exercerem o bem aos “outros”.

Alessandra se apresenta: *“Filha de pai e mãe separados, vivi e convivi com diversas dificuldades, tanto afetivas, emocionais quanto assistenciais e de cunho social”* (Narrativa da educadora Alessandra, 2018).

A figura da mãe esteve muito presente na escrita e fala de Alessandra, quando, em meio a todo este contexto vivido, enxerga a relevância do papel de sua mãe em sua constituição:

“Minha mãe foi um grande exemplo também, que passou tanta dificuldade e se mostrou enquanto pessoa firme e forte para poder continuar a vida dela, criou duas filhas sozinha, né (se emocionou)? E, enfim, eu sempre aprendi com ela isso, de dar continuidade, não vão parar, não olha para trás” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Vimos como é a personalidade de Alessandra, que nos expõe sua ação de sempre dar continuidade aos projetos, de aceitar os desafios e de “encarar” suas dificuldades providas pelo papel da mãe em sua trajetória.

Bárbara traz uma dificuldade em escrever sobre sua família (não traz na narrativa), mas expressa, oralmente, na roda de conversa, suas marcas familiares e o que elas produziram nela:

“[...] eu também tive vários motivos para as pessoas falarem assim: olha, você não vai ser nada (se emocionou), você não vai ser ninguém. E, ao contrário, até quando elogiavam, falavam assim: mas, você é muito mais inteligente do que isso. Meu pai falou isso para mim. Eu falei assim: pai, eu vou te mostrar que eu vou ser a melhor pedagoga que você conhece. E aí, em menos de dez anos, eu me torno coordenadora, e aí eu voltei e falo com ele: tá vendo, eu te falei que eu ia te mostrar. Aí ele fala: tenho muito orgulho de você. Não é pelo salário que você vai receber é pela pessoa que você se tornou né, independentemente da profissão que você escolheu” (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Como algumas palavras marcam as pessoas! Para Bárbara, foi uma força propulsora de seu caminhar, de sua busca e de suas conquistas ao longo dos tempos.

Flávia também traz as lembranças de suas dificuldades e o apoio dos familiares para manter seus sonhos.

“[...] eu tive muita ajuda (se emocionou), [...] de pessoas que acreditaram (emocionada), eu não tinha a mínima condição de fazer. A minha irmã ainda teve a oportunidade de fazer Mestrado, que era o desejo dela. E a gente não, nós somos quatro, então o que dava para um, tinha que esperar o outro mês para dar para outro (choro). Não choro de sofrimento, não. Eu acho que foi isso que fez eu ser quem eu sou. E se a gente parar para pensar: Montessori é uma coisa de cada, não é uma coisa que eu preciso dar uma boneca para cada um. Eu precisava de um carrinho para o meu irmão, para mim uma boneca. Sapato que neste mês é meu e no outro é para o meu irmão. Eu até costumo dizer para as meninas, não sou muito de pulseiras, de brinco, até porque a gente cresceu com essa noção de cada momento é um. Então, graças a Deus, eu não sou materialista. Então, acho que isso contribui também para a questão da proposta do método, da gente se identificar nessa vida, da gente, não sou nesse sentido, eu acho que isso me ajudou. Então, eu poder ver que meus irmãos tiveram essa mesma educação e contribuíram; porque quando eu fui fazer a Pedagogia, eu não tinha dinheiro para fazer. Meu sonho era fazer primeiro a Psicologia, que eu amo, eu ainda vou poder fazer, se Deus quiser, porque eu queria me entender nesse mundo mesmo. E a Pedagogia era mais barata e também minha mãe era professora e eu sempre quis, a gente cresceu nesse ambiente, então a gente quer ser também, né? E que a gente poderia servir o outro. Então, refleti sobre isso tudo para chegar onde pensar: Gratidão! Porque se eu não tivesse vivido isso, talvez eu não estaria aqui aonde eu estou né, ou como eu sou. E, como a Lu falou, não sei se

é cosmo. Cada um tem sua religião, mas eu acredito muito que eu tinha que ter passado por isso. Se não Montessori não teria entrado na minha vida de uma forma tão natural e que tinha que ser, porque trabalhar Montessori, magistério quando eu fiz. A Pedagogia, quando eu fiz, a primeira coisa que eu pensei foi na Montessori. Então, eu acho que ela me buscou mesmo, uma coisa, que eu já tinha, mas ela me buscou. E eu passei e passo a todo momento para quem está do meu lado mesmo, eu falo: quem se entrega se reconhece, não tem outra melhor forma de viver sem essa essência que ela trouxe no método” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Quando Flávia nos aponta esse momento, fica exposta uma vida montessoriana em seus vários aspectos para uma constituição da educadora montessoriana. É uma identificação do “ser pessoal” com o “ser profissional” diante da convergência da educação montessoriana na vida e no exercício da profissão.

E, nesse sentido, Nóvoa (2013) diz:

Ninguém se forma no vazio. Formar-se supõe troca, experiência, interações sociais, aprendizagens, um sem fim de relações. Ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e sobretudo o modo singular como age, reage e interage com os seus contextos. Um percurso de vida é assim um *percurso* de formação, no sentido em que é um *processo* de formação (p. 115).

Diante disso, podemos corroborar com Freire (2018) quando exalta que o sujeito está com o mundo em suas relações e:

[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença com um “não eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. A ética se torna inevitável e sua transgressão possível é um desvalor, jamais uma virtude (FREIRE, 2018).

Portanto, a constituição do “ser” depende de suas relações estabelecidas com o mundo e os outros, mediante o reconhecimento do “eu” a partir do contato com o não “eu” e as influências projetadas neste contexto de relações.

4.2 Cicatrizes Escolares

A escola é um lugar concebido socialmente para apreender e ensinar. Mas também é muito imbricada de conceitos e preconceitos estruturados historicamente na formação da sociedade ao longo dos tempos.

Cada escola cria uma vida própria, constituída pela sua proposta pedagógica, pelo regimento escolar, pela sua equipe de profissionais, pela concepção de educação e pelos próprios educandos. É uma rede de vidas particulares que formam aquela vida coletiva da escola.

Diante disso, ela marca, ela forma e se transforma em um ciclo de relações que são estabelecidas no contexto escolar.

Por ser um longo período pelo qual todos passamos, ela cria cicatrizes que constituem os sujeitos. E como historicamente a educação tradicional é popularmente disseminada em nosso país, as educadoras montessorianas a trouxeram de maneira bem frequente e, em sua maioria, nas narrativas autobiográficas e na roda de conversa.

Quando a educadora Bárbara conta sobre suas lembranças escolares, ressalta suas dificuldades em ter um ensino de qualidade: “[...] a *Luciana Barros* foi minha professora, foi minha coordenadora no Monteiro, no momento em que ela me proporcionou a ter um estudo de qualidade. Eu só fui para o Monteiro tendo desconto. Eu só fui estudar no Monteiro com 50%, este desconto que ela deu e pagando o resto, sendo professora particular. Então, desde os 13 anos eu sou professora” (Roda de Conversa, Bárbara, 2018).

Os desafios são grandes para alcançar uma educação de boa qualidade. Bárbara foi esforçada em persistir na sua vontade e buscar caminhos para manter-se em uma boa instituição de ensino (perspectiva da educadora Bárbara). Trabalhar e estudar é uma dupla jornada desgastante, mas promissora quando se continua nesta linha.

A educadora Flávia, em sua retrospectiva, traz a memória de sua professora da 2ª série (nomenclatura da época), em que descreve: “Ao fazer uma retrospectiva sobre minhas aptidões e desejos durante esses anos passados, vieram momentos prazerosos da minha segunda série, uma professora que educava com amor [...]” (Narrativa da Educadora Flávia, 2018).

Baseado nesse relato, verificamos como uma educadora pode marcar um educando e isso ser levado em toda sua trajetória, como um exemplo a ser seguido, aperfeiçoado ou, até mesmo, repudiado.

A educadora Luciana traz em sua narrativa uma situação que marcou seu período da Educação Infantil: *“Minha mãe, de temperamento menos sociável e mente conservadora, frequentava assiduamente a igreja e todos os dias levava eu e minha irmã para a escola, de onde minhas recordações mais remotas são duas ou três... da Educação Infantil, lembro-me que antes de irmos embora, a professora saía em nossa nuca o perfumado talco da Mônica (marca do talco de pote branco e tampa amarela). Eu aguardava até que ela chegasse em mim, pois ia de um em um colega, rodeando a mesa por detrás das cadeirinhas nas quais permanecíamos muito tempo assentados ...”* (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Luciana traz uma recordação amorosa do cuidado da professora com os alunos, “mesclada” com uma suave passagem sobre as relações estabelecidas naquele ambiente: “Eu aguardava até que ela chegasse em mim, pois ia de um em um colega, rodeando a mesa por detrás das cadeirinhas nas quais permanecíamos muito tempo assentados...”. Ou seja, permaneciam “muito tempo assentados”, demonstrando um lugar determinado aos estudantes e uma ação comandada pela professora, no ritmo e organização dela. Mas é importante que, ao trazer esta lembrança, Luciana reflete sobre esta passagem e nos diz:

“Agora me indago, o que havia de tão especial nesse momento. Talvez o recorde por ser o momento da aula anterior à saída (talvez eu quisesse muito sair daquela cadeirinha e de uma rotina demasiadamente dirigida)? Também talvez fosse o único material a estimular o senso olfativo? Depois de conhecer a área sensorial montessoriana, fica evidente essa importância e o peso dessa memória. E, por último, receio que fosse o único momento da aula em que a professora se dirigisse aos alunos individualmente? Olhando um por um, perfumando-nos antes de nos devolver naquele calor campista, menos suados, aos nossos pais...” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Quantas indagações nos movem e compreendemos o significado nos dias atuais de sua formação para uma concepção montessoriana, em que a criança é o grande ator da sala de aula. Ao mesmo tempo, esses questionamentos são representativos da concepção de educação de cada um.

Alessandra também aponta para a figura especial que encontrou em sua professora da 4ª série (nomenclatura da época): *“Do Ensino fundamental I, lembro-me com afeto, apesar das dificuldades encontradas na área da alfabetização. Apresentava déficit de atenção acentuado devido principalmente às condições sociais. Superei as adversidades, encontrando apoio na dedicação principalmente da professora da*

antiga 4ª série, Lucíola, série esta que havia repetido” (Narrativa da Educadora Alessandra, 2018).

Relata também que seguiu o percurso da Educação Infantil, Ensino Fundamental I e II e Ensino Médio, todo realizado em escola pública, porém com “grandes desafios” (Narrativa da educadora Alessandra, 2018). Ela conta:

“Ingressei na escola com cinco anos de idade, antigo terceiro período, onde me recordo com muito carinho das professoras e pessoas que contribuíram para este momento tão especial. [...] Ao cursar o Ensino Fundamental II, senti uma imensa necessidade e vontade de superar todas as minhas dificuldades. Dediquei-me e empenhei-me, estudando e focando com seriedade nos estudos. [...] Quando cursei o 1º ano do Ensino Médio, tive de parar para trabalhar por um período de um ano para auxiliar em casa. Logo após, ingressei novamente na escola, sendo aluna de EJA, cumprindo o 2º e 3º ano em um ano. Foi uma experiência extraordinária! [...] Todo o processo, a meu ver enquanto profissional da educação, se deu de forma deficitária, porém, com a maturidade e as experiências de vida, fez com que eu delineasse uma trajetória com garra e determinação” (Narrativa da educadora Alessandra, 2018).

Alessandra, em sua própria lembrança, faz uma “avaliação” e reflexão sobre as possíveis causas de suas dificuldades quanto ao déficit de atenção e à importância dos atores que encontrou no momento de alfabetização. São inúmeras as adversidades de uma sala de aula e, se o educador não possuir sensibilidade para detectar que determinado educando não responde aos seus métodos, o fracasso está posto, seguido de outros problemas (baixa autoestima, insegurança, depressão, desinteresse e outros). Alessandra conseguiu trabalhar suas dificuldades para vencê-las, com dedicação, foco e empenho.

A dificuldade da educadora Alessandra para auxiliar a família a fez parar os estudos por um ano, e retornar depois para finalizar o Ensino Médio. Ou seja, ela foi persistente para conseguir terminar os seus estudos.

Esse panorama do contexto escolar da educadora Alessandra só nos faz entender que:

É isto que nos leva, de um lado, à crítica e à recusa ao ensino “bancário”, de outro, a compreender que, apesar dele, o educando a ele submetido não está fadado a fenecer; em que pese o ensino “bancário”, que deforma a necessária criatividade do educando e do educador, o educando a ele sujeito pode, não por causa do conteúdo cujo “conhecimento” lhe foi transferido, mas por causa do processo mesmo de aprender, dar, como se diz na linguagem popular, a volta por cima e superar o autoritarismo e o erro epistemológico do “bancarismo” (FREIRE, 2018a, p. 27).

É assim que acontece com alguns educandos, em meio a tantas adversidades: conseguem, mesmo sendo expostos a uma educação “engessada” e que “transmite” conhecimentos, superar os desafios e alcançar altos voos.

A educação autoritária e “bancária”, conforme Freire (2018a), aparece na narrativa da educadora Luciana, quando nos conta que:

“Aos sete anos fomos para a primeira série, na minha mente, uma sala de aula enorme, com as carteiras enfileiradas. Um portão azul de madeira em treliças largas era a porta da sala que dava direto para o pátio. Eu sentada na primeira fileira, mais próxima ao grande quadro negro e sobre minha mesa a cartilha de alfabetização. Ao fundo, ouvi um dos colegas chorando muito e, quando me virei, vi que ele estava em pé, de dentro da sala, junto ao portão de treliça, chorava. Hoje imagino que ele tivesse acabado de despedir de sua mãe e estranhou aquele ambiente nada acolhedor. Chorou porque não queria ficar. Acho que fiz o movimento de me levantar para ir lá. A professora ordenou que ninguém se levantasse. Que abrissemos nossa cartilha. Apenas me recordo daquele choro, daquele tempo daquele choro que não cessava e que a mim não era permitido ser humana” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Esse trecho de Luciana nos fala de um ambiente que, pelo seu desenho, produz uma linguagem própria, “carteiras enfileiradas” e “cartilha”, nos aponta uma configuração de destaque ao professor, com um ensino orientado por uma “cartilha” a ser seguida fielmente. Além disso, as crianças não poderiam expressar seu sentimento pelo colega, ou seja, não é permitido à criança se expressar, ser humana, e sim executar o que está sendo solicitado: “*A professora ordenou que ninguém se levantasse*” e “*abrissemos nossa cartilha*” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Com as lembranças das educadoras, observamos como o olhar do educador é diferente do educando sobre os fatos e acontecimentos ocorridos no contexto escolar e, conseqüentemente, na vida. Seria este um ponto fundamental de escutar os educandos, o processo de cada um; saber sobre suas escolhas é importante para facilitar o desenvolvimento dos estudantes. Veja abaixo as visões divergentes de mundo:

“Na 3ª. ou 4ª. série, não me lembro, meu pai me conta que foi chamado à escola, e a professora disse que eu ficava muito distraída, olhando ao longe pela janela. Mas acredito que ela não o chamou apenas porque tinha observado isso, e sim porque eu tinha tirado zero numa avaliação de matemática. Ela disse ao meu pai que antes eu era uma menina de ouro e que agora não sabia o que acontecia comigo.

Meu pai conta que quando foi conversar comigo e relatou o dito pela professora, eu lhe disse que estava tudo bem, que eu preferia ser de prata do que de ouro, que eu preferia ver alguma borboleta que passasse pelo lado de fora da janela ou observar as árvores de tamarindo do que as contínuas no quadro” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Toda a expressão da educadora é de repreensão do comportamento e condicionamento do corpo em manter uma “disciplina” na sala de aula conforme os padrões conservadores de educação. Além desses fatores, tinha um fator agravante, a “avaliação”, realizar uma “avaliação” com resultados insatisfatórios conforme as médias padronizadas, estipuladas por uma “cúpula” de dominadores, é um “desvio” do padrão e indica uma intervenção imediatamente. Como nos diz Freire (2018b, p. 117): “Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada são os dominadores”. Assim, configura um professor com estas atitudes “classificadoras” e permeadas de “verdades absolutas”: dominador.

A educadora Luciana ainda reflete sobre este momento da escola e expõe, abaixo, as lembranças “agradáveis” ao ser livre e poder expressar a sua criança em alguns momentos neste espaço e ainda a restrição de limite de tempo permitido a estes momentos. Quando ultrapassavam um tempo maior do que o esperado pela professora eram consequentes os “castigos” e “punições”, através da figura do opressor sobre o oprimido, pelos quais ela poderia ser submetida (“ser chamada atenção na frente dos colegas”).

“Imagino agora que o que acontece com milhares de crianças nas escolas aconteceu comigo... fiquei indiferente à aprendizagem que se apresentava numa didática indiferente ao aluno e ao seu desejo. Havia em mim a curiosidade, a concentração, a atenção, mas não pelo que estava dentro da sala de aula, eu buscava o que estava fora dela: eu buscava a vida! Lembro-me do recreio, dos jardins, da minha mochila de couro branco que meu irmão desenhava, cortava, sentou na máquina de pedal e costurou para mim. Lembro-me do lanche: Mineirinho com Mirabel e que na hora de ir ao banheiro por um tempo tinha medo da “loura do banheiro”, pois podia ser verdade, já que aparecia a reportagem no programa de TV Fantástico. Mas no banheiro eu também tinha medo de me atrasar e de ser exposta na sala, de ser chamada atenção na frente dos colegas. Então, nunca me lembro de ter sido chamada a atenção, pois eu era dócil, obediente. Hoje penso, por medo ou por opção? Acho que foi por medo mesmo, dentro da sociedade “quadriculada” a que Foucault se refere e, por conseguinte, dócil” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Nos olhares divergentes entre educador e educando, fica evidente a separação da educação entre a vida e a escola. Às vezes o educando só precisa compreender algum conteúdo na atuação da vida prática para que tenha vida, cor, cheiro, um círculo de sensações e sentimentos, facilitando sua internalização significativa do que está sendo trabalhado. Seria a importância da educação “viva” aos educandos.

A questão elencada pela educadora Luciana sobre Foucault e as instituições nos faz lembrar de Hall (2006) quando cita o quarto descentramento (um dos avanços na teoria social e ciências humanas) do sujeito cartesiano:

O poder disciplinar está preocupado, em primeiro lugar, com a regulação, a vigilância é o governo da espécie humana ou de populações inteiras e, em segundo lugar, do indivíduo e do corpo. Seus locais são aquelas novas instituições que se desenvolveram ao longo do século XIX e que “policiam” e disciplinam as populações modernas – oficinas, quartéis, escolas, prisões, hospitais, clínicas e assim por diante (HALL, 2006, p. 42).

Essa citação de Hall sobre o poder disciplinar apontado por Foucault demonstra como as instituições se organizaram e se organizam para um controle sobre os sujeitos e a escola como parte delas. Logo, o sentido do contexto da escola exposto pela educadora Luciana seria exatamente de disciplinar, regular e vigiar. Uma concepção marcadamente moderna.

Luciana teve a trajetória escolar marcada por instituições de ensino de cunho religioso, católico. Porém, relata um fato nas aulas de Português que aproxima seus interesses com o daquela matéria, provida por atos praticados pela educadora, com estímulos (som do violão e sorriso no rosto) que “abriram” os canais de comunicação entre educador e educanda. A sensibilidade estava produzida naquela aula de Português e, então, o ambiente tornava-se facilitador às exposições naturais dos sujeitos que ali se encontravam.

“Até a 7ª. série (atual 8º. ano) estudei em Campos, tendo mudado para uma outra escola bem maior, também de freiras, e eu conseqüentemente mais invisível. Lembro-me apenas da Ir. Cecília que, era professora de Português e tocava violão na aula e pronunciava as palavras sorrindo. Acho que, a partir daí, comecei a amar português e de vez em quando escrevia poesias. Descobri que com as poesias eu não tinha fronteiras para imaginar, assim como com as palavras, que não impunham restrições para meus sentimentos ...” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

As aulas de Português, neste caso, só despertaram o que já existia em Luciana, porém ela não teve oportunidade anteriormente de conhecer e expressar seu “eu”. Torna-se visível

que primeiro Luciana se conheceu, despertou o gosto pelo Português e a escrita, que consequentemente refletiu em suas produções de poesias.

Em uma nova mudança de município e instituição de ensino, Luciana depara-se com sua dificuldade expressada nas matérias de Matemática, Física e Química, principalmente pela metodologia de ensino aplicada pelos educadores por meio de uma distância da vida real, sem um enlace com o cotidiano.

“Mudamos para Juiz de Fora por questões familiares, e novamente as escolas de congregação católica eram as mais indicadas e, por azar, nosso apartamento ficava pertinho da mais tradicional delas. Lá cursei da 8ª. série (atual 9º. Ano) até o 3º. Ano do Ensino Médio. Minha dificuldade em matemática persistia, pois em exatas não se pode “pisca” que perdemos um sinal, ou uma vírgula, e o resultado fica diferente. E eu continuava “piscando” muito, olhando ao longe das janelas, agora em maior número no meu mundo interno do que externo e quase fui reprovada no 1º. ano. Física e Química ampliavam as possibilidades do meu fracasso e tanto conteúdo interessante ficava engessado nas fórmulas, colado dentro das páginas dos livros. Nada parecia existir na realidade em conexão com essas matérias, eu apenas sabia que cairia no famoso vestibular” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Como poderiam “matar” uma vida toda permeada de matemática, física e química contada por nossa caminhada histórica da sociedade e vivenciada por nós até hoje, por grandes descobertas, tecnológicas e científicas, conquistadas através dos estudos matemáticos, físicos e químicos. Além disso, não revelar nossa constituição química e nossas relações física e matemática com o meio que nos rodeia. Seria tão mais representativo compreender um fato, constatando na vida real, do que simplesmente conhecer “friamente” números e letras através de fórmulas fornecidas nestas matérias. É por isto que ensinar:

[...] não é transferir conteúdo a ninguém, assim como aprender não é memorizar o perfil do conteúdo transferido no discurso vertical do professor. Ensinar e aprender têm que ver com o esforço metodicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo e com o empenho igualmente crítico do aluno de ir entrando como sujeito em aprendizagem, no processo de desvelamento que o professor ou professora deve deflagrar. Isso não tem nada que ver com a transferência de conteúdo e fala da dificuldade, mas, ao mesmo tempo, da boniteza da docência e da discência (FREIRE, 2018a, p. 116).

Luciana ainda ressalta momento de intenso conflito na escola devido a um travamento seu diante da prova de Física:

“Com muito esforço e talvez pelas minhas ótimas notas nas demais matérias, cheguei ao 3º. Ano. No entanto, num belo dia, eu não conseguia mexer na prova de Física. Fiquei nervosa e pedi à professora para eu ir ao banheiro. Na verdade, eu precisava tomar um ar, tentar me acalmar e voltar. Mas como essa ideia era inadmissível naquele regime de ensino (digo de ensino e não de educação), eu disse à professora que eu ia ao banheiro. Caminhei um pouco pelo jardim, respirei, devo ter me distraído com o tempo quando fui encontrada por uma funcionária da escola e levada ao gabinete da Ir. E. na diretoria. Lá também estava a psicóloga escolar, de quem eu nunca teria ouvido falar antes. Se soubesse, já teria pedido ajuda antes... lá na 8ª. série talvez. Mas ela apenas observou a tal Ir. Superiora brigando comigo, gritando, colocando o dedo [...] próximo ao meu nariz, e segurando meus ombros, me sacudiu. Parece que ela dizia que eu não podia sumir dentro da escola. Até hoje eu não sei direito o que ela disse, pois fiquei tão assustada e chocada. Como poderia com a mesma veste branca e cinza que usava para servir a um Deus se colocar à frente de uma adolescente para subjugar Sua criatura. E aquela psicóloga (escolar?) que nada fez, nem antes, nem durante, nem depois?” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Esse relato nos faz compreender: “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2018a, p. 120). Portanto, o momento deveria ter sido de escuta e apoio da escola à educanda, de maneira a auxiliá-la em suas dificuldades.

Como pode uma instituição de ensino possuir uma filosofia de vida inspirada no amor, na compreensão ao próximo e realizar uma educação completamente “desumana”, “insensível” e autoritária, minando a possibilidade do “ser” em pedir auxílio ou expressar suas dificuldades com o momento passado? Poderíamos compreender como uma educação opressora aos funcionários (psicóloga alienada e permissiva) e estudantes. Pensamos o que este ambiente construído desta forma transmitiu a milhares de estudantes e como eles se relacionaram com isso em sua constituição de sujeito. Montessori tem razão em prover o ambiente como importante para satisfazer as ânsias dos estudantes, pois ele fala com estes sujeitos, são dotados de mensagens “ocultas” que são infalíveis na formação dos envolvidos.

Uma instituição de ensino como a acima exposta só pode demonstrar:

A desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução ao puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar a*, que na perspectiva democrática é um possível momento do *falar com*, nem sequer é ensaiado. A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo, a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no *falar com* (FREIRE, 2018a, p. 113).

A formação integral dos sujeitos concebe uma instituição de ensino que esteja construída na convergência entre o praticado e solicitado por todos do espaço escolar. Além disso, é importante a liberdade dos sujeitos para expor suas ideias, sentimentos e propostas. É um espaço construído *com* os educandos, com o objetivo de proporcionar uma formação para a vida em sociedade.

A educadora Luciana demonstra uma visão de decepção das escolas pelas quais passou e informa que foi através de outros espaços que ela se autoconheceu:

“A decepção com a escola (desde a primeira) foi então crescente... no Ensino Médio me sufocava e felizmente tive oportunidade de frequentar outros espaços de aprendizagem que me educaram, que me fizeram avançar em autoconhecimento, me trouxeram alegria, sentimento de realização e de pertencimento a um grupo. Estes espaços foram o grupo de teatro, o grupo de intercâmbio do AFS, a escolinha de pintura, a capoeira, os cursinhos de inglês. Estes espaços outros que não escolas eram mais humanizados que instituições católicas, neste eu até podia usar uma tiara que não fosse azul-marinho e uma meia que não fosse toda, todinha branca. Eu podia fazer perguntas. Nesses espaços-outros que não a escola, considero que sonhei, que me reconheci com força para lutar pelos meus sonhos junto a adultos educadores e a um grupo que formava uma comunidade” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Saber que em uma instituição de ensino não podem ser alcançado um autoconhecimento e expressas as individualidades dos sujeitos é realmente decepcionante e revoltante, visto que, na maioria dos casos, este é o único local para muitos que não terão a oportunidade de outros espaços.

É nesse sentido que precisamos:

De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. À da intimidade com eles. À da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida (FREIRE, 1996, p. 101).

A educadora Luciana foi uma das poucas pessoas que puderam realizar uma experiência no exterior de ensino diferente através de um intercâmbio, que ampliou sua visão de mundo e mais “viva” que estudou anteriormente:

“Digo que com a mesma dose de esforço do que a de sorte consegui ser aprovada numa seleção bem concorrida para a bolsa de intercâmbio do AFS. O programa acontecia praticamente gratuitamente, pois 90% do seu trabalho era feito por voluntários. Dessa forma, estudei por um ano em uma escola pública na pequena cidade de Jefferson, WI refazendo o correspondente ao terceiro ano do Ensino Médio. Em nenhum momento tive dúvida de que esse ano “a mais” na escolaridade valeria como muitos. Alguns pais não deixaram colegas meus fazerem o intercâmbio de um ano por conta do vestibular, quando, na verdade, nem sabíamos bem qual faculdade queríamos fazer” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Percorrer as memórias escolares das educadoras destaca o papel da escola na formação delas e como foram estabelecidas relações verticais nas instituições de ensino pelas quais passaram. Na maioria dos relatos existe muita cicatriz profunda, que causou muita dor, proveniente dos “encontros”, nada flexível, com os integrantes da escola. Acredito ser este um ponto para que elas pudessem se afastar de perpetuar esta prática ao chegar na educação.

Portanto, com todas essas contribuições, entendemos que:

Uma das tarefas essenciais da escola, como centro de produção sistemática de conhecimento, é trabalhar criticamente a inteligibilidade das coisas e dos fatos e a sua comunicabilidade. É imprescindível, portanto, que a escola instigue constantemente a curiosidade do educando em vez de “amaciá”-la ou “domesticá”-la. É preciso mostrar ao educando que o uso ingênuo da curiosidade altera a sua capacidade de achar e obstaculiza a exatidão do achado. É preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor (FREIRE, 2018a, p. 121).

É fundamental que a escola mobilize o educando a pensar criticamente sobre os objetos de conhecimento, com o objetivo de possibilitar a construção da autonomia dos sujeitos para sua atuação ativa no processo de *ensinoaprendizagem* e na vida.

4.3 Tatuagem Formativa

O termo “tatuagem” aqui utilizado visa apresentar a trajetória formativa das educadoras montessorianas, por ser entendido para representar aquilo que escolhemos para nos identificar, marcar, o que realmente é significativo para nós. As educadoras em suas

buscas pelo conhecimento seguiram por caminhos que representavam sua essência, e isso as marcaram em suas atividades como educadoras montessorianas. Trilhar por um caminho em sua formação é uma modificação do seu corpo que já não aceita onde está ou busca por novos encontros por não aceitar como certa prática pedagógica está posta. A “tatuagem” é sempre uma escolha, assim como as buscas por conhecimento e a consequente formação do sujeito.

E assim percebemos nas educadoras montessorianas como sua “tatuagem” formativa foi constituída e continua sendo.

Mayara inicia sua lembrança formativa ainda com a atuação de aulas particulares, aos 11 anos, a uma vizinha da mesma idade. Desde esta época demonstrava gostar de aprender e ensinar. E, então, nos conta que: *“A partir daí, resolvi que queria ser professora para continuar ensinando. Anos se passaram e comecei a atuar como professora regente da sala da Agrupada II. Iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e logo pensei na relação da mesma com a metodologia Montessoriana. Com a conclusão do curso, fiz um artigo sobre o assunto. Iniciei cursos de capacitação sobre a metodologia em nossa cidade e no Rio de Janeiro, mas a busca por conhecimento não parou por aí. Atualmente estou terminando um curso de formação Montessori para crianças de 0 a 6 anos e continuo atuando na sala de agrupada II, com crianças de 3 a 6 anos que são muito especiais para mim. É muito bom trabalhar com o que se acredita”* (Narrativa da Educadora Mayara, 2018).

Nota-se que a educadora desde cedo se identificou com a relação do processo de *ensinoaprendizagem*, já transmitia isso ao seu ambiente e seguiu (e segue) seus estudos para aperfeiçoar sua prática. Mantém uma formação continuada.

Raquel despertou seu interesse para a licenciatura ao conhecer o projeto de uma escola com uma nova metodologia de ensino (encantada pelo método Montessori), durante o Bacharelado de Artes. Ao se candidatar como estagiária de Artes nesta escola, ingressa na licenciatura. E, logo após, faz seu *“[...] primeiro curso para trabalhar como professora regente com crianças de 3 a 6 anos (Agrupada 2). Foi fascinante. Entrei no curso de magistério para complementar minha faculdade e obter permissão para lecionar. Assumi uma classe em 2007. Então fiz outros cursos no Rio de Janeiro voltados para o método. Já em 2018, iniciamos a primeira Agrupada 3 à tarde comigo. Para tal, fiz um curso voltado para o ensino fundamental também no Rio de Janeiro. Hoje faço pós-graduação em neuropsicopedagogia a fim de conhecer mais cientificamente o caminho adotado por Maria Montessori”* (Narrativa da Educadora Raquel, 2018).

A educadora Raquel apresentava um interesse totalmente diferente de lecionar, pensava em ser fotógrafa ou *designer*. Mas podemos dizer que já possuía um interesse “adormecido” que, ao ser despertado, a faria buscar novos caminhos e, de certa maneira, a se autoconhecer melhor enquanto pessoa e profissional. Realizou cursos para que pudesse auxiliá-la na nova atuação e, buscando sempre melhorar, continua seus estudos para conhecer mais sobre os processos da criança.

Flávia também teve um início de carreira bem parecido com o da Raquel. Seu interesse, a princípio, não foi educação. Sua iniciação no trabalho foi na atuação com o comércio. Porém, sua força interna não se identificava com que fazia; por isso buscava por novos rumos. E assim ela nos conta: *“Depois de concluir o Ensino Médio técnico em contabilidade, fiz alguns cursos no SENAC (auxiliar de escritório, secretária, vendedora...). Logo em seguida, surgiu o primeiro emprego em uma locadora de filmes e, em seguida, trabalhei cinco anos numa loja de brinquedos. O tempo foi passando e sentia-me incompleta ainda. Ao sair do emprego, veio aquela sensação: e agora o que vou fazer? Com o dinheiro da minha rescisão de emprego, matriculei-me no curso do Magistério, no Colégio São José, em Juiz de Fora, onde resido desde a infância. O período de estágio me trouxe uma grande mestra, “Tia Bete”, uma professora de 1ª série, alfabetização, que tempos depois eu descobriria ter uma formação montessoriana e me presenteou com uma apostila, ainda datilografada, de um curso Montessori ocorrido em São Paulo”* (Narrativa da Educadora Flávia, 2018).

Flávia nos mostra muito:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2018a, p. 53).

A educadora Flávia demonstra uma vontade de mudar a situação que não lhe agrada. E, ao continuar sua caminhada, deixa mais traços da sua percepção com o mundo para também ser sujeito da história. Na atuação dela na Escola Instituto Maria: *“[...] Cheguei a ser convidada para uma formação Montessori em São Paulo, mas não pude fazer. Como a coordenação cobrava uma formação, comprometi-me a estudar sobre a filosofia e demonstrar minha capacidade mesmo tendo perdido essa grande oportunidade. Fui testada e cobrada. Hoje agradeço todos os momentos vividos e as pessoas amigas que*

me ajudaram, pois no final do ano a diretora parabenizou-me pelo excelente trabalho desenvolvido na época” (Narrativa da Educadora Flávia, 2018).

Quando inicia seu trabalho na Escola Internacional Saci, Flávia começa a pesquisar sobre formação Montessori diante da necessidade que sentia por mais conhecimento para atender as demandas do dia a dia. Então, teve a oportunidade de conhecer a Aldeia Montessori no Rio de Janeiro e participar de uma formação em Montessori.

E, diante da corrente montessoriana que fluía, ela: “[...] *Nesse período, terminei a faculdade de Pedagogia cujo tema de monografia foi ‘O encanto e o desencanto na profissão docente’, pois me interessava saber sobre como não perder o encanto dessa brilhante profissão*” (Narrativa da Educadora Flávia, 2018).

O título da monografia do trabalho final de Pedagogia de Flávia fala muito sobre o conhecer o encanto da profissão. Terminar Pedagogia para a educadora possibilitou-a ficar responsável por uma turma na Escola Internacional Saci.

Na verdade, Raquel, Flávia e Alessandra tiveram o primeiro interesse por áreas diferentes da educativa. E quando fazemos a constatação destes movimentos pelas educadoras pensamos que elas partiram de raízes distantes da educação, mas “algo” ou “alguma coisa” ainda não tinha sido despertado por “elas” ou por “outros”. Como a educadora Flávia aponta, poderia ser esta busca por uma incompletude com o local que ocupa.

Então assim também foi com Alessandra, que exerceu a atuação primeiramente em Farmácia. Mas apresentou uma habilidade em sua atuação que fez “outros” despertarem nela a profissão que poderia seguir e seguiu: a educação. Conta que: “*Ao terminar a escolaridade inicial, e já no mercado de trabalho, senti a necessidade de fazer algo que pudesse oferecer bem mais que um emprego formal. Cursei em um ano e meio o curso técnico em Patologia Clínica. Exerci a profissão por um ano. Logo após, fui convidada para trabalhar em uma farmácia de manipulação como técnica de laboratório*” (Narrativa da Educadora Alessandra, 2018).

Alessandra ressalta que a arte de lecionar foi apreendida com o “mestre Senhor João Evangelista” (grifo de Alessandra) em sua atuação na farmácia de manipulação, visto que orientava estágios do curso de Farmácia sobre a manipulação de medicamentos, sempre com o auxílio do farmacêutico. E nos diz: “*Neste meio tempo, realizei o vestibular de pedagogia e passei. Quanto mais o curso se estendia, mais eu me identificava. Tinha orgulho de realizar todas as etapas com garra e dedicação*” (Narrativa da Educadora Alessandra, 2018).

A educadora demonstra neste momento ter encontrado o real sentido para sua atuação como educadora ao se identificar com o que lhe estava sendo apresentado. Quando é convidada para estagiar na escola que até hoje trabalha, abandona o emprego da farmácia para se dedicar à educação. Após dois anos de estágio, assume uma turma do Maternal III e: “[...] *Ao mesmo tempo, ingressei no Curso de Formação de professores montessorianos para as classes de 3 a 6 anos, que foi concluído em três módulos. Descrever o curso é algo que por vezes foge da minha capacidade de explicar. Todas as técnicas, a maneira de se manipular objetos compreendendo que tudo tem um objetivo, começando pela organização de um ambiente preparado à execução das atividades, tudo isso, além de encantador, é real e acontece de maneira criativa e concreta*” (Narrativa da Educadora Alessandra, 2018).

A fala de Alessandra nos faz compreender que:

Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético [...] (FREIRE, 2018a, p. 46).

Alessandra parte para a curiosidade epistemológica citada por Freire e ainda deixa transparecer seu estar com o mundo e com os outros. Freire como sempre se aproxima demais dos princípios de Montessori e, nesta citação, fica mais nítida esta observação, principalmente quando aponta que a docência verdadeira é nela mesma um ensaio estético e ético tão voltado para graciosidade “levantada” por Montessori. E vemos nas trajetórias dos docentes este ser, sendo e atuando com os educandos.

Frente às outras educadoras, Bárbara já tinha interesse na área de Educação, porém não para lecionar: “*Ao concluir o Ensino Médio e finalmente ter que escolher minha profissão, não tive dúvidas, marquei História como a primeira opção na Universidade Federal de Juiz de Fora. Acreditava que esse curso me traria todas as respostas sobre o contexto educacional e mais: achei que poderia pesquisar e mudar significativamente a educação do nosso país. Não passei, e isso me frustrou a ponto de pensar em desistir de estudar e apenas trabalhar no comércio, afinal era mais fácil. Em dezembro de 2006, a Faculdade Metodista Granbery abriu um novo curso:*

PEDAGOGIA, e com o apoio de alguns familiares me inscrevi para o vestibular, passando em 4º lugar na prova. No primeiro dia de aula, na hora da apresentação inicial de todos os graduandos, falei em voz alta e com muita firmeza: ‘Estou aqui para me especializar na área educacional e trabalhar com gestão, sala de aula não me interessa’” (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

O interesse de Bárbara em História e na mudança da situação da educação no país já enfatiza seu tocante para a Educação. Porém, não se identificava com a atuação de lecionar. No primeiro período de Pedagogia, começa a trabalhar como estagiária em uma escola, participava das reuniões e “exalava” ainda mais sua aspiração pelas políticas educacionais. Mas, por meio da sua amiga de faculdade, ela conhece um novo método educacional e as duas começam “[...] a estudar sobre esse Método Montessori e descobrimos como sua idealizadora foi forte, determinada e toda minha indignação sobre a Educação de péssima qualidade, a qual nos é oferecida, parecia ter uma solução. Meus estudos continuaram e a prática cada vez mais me deixava feliz e esperançosa” (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Ainda ressaltou que: “*Na verdade, eu nem queria ser professora. A Flávia sabe disso. O meu sonho era estar na gestão, na biblioteca, era estar em qualquer lugar, menos em sala de aula, porque eu nunca acreditei na sala de aula no sistema de carteira e cadeira. Para mim, isso não tem aprendizado; e não dessa forma, né? Então, quando eu me vejo escrevendo, na verdade, mais contando os fatos. É, eu paro para pensar, principalmente este ano, de muitos desafios para mim, enquanto pessoa e enquanto profissional*” (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Bárbara despertou para lecionar no momento em que conhece uma metodologia com proposta diferenciada aos alunos, que até então não sabia que existia. O que nos faz pensar que esta educadora queria lecionar, porém não nos moldes antigos, não se identificava com tal prática. E, quando vê a existência de uma prática viva, se reconhece e busca esta metodologia para a sua atuação profissional e sua vida.

Ela iniciou como estagiária na escola que atualmente atua em 2009 e 2010. Mas seu entusiasmo e dedicação a fizeram buscar mais e, nas buscas, ampliar seus conhecimentos e atuações. Então: “*Em 2011, Luciana me contratou para ser sua assistente e iniciamos um trabalho de treinamento de professores, inclusive o meu. Participei do Congresso Montessoriano em Florianópolis - SC e lá foi divulgado o curso da professora Talita de Almeida em Educação Montessori de 6 a 9 anos. [...] com o apoio da Direção da Escola, resolvi me inscrever no curso com as expectativas de conhecer mais o*

trabalho montessoriano no Ensino Fundamental, uma vez que meus estudos eram mais profundos na Educação Infantil. Realizei esse curso junto à grande mestra Talita de Almeida, a professora Zenize Santos e algumas pessoas que tive a oportunidade de conhecer; foi sem dúvida nenhuma a melhor oportunidade que tive na minha vida acadêmica, profissional e pessoal de compartilhar experiências, construir conhecimentos e perceber que, na minha constante busca pelo melhor caminho para a Educação, já dei o primeiro passo. Em 2013, concluí minha especialização lato sensu em Montessori. Mas queria mais, aliás, sempre quero mais. Estudar Montessori nos deixa assim. Aguçados. Curiosos. Com sede de cultura. Com gana de conhecimento. Montessori não nos permite cair no comodismo, nos inquieta. Por isso, em 2013, iniciei uma nova especialização, agora na área da Psicopedagogia. Em 2015, antes mesmo de terminar o curso de Psicopedagogia, entrei para o grupo de Pesquisa FORPE (Formação de Professores e Políticas Públicas) da UFJF. Para auxiliar as crianças no processo de formação, percebi que precisava ser uma constante pesquisadora. Não podia deixar minha curiosidade e vontade de conhecer cada vez mais ficarem paradas no tempo. Nesse mesmo ano, tomei coragem e participei do processo seletivo de mestrado dessa mesma universidade. Enfim, terminei 2015 com muita história para contar e sendo aprovada no processo seletivo de mestrado da UFJF. A pesquisa que desenvolvi foi intitulada 'Práticas Pedagógicas Montessorianas: potencialidades e desafios'. Não poderia sair da temática e precisava continuar na busca de aprofundamentos teóricos sobre o método. Mas decidi ir além dos livros e conversar com professores e gestores sobre suas opiniões a respeito da prática pedagógica desta metodologia" (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

A base Montessori tornou-se a vida e a linha profissional de Bárbara. As buscas pela formação estão presentes e sempre na linha de Montessori, com o objetivo de conhecer sobre o desenvolvimento das crianças, em melhorar a prática e atuar ativamente no espaço da sala de aula para facilitar o desenvolvimento dos educandos. Ela ainda resalta como conhecer o método a fez, e faz, estudar mais e manter a curiosidade em nível elevado.

Neste aspecto, é preciso entender que:

No fundo, o essencial nas relações entre educador e educando, entre autoridade e liberdades, entre pais, mães, filhos e filhas é a reinvenção do ser humano no aprendizado de sua autonomia.

Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente (FREIRE, 2018a, p. 92)

Com Bárbara foi assim, uma reinvenção dela com o aprendizado a partir de sua autonomia de buscar os conhecimentos que alinhavam com sua perspectiva de vida. E todo o movimento dela enquanto educadora está interligado ao movimento que produz enquanto pessoa.

O caminhar sempre é permeado por dúvidas e incertezas. E essas são importantes para nos mobilizarmos, nos desestabilizar, nos construir e (re)construir. Dessa maneira, Luciana elucida: “[...] tentei o vestibular para Comunicação Social, não que eu tivesse já uma escolha consciente, mas sabia que não seria nenhum curso da área de exatas e lembrava que, quando eu tentava ajudar meu pai no consultório, tinha dificuldade em ver o paciente sentindo dor. Certa vez, desmaiei ao presenciar um procedimento... então deduzi que também não seria área de saúde. Como gostava/gosto muito de escrever, pensei que gostaria do curso de Comunicação. Mas não pensava muito na profissão e sim no curso, na faculdade. No entanto, não passei no vestibular por um ponto (em Química!), claro, nos cálculos... [...] volto para Juiz de Fora e sou aprovada no vestibular para Pedagogia na UFJF. Chego encantada com o trabalho realizado na St. Colleta´s e comento sobre o mesmo na entrevista de seleção para os primeiros bolsistas do recém-inaugurado NESP (Núcleo de Educação Especial). Logo na entrevista tenho uma grande lição com o Prof. Carlos Alberto Marques, que me perguntou, com uma pitada de ironia, se eu achava mesmo bonito tudo que eu vi na St. Colleta´s. Eu falava da estrutura física, das atividades desenvolvidas de jardinagem, pintura, dos passeios que eu acompanhava para assistirmos aos jogos de baseball e basquete. E, a cada pergunta dele, eu entendia o que era exclusão. Me surpreendi ao ser aprovada para o NESP, onde fiquei como bolsista do CNPq por dois anos e aprendi bastante da teoria e da prática. Além da disciplina intitulada ‘Introdução à educação especial’, na época opcional, eu cursava ‘História da Educação’, na qual me recordo de ter escutado em parte de uma única aula o nome de Maria Montessori. Inexistentes na época livros dela na biblioteca da FACED, e ficou somente esta lembrança, pois na época aprofundávamos na epistemologia genética piagetiana, no desenvolvimento da linguagem com os estudos de Ferreiro e Teberosky e, no final da faculdade, passando ao mestrado, mergulhei na perspectiva sócio-histórica de Vygotsky e Bakhtin. Conhecimentos preciosos, unidos e entrelaçados aos proporcionados pela especialização em Educação Especial e pelo curso de Psicologia que fiz simultaneamente a partir do segundo ano de

Pedagogia. Nos dois últimos anos em que atuei no Monteiro, fiz paralelamente o mestrado em educação” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Luciana teve como grandes propulsores para construir novos olhares e direções em sua vida e atuação: a dúvida na escolha do curso, o encontro com o “outro” (Prof. Carlos Alberto Marques), suas experiências na St. Colleta’s, os estudos na faculdade, a segunda graduação (Psicologia), a especialização e o mestrado em Educação. Mas toda a sua formação também esteve voltada a conhecer mais sobre o desenvolvimento da criança e as possibilidades de atuação com ela. Já nas primeiras linhas, ressalta seu interesse no “humano”, pela área de Humanas.

Portanto, percebemos por este caminhar como as possibilidades se abrem conforme vamos seguindo pelos encontros e diante das afinidades nas interações estabelecidas. A caminhada de Luciana nos faz pensar:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo. Daí que insista tanto na problematização do futuro e recuse sua inexorabilidade (FREIRE, 2018a, p. 52).

As educadoras trouxeram ainda sua “Tatuagem formativa” no diálogo na roda de conversa, ao apresentarmos um mosaico de imagens da “Educação para a vida”, construído com imagens da nossa diversidade social para estimular as educadoras a pensarem no que viam e como se viam enquanto educadoras em atuação para atender aquela diversidade. Elas nos demonstram o lado pessoa da educadora influenciando o lado educadora da pessoa, ou seja, um elo entre pessoa e educadora. Assim, como nos aponta Nóvoa (2009) sobre a teoria da personalidade, está inscrita na teoria da profissionalidade.

Então, frente ao mosaico, Flávia faz sua consideração: *“Eu vejo como pessoa. Eu acho que a gente tem que ter este cuidado. Se a gente viu na rua uma pessoa que precisa desse, por exemplo, o cego, às vezes eu vejo, tem muitas pessoas do lado e não fez nada. Aí eu tenho a chance de perguntar a ele: você precisa de ajuda para atravessar a rua? Sendo que tem um monte de gente passando, indo e vindo, sendo que... eu vejo como pessoa: eu, Flávia. Eu vejo assim dessa forma. Eu tento ajudar cada um em sua individualidade [...]”* (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Flávia lança seu olhar como pessoa que automaticamente reflete na sua atuação como educadora. Ressalta o cuidado com o “outro”, relevante para o bem do coletivo e a relação saudável entre os sujeitos.

Alessandra acrescenta que: *“Mesmo porque quando a gente pensa em nossa formação, não só de acordo com a pessoa, mas até mesmo com a profissão que nós escolhemos. Primeiro a gente tem que se conhecer, a gente tem que se formar enquanto cidadão para depois exercer o seu papel. E Montessori, ser uma professora montessoriana proporciona isso também. Ela sempre fala: conheça você mesmo para depois você conseguir executar”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Com o toque de Alessandra, percebemos o complemento dos posicionamentos, de forma a resgatar a formação em consonância com as atitudes do sujeito. A importância abordada por ela de conhecer-se primeiramente e depois exercer sua função. É uma questão apontada em que a educadora deve-se colocar como sujeito construtor e parte de um espaço que emite uma informação ao educando.

Luciana, ao olhar o mosaico de imagens, pondera: *“Quando você separa a pessoa da professora, né? Você age como pessoa e como professora, tem ali a nossa experiência de educadora, né? Me chamou a atenção também a questão da sustentabilidade. Acho que estes quatro eixos: cuidado consigo mesmo, com outro, com o ambiente e com o meio, né (social)? Nas cenas que eles estão cuidando dali, parece de reciclar, de aproveitar os resíduos do lixo; então, tem essa questão com a natureza”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

A educadora Luciana faz uma ampla consideração sobre o mosaico pontuando elementos que percebeu sobressair para o educar.

Flávia chega num ponto importante para a compreensão da personalidade na profissão: *“Eu entendi bem a sua essência que você quer buscar. Se você está querendo ver a nossa formação, da onde veio este sentido da formação: será que isto está dentro da gente mesmo, a gente veio com isto ao longo do tempo ou talvez foi depois que a gente conheceu o método, né, porque, por mais que não dê para separar as pessoas igual a Lu comentou, de ser professora. Mas, muitas das vezes, a gente vê falta de coerência, né, porque eu posso ajudar dentro da minha sala, mas, quando eu saio, eu não tenho esse olhar para o outro, né, até mesmo pela tecnologia, por estar ali mexendo; bom que fica mais agitado, com o olhar mais para outras coisas”* (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Exatamente se queremos mostrar algo a alguma criança, é importante a coerência entre a ação e o discurso da educadora. Como Montessori ressalta e Freire (2018a, p. 18)) também nos traz: “É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”.

No momento da leitura dos trechos de citações de Montessori sobre o papel da educadora, compreendemos a “Tatuagem formativa”, que continua a demonstrar o cuidado com o “outro”, o bem-estar coletivo e a atitude da educadora para emitir o que pretende ser construído pela criança. Sempre uma coerência entre teoria e prática para que os educandos obtenham uma aprendizagem significativa.

A educadora Alessandra obtém o seguinte trecho:

É necessário que a *preparação dos professores* seja simultânea à *transformação da escola*. Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação. É preciso, porém, que encontrem na escola a oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos (MONTESSORI, 2017, p. 33).

Inicia sua leitura com pausas para reflexões. “*Eu achei interessante. A Luciana seria interessante até se ela pegasse essa. Mas seria interessante também eu colocar minha visão. Eu tive esse prazer de ver a escola evoluindo, né? Passando de um método diferenciado para agora. E a percepção que nós tivemos enquanto profissionais ali dentro também. Essa busca por conhecimento, essa capacitação, né?*” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

“*Aí colocou aqui assim*” (Roda de conversa, Alessandra, 2018):

“É necessário que a *preparação dos professores* seja simultânea à *transformação da escola*” (MONTESSORI, 2017, p. 33).

Pondera que “[...] nós vivenciamos isso mesmo na prática. Então assim, como foi essa transformação? Como aconteceu, né? De que forma aconteceu? Nós estávamos até conversando (apontou para Flávia) isso recentemente. Se nós não acreditássemos. Eu, professora, Alessandra não acreditasse, a Flávia, isso não teria acontecido. Ou nós não estaríamos mais aqui. Por opção, muitas não estão mais aqui, por não acreditarem, falaram que não era para elas e foram embora. ‘Professora excelentes’ – pontuou olhando para Luciana. Outras ficaram naquela corda bamba: fico ou não fico, e foi acontecendo. E, assim, nós, aqui, somos uma sociedade também. É uma segunda família. Não estou falando isso só porque a Luciana está aqui não, porque é

isso mesmo. Vamos contabilizar o tempo que nós passamos aqui dentro (olhou para as outras educadoras). Então, isso, percebo assim se você não se dedica, se você não se compromete” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Alessandra traz a questão da identificação com a filosofia apresentada, em que a pessoa precisa se reconhecer naquele espaço. E se isso não acontece não há vínculo, não existe produção de conhecimento e relação de *ensinoaprendizagem*.

E ainda complementa: *“Se não é o que você quer? Não adianta. Não tem que estar aqui. Eu, no meu histórico, você viu (apontou para a pesquisadora). Eu já trabalhei em um monte de lugar (risos). Eu já fiz um monte de coisas. Tenho uma experiência longa, larga de trabalhar em várias vertentes, várias óticas, de várias coisas e me deparei com a educação. E me encontrei aqui. Me encontrei no Saci e me encontrei no método. Inicialmente eu fiquei um pouco assustada: o que é isso? Será que funciona? Procurei saber se não tinha condições de exercer isso no nosso estado. Não é uma coisa fácil, porque requer trabalho, que você tenha comprometimento, requer que você abdique de algumas coisas também. Porque acreditar em um método diferenciado como é o Montessori não é uma coisa que qualquer pessoa tenha capacidade de fazer. Não que nós sejamos melhores. Não é isso. Mas é o foco diferenciado. Então, assim, “essa preparação dos professores, seja simultânea à transformação da escola”. E nós vivenciamos isso piamente, e foi assim que aconteceu. Eu até brinquei com as meninas, vocês estão em uma peneira, a gente está sendo peneirado aí, vai ficar realmente quem acredita. Só mesmo quem tem esse direcionamento com o que precisa ser feito, né?” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).*

Uma pontuação muito importante quanto à identificação e ao encontro com o método é trazida por Bárbara: *“[...] quando a Flávia fala que Montessori encontra a gente, eu acredito muito nisso. Montessori encontra as pessoas, né? A gente é meio que selecionado [...]. Você passa por uma seleção, porque, se você quer, você vai continuar. Se você se encontra, né? Realmente se ele te encontrou e você encontra o método, você continua no método. Independentemente de você estar ou não estar em uma escola montessoriana ou não, você continua. E você busca, e as coisas acontecem. [...] E todo esse processo, né, de a gente encontrar o método, de o método nos encontrar, de encontrar as pessoas que estão ali, auxilia muito na nossa formação pessoal. E só há formação profissional, a meu ver, a partir do momento em que você tem a formação pessoal. E você, tendo essa formação pessoal, consegue enxergar cada um dentro das suas possibilidades. [...] Eu sou uma pessoa forte,*

atrevida, corajosa, peituda assim para tomar as decisões e arcar com as consequências, né? E Montessori ensina muito isso para a gente. Quando eu fui no hotel, bati na porta da Talita e falei assim: 'deixa eu ser sua assistente, para ganhar a metade do curso para poder aprender Montessori', porque a Lu havia me falado que precisava da formação para eu assumir a agrupada III, que seria a minha primeira turma de agrupada III [...]. É um processo, muito processual. E assim, como eu acho que somos leitores jovens, eu acho que somos professores jovens. No sentido de formação” (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Dessa forma, percebemos que existe uma afinidade que deve ser criada para se manter o laço entre educador, escola e método e, conseqüentemente, o trabalho possa ser desenvolvido baseado em toda a estrutura da pessoa educadora enquanto um sujeito facilitador do desenvolvimento da criança.

E aí depois continua a leitura:

“Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação” (MONTESSORI, 2017, p. 33).

Quanto a isso, Alessandra expressa: *“E o método proporciona isso, né? As meninas fizeram curso recentemente. Eu fiz lá no Rio. Você (Flávia) fez também. É isso: é observar, praticar e exercitar. É interessante o seguinte: conversei com a Giovania, assistente, ontem, então, é assim, eu trabalho com seriado, mais difícil ainda que o agrupamento, porque eles são todos da mesma idade, apesar da individualidade de cada um ser uma, eles têm o mesmo direcionamento e curiosidades. Então, assim, se uma sala está bem montadinha, isso vai suprir as necessidades deles. Então, assim, é um desafio para mim. Mas é um desafio gratificante, porque eu falei com ela, este ano, eu percebo que foi muito melhor do que o ano passado. Isso é bom, porque quer dizer que a gente cresceu em cima disso. E é isso mesmo: 'capitados na observação e na experimentação', experimentar mesmo. E não é achando que se não der certo tudo bem, não. É experimentar, assim, vai dar certo. E outra coisa, deu certo assim, vamos aprimorar para melhorar muito mais, por que não?” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).*

A partir do exposto por Alessandra, nota-se que as educadoras estão em constante observação e experimentação para aperfeiçoar e melhorar a prática e automaticamente proporcionar o ideal para cada criança em sua individualidade.

Na continuidade da leitura coloca:

“É preciso, porém, que encontrem na escola a oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos” (MONTESSORI, 2017, p. 33).

A educadora pontua: *“Ou seja, nós, estamos aprendendo com eles. Né? São eles que nos ensinam o tempo todo. É o aluno que quando pega, por exemplo, uma tábua da adição que vai me mostrar. Eu estou ali com a apostila do lado orientando o que ele tá fazendo, mas aí ele muda a vertente dele e passa a maneira que ele fez aquilo, você se surpreende. E aí você começa a perceber, então vou analisar por este meio. Então assim, eles que estão testando e nós que estamos adquirindo esse conhecimento com eles. E essa transformação da escola trouxe e está trazendo para a gente este crescimento pessoal e depois profissional”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

O aprender com o educando é enfatizado por Alessandra na oportunidade de apreender outras maneiras de “conhecer”, outros “caminhos” trilhados, de maneira que existem várias formas de se chegar a um conhecimento. O “conhecer” não pode ter um caminho único e fechado, pois ele iria desrespeitar as particularidades de cada criança em seu processo de desenvolvimento.

Nesta linha de pensamento, Freire (2018a) nos ajuda a compreender este processo, em que a educadora não pode transparecer o pensar certo às crianças. De forma que:

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. Mas, histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem historicidade. Ao ser produzido, o conhecimento novo supera outro que antes foi novo e se fez velho e se “dispõe” a ser ultrapassado por outro amanhã (FREIRE, 2018a, p. 30).

A educadora precisa aceitar outras maneiras de pensar para permitir ao educando os seus processos de conhecimento que nem sempre serão como os dela.

A educadora Luciana enfatiza: *“Esta palavra “simultânea”, né? É muito interessante mesmo que a transformação do professor se dá simultânea à transformação da escola. E vice-versa, a transformação da escola só se dá com a transformação dos professores. E essa palavra simultânea é isso mesmo, porque você faz um convite aqui, aí não aceita, um dá um passo, o outro não dá um passo, um pode, o outro não pode. E essa velocidade surpreende a gente, porque às vezes a minha percepção é de que no início demorou muito, né, demorou muito. [...] e surpreende, porque às vezes, na fase inicial, demora muito, desse tempo de eu*

acreditar em mim. Eu também, né? Vai dar, não vai dar. Não é só vocês que passam por isso, né, porque o meu vai dar, não vai dar, depende do outro acreditar. Então, essa transformação da escola é no início para alavancar, ela demora muito. E, ultimamente, ela tem sido muito rápida, porque eu acho que depois que engrena, é isso: eu acreditei, você acreditou, vai nessa corrente, né, que converge para uma formação de equipe, que converge para os interesses em comum, que converge para o fortalecimento da filosofia diferencial para as famílias. E aí vai mais rápido. Então, nos 6 (seis), 7 (sete) primeiros anos, você acha assim, não dá, não dá, não vai ter jeito, e depois você vê esse movimento mesmo dessa peneira aí. Do que quer, do que não quer. E vamos lá, e a coisa anda. Não quer dizer que tem um tempo inicial mais demorado, difícil, que determine que esse tempo posterior também vai ser demorado, difícil. Surpreende a gente quando o professor se apodera desse conhecimento. Mas, principalmente, dessa filosofia. Dessa crença que encontra nela. Então, é isso que eu quero. Eu também me encontrei como diretora. Era um desafio nesse tamanho que eu quero: é, mas é um desafio desse tamanho que eu consigo. Não sei, né? Depende do outro. Então, realmente é simultâneo mesmo. É uma engrenagem” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

A transformação da escola, segundo Luciana, precisa de uma confiança que também se cria simultaneamente entre os indivíduos daquele espaço. E em muitos momentos são abalados nela e nos outros, porém é o coletivo que mobiliza a seguir e persistir. E com isso compreendemos, através desta explanação de Luciana, “[...] a transformação dos professores simultânea à transformação da escola” elencada por Montessori (MONTESSORI, 2017, p. 33).

Flávia faz um fechamento muito importante sobre esta transformação ocorrida na escola e com os professores: *“Para a gente acreditar, você tem que mostrar que acredita também. [...] eu vi no olho da Luciana que isso ia tornar Montessori. [...] Então, é isso que dava confiança para a minha continuidade na formação, pois, a partir do momento que a gente vê uma pessoa que acredita e você também acredita, mesmo a gente juntando, sem saber que está junto, eu digo assim, ela pensa, eu também estou pensando, mas a gente está acreditando no que a gente tá vendo. Você está vendo que ela traz aquela energia, que vai ser, então, isso faz com que a gente continue a nossa formação. Não necessariamente que eu dependa dessa energia para eu continuar me formando. Mas isso só contribui para eu continuar. Nós estamos juntos. Nós estamos no caminho certo. E se eu quero isso para mim, eu quero para a*

minha vida. Eu até falo, se algum dia eu sair, se eu futuramente for me aposentar, eu me vejo continuando nessa educação para a vida (aponta para o banner). Foi onde eu te falei, não é só em uma sala de aula, eu quero um outro fazer. [...] sempre foi minha proposta de vida. Então, se eu der continuidade para os meus alunos, mesmo que seja uma sementinha pequena, construir isso, eu vendo um ajudando o outro. [...] Então, eu vejo muito por este lado, a gente precisa dessa troca de energia, mesmo que seja sem fala. E a graciosidade da mestra de novo, a gente volta. Se ela (Luciana) me passou nesse olhar essa graciosidade que ela acreditava que isso ia se tornar, isso que a gente vê. Dez anos a gente vê que ela conseguiu, pode ter demorado, pode, mas a gente precisava dessa demora. Se fosse muito fácil, a gente não seria humilde. Às vezes, se a gente não trouxesse mais vontade e luta. Vejo muito por este lado. A demora é porque a gente quer para ontem, né, quer ver tudo funcionando. Mas aí a gente não teria continuidade, aí a gente volta para ela (Alessandra), dessa peneira só vai ficar quem necessitar dessa vontade. Necessitar que eu falo é quem nunca conheceu o método. Quem já leva isso, vai ficar, porque já vê que aquilo é natural. Então, eu vejo muito por este lado. A gente precisa dessa troca, mesmo que seja ela dessa graciosidade, falando, se expressando, sentindo, pensando, exalando, quando chega com um perfume, a gente fala Fulano chegou, né, aquela coisa toda. Nossa, o cheiro da Tia Mônica aqui. A gente fala: estou segura. E às vezes nem era ela. Mas alguém que passou com esse perfume. Mas na hora dá essa segurança. Eu sou muito apegada a essas coisas. E é isso que te dá muita força, que te move, que te continua. É você percebe isso. Mas é de coração mesmo. A gente precisa acreditar no que o outro está trazendo para a gente. A gente precisa de um estímulo de um para o outro. Não é que a gente precisa dessa motivação para viver. Não falo, não vou só quando ela me elogiar ficar feliz da vida, né? Não. Graças a Deus não penso assim. Mas tem um momento em que a gente precisa desse olhar. A gente é humano. A gente precisa dessa troca, dessa segurança” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

O relato de Flávia traz a importância da confiança um no outro para a continuidade da formação em Montessori, não que tenha sido determinante, mas fundamental. Além disso, ressalta também que, no momento que reconhece o método, quer também para a sua vida. Realmente para Flávia o método Montessori está nela, na vida, em seus atos, e por isso se torna tão natural exercê-lo. Verificamos que Flávia fala dos princípios de Montessori nas

atitudes de Luciana quanto à transformação da escola: a graciosidade da educadora e a humildade.

A leitura de Flávia se dá no trecho em que considera ser uma complementação do já exposto:

Montessori apresentou um novo conceito em educação: o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade a seu redor. Facilitando para a criança aprender sozinha, manipulando materiais preparados para satisfazer suas necessidades e possibilidades. A atividade espontânea da criança se desenvolve dentro de um ambiente educacional projetado com exatidão e possuindo o que ela necessita para crescer e viver no mundo (MONTESSORI, 2017, p. 9).

Flávia traz seu fascínio ao ler os escritos de Montessori e identificar sua prática neles: *“Encaixou no sentido de que a gente lê, e fala assim: Nossa! Já faço isso. Eu acho que isso é o mais fascinante também, porque aí a gente já sabe, né? Não foi a gente que encontrou o método, foi o método que encontrou a gente. E aí eu fico assim: gente, relato, minha mãe fez isso por mim, meu pai fez isso por mim, sem dizer”* (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Nessa pronúncia de Flávia, vemos a análise que faz do método em sua vida, na prática com os seus pais.

E Flávia termina a leitura do trecho de Montessori: *“A atividade espontânea da criança se desenvolve dentro de um ambiente educacional projetado com exatidão e possuindo o que ela necessita para crescer e viver no mundo”* (MONTESSORI, 2017, p. 9).

Pontua que: *“Então, eu acredito que a gente está conseguindo, nas águas que estão fluindo, que quando eles mostram, para fora, no contexto certo, eu acho que não tem avaliação maior. Não precisa de prova, de nada, né? Esse momento que eles vão mostrando naturalmente. Eu ainda brinco: aí, viu, deu asa à cobra, agora já era, né, porque como eu disse: põe para fora mesmo, direitinho mesmo, de acordo com cada momento, contexto mesmo”* (Roda de conversa, 2018).

Para complementar, Luciana esclarece que: *“É do desenvolvimento emocional, do caráter, mas é dessa ordem, né? Dessa identificação que a Alessandra falou. As pessoas que ficaram, que pretendem seguir com a gente, não é que são melhores. Excelentes professoras foram. Mas o professor que não se identificou ou não é Montessori ou montessoriano, não é que seja um professor ruim. Isso é difícil fazer entender. Que algumas pessoas aqui não ficaram? Por que peguei tal turma? Você é*

uma excelente professora. Não tem nada, eu tenho a didática, eu tenho conhecimento, eu tenho experiência, a postura em sala com os alunos, tem a disciplina dos alunos, mas não se identifica com a essência. Do que seja ser um professor montessoriano. E isso, às vezes, eu acredito, que a gente vá andando, vai abolindo. Mas, essência eu acho difícil você ter, é conseguir formação. Não é uma formação. Não é na leitura. É um encontro. Eu acho que é um encontro. É este gesto de eu ajudar o outro, porque isso vai me fazer mais feliz. E essa felicidade, ela te realimenta. Não é porque tadinho, não é por compaixão, não é porque Deus mandou, porque tem alguém olhando. É porque é natural de eu fazer, de eu me alimentar com esta energia do que vê no outro, né? Assim, como a questão do outro vai me incomodar enquanto eu não fizer alguma coisa, mesmo que certo ou errado, mais rápido ou demorado, eu vou resolver aquilo e me sentir mais forte, porque aquilo ali me alimenta” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Um ponto relevante ressaltado por Luciana é a “essência” da educadora, que produz todo seu agir, seu fazer e o seu “ser”, naturalmente expresso em sala de aula.

Ao fazer a leitura do trecho retirado por Luciana, em que Montessori expõe:

A tarefa para o professor passa a ser a de preparar uma série de estímulos de atividades culturais, distribuídas em um ambiente especialmente preparado, e a de evitar interferências obstrutivas. Professores humanos só podem ajudar no grande trabalho que está sendo feito como servos ajudam seu mestre. Fazendo assim, eles serão testemunhas do desdobramento da alma humana e do despertar do Novo Ser Humano, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas terá a clareza de visão para direcionar e modelar o futuro da sociedade humana (MONTESSORI, 2015, p. 19).

Ela refletiu que: *“Então, esta observação foi uma grande aprendizagem para mim. A primeira sala montessoriana que eu observei, verdadeiramente montessoriana, eu nunca vou esquecer dos detalhes. E umas crianças começaram a linha com a professora e as outras vagavam, e eu dizia assim: ‘Essa professora não vai chamar esses meninos para a linha?’. Tipo assim: ‘Não vai fazer todo mundo ficar sentadinho para começar’. Ai eu estou e ela na maior calma começando, ai veio um, depois veio a outra, veio a outra, a outra ficou trabalhando quietinha lá até o final. Ai ela desenvolveu a linha dela. E aquilo ali já foi uma quebra de paradigma. Então, é cada detalhe mesmo. Você aprender com essa observação. Você esperar” (Roda de conversa, Luciana, 2018).*

Quando Luciana nos diz sobre sua experiência ao observar pela primeira vez uma sala de aula montessoriana, ainda demonstra um olhar engessado sobre o processo educativo. Mas não teria como ser diferente, viemos de uma formação escolar bastante formatada e com os papéis delimitados para cada pessoa do contexto escolar como bem mostra nossas “cicatrices escolares”. Assim, nada melhor do que uma observação a uma prática diferenciada para nos mostrar uma nova maneira de “conduzir” um processo.

As educadoras montessorianas realizam cursos específicos para atuarem com determinada faixa de alunos. Estes cursos foram desenvolvidos, em sua maioria, na cidade do Rio de Janeiro ou São Paulo pelas educadoras montessorianas desta pesquisa. Esclarecendo, então, existem três centros de formação para educadores montessorianos que são credenciados pela Organização Montessori do Brasil (OMB): Centro de Estudos Menino Jesus em Florianópolis, Centro de Estudos de São Paulo em São Paulo e Centro de Estudos Montessori do Rio de Janeiro (OMB, 2018).

Por meio de todas as contribuições das educadoras, só podemos concluir que:

A identidade não é um dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e de conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz professor (NÓVOA, 2013, p. 16)

Muitos relatos das educadoras apontam lutas e conflitos em sua caminhada pessoal e profissional que as constituem no *espaçotempo*. Além disso, foi importante priorizar, através das atividades realizadas com as mesmas, o exposto por elas mesmas sobre o que sentem e como se identificam enquanto educadoras, de maneira a conhecer por meio do ponto de vista delas as suas construções como sujeito histórico, social e cultural.

Quando uma pessoa narra sua vida, compreendemos os caminhos percorridos mediante suas escolhas que irão “desenhar” suas concepções de vida e automaticamente sua construção de sujeito com o mundo.

4.4 Ação e reação metodológica

Toda ação metodológica gera uma reação, individual ou coletiva. E essa reação se move para outras direções. É por meio dela que surgem as buscas, ou seja, toda aplicação prática causa um efeito em um *espaçotempo*, que cria um ciclo de descobertas, (re)construindo as identidades dos sujeitos a partir dos encontros que são proporcionados

nesta procura devido às incertezas e incompletudes apresentadas pelos sujeitos. Toda ação gera uma reação.

As educadoras montessorianas nos apresentam, através da trajetória de suas vidas, o percurso do exercício profissional, as práticas metodológicas aplicadas e as buscas promovidas a partir delas. A trajetória de vida de todos nós é permeada de “cruzamentos” de caminhos, com possibilidades para várias direções, sendo o caminho percorrido o que nos define onde estamos atualmente e que poderá ser mudado amanhã.

Raquel, ao criar sua narrativa, diz:

“Minha jornada com a educação não começou de forma direta. Fiz minha faculdade de Artes com o intuito de ser fotógrafa ou designer. Durante o percurso do bacharelado, conheci o projeto da Escola Internacional Pangea. Então, candidatei-me à vaga de estagiário de Artes. Por esse motivo, ingressei também na licenciatura. Observando o trabalho dos outros professores com as crianças, encantei-me com o método Montessori. Chamava-me muita atenção aqueles materiais supercoloridos, concretos e que eram atrativos para as crianças. Percebi também a possibilidade da criação dos mesmos trabalhando a criatividade” (Narrativa da Educadora Raquel, 2018).

A educadora Raquel nos faz compreender que a, princípio, o caminho a seguir era um, porém, durante seu Bacharelado em Artes, conhece um projeto, identifica-se e busca novos caminhos para exercer a licenciatura no método Montessori. Uma ação tomada gera uma reação, que promove busca e novas descobertas para novas práticas pedagógicas.

Flávia, em seu percurso, conta como iniciou sua vida profissional como educadora:

“Comecei a trabalhar numa escola tradicional de bairro chamada ‘Grilo Falante’, e percebi a necessidade de mais conhecimento, porém o salário era pouco para buscar mais formação. Dessa forma, meus irmãos me ajudaram, e assim iniciei o curso de Pedagogia na Faculdade Metodista Granbery. Já nos primeiros períodos da faculdade, cadastrei-me no CIEE para estágio remunerado, na área da educação. Em menos de um mês, fui convidada a estagiar como eventual na Creche Escola Instituto Maria, que trabalhava com o Sistema Montessori. Foi onde tudo começou! Estagiei nas agrupadas II, III e IV - seriado. Passei por uns meses também na agrupada I (crianças de 1 ano e 5 meses a 3 anos). Depois de 1 ano e 5 meses, ganhei uma turma de agrupada II. No meio do ano seguinte, saí da Instituição e, em seguida, fui indicada por uma amiga a estagiar numa sala, também de agrupada II - crianças de 3 a 6 anos, na Escola Internacional Sací, meu local de trabalho até hoje. Tudo fluía de uma forma tão maravilhosa que, para completar, fui convidada a

substituir uma licença-maternidade na sala em que trabalhava. Dessa forma, comecei a colocar em prática as experiências adquiridas até o momento. Ao término da licença da professora regente, eu voltei ao meu cargo de auxiliá-la. Agora formada, precisava saber qual seria meu futuro na escola; foi então que fui convidada pela coordenadora e pela diretora a assumir um agrupamento no turno da manhã, onde o colégio começaria a introduzir as novas turmas de Educação Infantil” (Narrativa da Educadora Flávia, 2018).

A trajetória de Flávia mostra a busca pelo conhecimento, sendo que, a partir da primeira experiência em uma educação tradicional, sentiu necessidade por mais conhecimento. Ao seguir novos caminhos, ainda na faculdade, conseguiu estágio em uma creche que trabalhava com o sistema Montessori; este foi o despertar para conhecer o método montessoriano, identificar-se e continuar nesta linha de trabalho.

Para ilustrar este sentido de inconclusão da Flávia, Freire (2018a) aponta que:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros (p. 56-57).

Alessandra esteve primeiramente trabalhando em Farmácia, pois tinha curso técnico em Patologia Clínica e exerceu a função por um ano. *“Esta fase foi engrandecedora. Conheci pessoas que me fizeram enxergar o quanto eu poderia conquistar. Aprendi com meu grande mestre Senhor João Evangelista a arte de lecionar, pois eu orientava os estagiários do curso de Farmácia da Universidade Federal a prática da manipulação de medicamentos sob o auxílio farmacêutico. No primeiro semestre de 2008 (do Curso de Pedagogia - grifo da autora), participei de atividade sobre metodologias de ensino em que tive a oportunidade de conhecer a escola SACI. Achei muito interessante e diferente o método proposto pela escola, e percebi que o método Montessori era pouco difundido no meio acadêmico, até mesmo pelo fato de alguns professores formadores desacreditarem nesta abordagem. No ano de 2009, fui convidada a estagiar na Escola SACI. Saí da farmácia, que era meu emprego fixo, para me dedicar ao estágio. Estagiei no segundo período da Educação Infantil durante dois anos; logo após, substituí uma professora que entraria em licença-maternidade no 1º ano do Ensino Fundamental I. No ano seguinte, substituí a*

secretária escolar da escola. Neste período, peguei também um contrato na Prefeitura de Juiz de Fora, trabalhando com o Laboratório de aprendizagem. Esta experiência foi também muito gratificante. Essas experiências ainda não estavam totalmente vinculadas ao método Montessori. A escola foi passando de maneira gradativa do modelo construtivista para o método montessoriano; íamos recebendo treinamentos internos que orientavam quanto à utilização de alguns materiais. No ano seguinte, fui convidada a assumir a turma do Maternal III, com o qual trabalhei durante dois anos. No ano seguinte, engravidei da minha filha Beatriz e fui contratada para trabalhar na biblioteca da escola. Após esse momento, assumi a turma do 1º período, também seriado. Depois trabalhei com o primeiro ano do Ensino Fundamental, onde obtive uma experiência surpreendente: todos os alunos eram novatos. Outro grande desafio, como alfabetizar uma classe seriada utilizando o método Montessori. Neste momento, percebi que, apesar das adversidades, o método mais uma vez superou os desafios e conseguiu alcançar os objetivos ao qual se destina. Atualmente estou trabalhando com outra turma de 1º ano do Ensino Fundamental, a mesma turma com a qual trabalhei no 1º período. Percebi que, apesar das dificuldades de trabalhar a metodologia com uma turma seriada, os alunos que estão comigo novamente apresentam um perfil diferenciado, com leveza e compreensão dos conceitos aplicados a partir do método Montessori” (Narrativa da Educadora Alessandra, 2018)

A trajetória de Alessandra iniciou-se em uma área diferente da Educação, porém com exercício de educadora, pois orientava estagiários do Curso de Farmácia; então, despertou o que estava “adormecido”; logo concorre ao vestibular para Pedagogia e teve sua aprovação. A caminhada, a partir daí, é de afirmação sobre seus interesses profissionais. Ainda estudando, teve a oportunidade de conhecer a escola em que se encontra até hoje, receber o convite para estagiar e dar continuidade ao trabalho docente; simultaneamente obteve outros contratos na área de Educação como secretária escolar e para atuação no laboratório de aprendizagem da prefeitura.

Ela esteve presente em todo o processo de mudança da escola para o sistema Montessori, portanto esteve junta na transformação da instituição de ensino concomitante a sua transformação. Um elo de transformação que sustenta qualquer Filosofia de Educação a ser adotada, pois escola não muda sem educador mudar. A escola ainda possui algumas salas seriadas e não agrupadas, sendo este o caso da sala de aula de Alessandra, mas o método também é utilizado nestas salas.

Assim, entendemos que:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser e por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2018a, p. 40).

A educadora Bárbara demonstra suas dificuldades, reflexões, autoconhecimento e encontros no exercício da atuação profissional:

“Para pagar meus estudos, ainda no Ensino Fundamental (2º ciclo), tive que começar ministrando aulas particulares para uma criança, ainda na etapa da alfabetização. Desde esse momento, percebi algumas falhas que a entidade Escola sofria em seu largo processo de compromisso e responsabilidade para com a Educação em seus amplos aspectos, principalmente o de construir conhecimento. Já no primeiro período, comecei a trabalhar como estagiária na Escola Cenecista Monteiro Lobato, escola que havia me formado no Ensino Fundamental e Médio, lugar que tanto amava. Agora pisava naquele lugar com um novo olhar, outra perspectiva: seria colega de trabalho dos meus professores. Lá aprendi muito sobre gestão educacional. Sempre fui muito curiosa, e em todas as reuniões que me permitiam eu estava lá sorrindo, aprendendo, disposta a ajudar todos para cada vez mais conquistar novos conhecimentos. Meu encanto por Política Educacional só aumentou. Paralelo a esses acontecimentos, uma amiga de faculdade chamada Flávia me mostrava um ‘novo’ (pelo menos para mim) método educacional que era completamente diferente daquilo que conhecíamos. Em 2007, entrei para a Creche-Escola Montessoriana Instituto Maria. Trabalhava no Monteiro pela manhã e lá à tarde. Esse novo lugar era realmente diferente. Salas de aula enormes, materiais disponíveis, ambientes preparados, enfim, a princípio parecia-me um lugar vislumbrado por Maria Montessori. Ao retornar, muitas coisas haviam mudado na Instituição. Em 2009, solicitei minha saída e parti em busca de novas experiências. Acabei entrando em uma creche em que as profissionais demonstravam cansaço, tédio e, de certa forma, ignorância pela Educação. Ouvia muito: “Tem 30 anos que trabalho dessa forma e sempre deu certo, pra que mudar? Mais uma vez, indignei-me com a situação e descobri, em 2009, uma segunda escola em minha cidade que adotava o Método Montessori, conhecida como Escola Internacional Sací. Participei

de uma entrevista com a diretora Luciana. Ela foi muito agradável e me mostrou as agrupadas da escola, mas me disse também que naquele momento não tinha vaga disponível. Saí um pouco triste, mas dois dias depois Luciana me liga dizendo que uma estagiária havia pedido para sair e que, se eu quisesse, a vaga era minha. Não pensei duas vezes em aceitar a proposta. Mas em agosto do mesmo ano, recebi um convite para trabalhar em uma OSCIP com crianças carentes e tive que abandonar meu cargo na escola transferindo-o para minha amiga Flávia. Tentei e, de certa forma, consegui aplicar o método nesse lugar. Fui muito feliz, mas presenciei muitas coisas que eram contrárias à minha índole. Concluí meu trabalho naquele ano com um grupo de crianças e saí no ano seguinte, retornando ao Sací por convite da coordenadora. Desde então trabalho nesse lugar. Iniciei como estagiária em 2009 e 2010. No final de 2011, recebi um convite para ser professora regente da turma Agrupada III na Escola Sací (...). Após a defesa (mestrado - grifo da autora), já no ano de 2018, tenho trabalhado na formação continuada de professores que desejam atuar com esta metodologia” (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Ainda explica melhor alguns pontos de sua caminhada na roda de conversa:

“[...] E aí eu olho e falo assim: gente, realmente, e eu falo com a Lu ainda, menos de dez anos que eu entrei no Sací, como estagiária, e hoje eu estou como coordenadora. Eu entrei em 2009 como estagiária, saí do Sací, e foi tudo de “boom”, assim. Aí eu falo assim, eu saio, a Lu brava comigo, eu saí no meio do ano, e com razão. Eu também não podia deixar um projeto social achando que aquilo realmente era o que Montessori faria, porque eu fui trabalhar com crianças e adolescentes, mais de 60 (sessenta) de uma vez só. Montessorianamente, seria o material, o ambiente preparado, mas sendo eu a pessoa, aí a Flávia entra e, no ano seguinte, quando eu quero voltar, antes mesmo de eu pedir, ocorre uma situação para que eu possa voltar. E aí quando eu volto, aí outra pessoa que fez a minha entrevista falou assim: olha se você saiu, agora você não tem mais chance; e eu falei: cara, agora vamos engolir tudo, vamos fazer o que der para fazer. E a gente vai tendo esse processo, aqui na escola, de conquistar a confiança da equipe, de direção, as coordenadoras, as quais eu respeito muito e todos os professores, e conquistando espaço, principalmente com a criança, e agora com os adolescentes. Olhar nos olhos deles e poder ser sincera neste processo é poder ser montessoriano, porque as pessoas, eu me cobrava muito ser montessoriano da forma como Montessori queria, de apresentar o material de acordo com a sequência, estar em uma sala totalmente equipada, de ter pais

montessorianos. E aí eu falei: gente, eu não posso controlar o mundo. Eu posso controlar aquilo que eu posso fazer. E aí, a partir do momento em que eu aceitei ser Montessori, não é ter só o equipamento, não é ter um ambiente preparado apenas, mas você fazer com que isso dê certo. Foi quando eu tomei a coragem de aceitar a proposta de coordenação do fundamental II, e hoje me senti feliz por estar fazendo uma proposta filosófica completamente diferente com os professores que passam isso para os alunos. Então, a sensação de orgulho é muito grande. Sensação, né, mas de cobrança também, eu ainda posso mais, se eu já consegui até aqui, cinco salas em que os professores trabalham bem sem carteiras, eu vou conseguir mais uma ano que vem. Até conseguir todas. E até eu mostrar para os professores que não é um espaço físico, que não é uma aluna olhando o tempo todo para o quadro que vai fazer o aluno aprender. E aí os professores chegarem até a coordenação e às vezes falarem assim: Nossa, Bárbara, fiz isso e foi superlegal, o projeto deu certo. E isso não é ser montessoriano? Porque eu não estou trabalhando com material dourado, porque eu não estou trabalhando com trínômio, porque eu não tenho a formação, né?” (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Bárbara relata que conheceu o método Montessori através de uma amiga de faculdade, mas como ele era praticado em determinado momento em uma determinada instituição ela não se identificava, portanto foi buscando seu lugar até chegar no momento atual. E, em um momento, verificamos que a educadora se propôs a seguir Maria Montessori na atividade com projeto social, ou seja, com o objetivo de colocar o método Montessori diretamente na sua prática profissional. E, atualmente, concomitante à função de coordenadora, atua na formação de professores para atuar com o método:

“Então, como eu continuo me formando, porque aí o Júlio fala para mim: olha, você já viajou muito, você fez muito curso, eu preciso de você mais aqui; e aí é onde eu falo: eu vou tentar fazer Montessori de uma forma diferente, eu vou passar aquilo que eu sei para outras pessoas. Como o outro recebe é muito complicado. Mas é a parte do outro. À minha parte, cabe disseminar o método. Tudo que eu aprendi, todo o meu encantamento, e as pessoas falam muito comigo que meus olhos brilham; e quando alguém fala assim comigo: Nossa! Sua aula é muito bacana, quando você fala de Montessori seu olho brilha. Aí eu falo assim: é, eu ainda estou no caminho, porque quando eu começar a falar e meus olhos não brilharem mais acabou” (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Nessa perspectiva, compreendemos que o “[...] desenvolvimento profissional é um processo que, como todos os processos de <<crecimento>>, se faz de forma não linear, em que os momentos de crise surgem como <<necessários>>, antecedendo e preparando os momentos de progresso” (NÓVOA, 2013, p. 158).

A educadora Alessandra expõe também sobre o autoconhecimento quanto à questão problematizadora diante do *banner* de um mosaico de imagens, o qual intitulei de “Educação para a vida”, com a diversidade de nossa sociedade, conseqüentemente apresentada em nossa sala de aula. Então, diz:

“[...] O autoconhecimento é muito importante e se, por exemplo, eu recebo uma criança que é de acessibilidade, né, como trabalhar com esta criança? Questão da baixa visão ou cegueira. Buscar primeiro um entendimento de como funciona esta questão dessa criança e talvez os recursos que possam auxiliar para a educação dessa criança. E, a partir disso, fazer uma inserção do que o método nos oferece para que a gente possa fazer, alcançar estes objetivos. Acredito que seja conhecimento. Conhecer o que você está lidando mesmo para depois a gente direcionar o nosso trabalho do que engessar, colocar todo mundo igual, no mesmo patamar. Não tem como, para poder direcionar. Então, primeiro conhecer: ‘Com o que estou lidando?’. Por exemplo, tenho um aluno que tem hiperatividade. Eu já busquei vários meios para saber o que é essa hiperatividade. Como se trabalha? Quais são as coisas interessantes para que eu possa buscar fazer o trabalho com excelência? E depois? O que o método me oferece? O que eu posso proporcionar a ele? Que tipo de material seria interessante: né Lu, que até conversei com você na hora do almoço sobre o que posso fazer com ele no momento de agitação excessiva? Que nós íamos tirar a prática de dentro da sala, mas por causa dele a gente deixou o espelho, que é um momento de introspecção, para ele ali tentando se acalmar. Então assim: o que o método me oferece a partir do que eu conheço para eu poder trabalhar com as crianças?”(Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Quanto a isso, Freire (2018a) nos fala sobre esta avaliação crítica ao longo do caminhar, que:

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo (p. 40).

Nesta avaliação crítica da prática, Flávia também aponta:

“Às vezes eu questiono muito esta questão da inclusão assim: o que é inclusão? Porque às vezes a gente entra numa sala de aula e inclusão é só o que chega para a gente como necessidade, né? E o que é esta necessidade? E às vezes chega necessidade que não é de uma deficiência, não é (...), às vezes necessidade de carinho, afeto, de atenção. É, a criança às vezes é tímida, tá quietinha, a gente, vamos pensar, as pessoas deixam, né; ah, tá quietinha, vamos preocupar mais com aquele que tá incomodando, tá mais agitado. Então, o que é inclusão, né? A gente pensar em um ambiente, que é o que me encanta em Montessori, pensar que você tem um ambiente de três idades diferentes, você pode trabalhar, ajudar e criar esta busca da personalidade para trazê-lo, né? Então, eu penso, em sala de aula, cada ano é um desafio maior, porque as crianças, por causa do desenvolvimento, vão trazendo novas fases, novas perspectivas mesmo de aprendizagem. Como as crianças mesmo falam na sala, quero um desafio novo. Então, a gente está em busca o tempo inteiro disso, não é só com uma inclusão, com uma necessidade específica, não. Por isso, o nosso olhar numa sala Montessori tem que ser bem individual mesmo, cuidadoso, e depois sim, colocar neste coletivo. Porque eu penso não de um todo neste sentido, e ao contrário: porque aí sim a gente vai ajudar esta socialização. Pelo menos na sala de 3 a 6 eu vejo muito isso, porque aí é a fase do egocentrismo, né, do reconhecimento das emoções, porque aí fica com ciúmes que um amigo não tá comigo. Então, você tem que trabalhar este contexto todo no meio dessa diversidade de inclusão, fora que às vezes vem uma inclusão que a gente não sabe; recebi uma aluna que a gente não tinha nem ideia que tinha autismo, ideia assim no sentido de levantar os traços e pensar, porque parecia um pouco mais agitada, né? Então, a gente deixar fluir e, neste primeiro momento, não pensar em nomes, de rótulos, de diagnósticos, porque são crianças que ainda estão se desenvolvendo. E assim, a gente ajudar a conviver e ter esta interação no meio de um todo. Então, eu penso neste sentido. Pelo menos na sala de 3 a 6 que eu tenho experiência, eu penso neste sentido” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Flávia, ao refletir sobre o contexto em sala de aula, pondera sobre a importância do método Montessori quanto ao respeito à individualidade e à possibilidade de interação entre idades distintas em uma mesma sala de aula para a cooperação no trabalho a ser realizado. Além disso, ainda ressalta a necessidade de considerar as crianças em desenvolvimento ao propor trabalhos com elas.

E ainda sobre a diversidade da sala, Flávia faz sua ponderação, em consonância com Freire (2018a):

Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las, e se não os escuto, não posso falar com elas, mas a elas, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-las. Se me sinto superior ao diferente, não importa quem seja, recuso escutá-lo ou escutá-la. O diferente não é o outro a merecer respeito, é um isto ou aquilo, destratável ou desprezível (p. 118).

Luciana ressalta:

“É uma troca, né? Eu vejo que qualquer ser humano tem como desafio o encontro, a troca. E com a criança que a gente vai fazer inclusão, às vezes, você já sabe que este desafio vai fugir em algum momento ou de alguma perspectiva do que você espera. A gente sempre se surpreende, seja com o desenvolvimento típico ou atípico. Mas você já sabe que aqui eu tenho que ir com mais atenção. Se eu já faço uma parceria com a família, com esta família eu tenho que fazer uma parceria maior ainda. Se eu já observo a criança, eu tenho que observar mais ainda e aprender estas estratégias aí que a Alessandra e a Flávia falaram. Então, é um “a mais”. Um “a mais” em tudo, tanto neste desafio, como é um “a mais” nesta gratificação que a gente sente depois, né: puxa! Avançou isso, conseguiu aquilo. Então, eu acho que tudo vem “a mais”, assim como o esforço, o trabalho, a conquista da família - a conquista desta confiança, assim como este retorno que a gente tem, né? Foi até ali, será que se ele não tivesse estimulação, ele irá também? Então, acho que isso move, assim você vê o avanço e você vê a satisfação mesmo deles, da família, né? E o nosso aprendizado, porque a gente aprende também “a mais” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Com esses relatos,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra* elas (FREIRE, 2018b, p. 95-96).

E ainda quando discutimos alguns trechos de Montessori, na roda de conversa com as educadoras, sobre a atuação da educadora em sala de aula, vemos a confirmação desta linha de pensamento.

A educadora Luciana inicia a leitura do trecho de Montessori:

Como tutora e guardiã do ambiente, a professora se concentra nisso, ao invés de preocupar-se com as dificuldades do problema da criança, sabendo que a cura virá do ambiente. Nele repousará a atração, que polarizará a vontade da criança. O material didático precisa estar sempre bonito, brilhando e em boas condições, sem que falte nenhuma parte, de tal forma que pareça novo para a criança, estando completo e pronto para ser usado (MONTESSORI, 2015, p. 108).

E pondera: *“Até aí, ok. Vou dividir em duas partes. Isso mesmo, né? Às vezes tem gente que fala assim... é... às vezes tem material ali que tá arranhado, tá estragado, mas eles adoram aquele jogo. Eu vou tirar da sala? Eu falo: Não. A gente tira, arruma e volta, porque eles gostam desse livro, mas tá rasgado. Então, ele não vai ser tão atraente e tal, mesmo a criança gostando daquele material. Então isso aí é isso mesmo. Isso demonstra um cuidado, isso demonstra uma orientação. A criança vai perceber realmente como novo”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

E continua a leitura, elencando: *“Aí é que tá”* (Roda de conversa, Luciana, 2018). *“A professora, como parte do ambiente, precisa também ser ela mesma atraente, preferivelmente jovem e bonita, encantadoramente vestida, perfumada, com asseio, feliz e graciosamente digna”* (MONTESSORI, 2015, p. 108).

Luciana questiona: *“E aí que é essa questão do ‘bonito’. O que é ‘bonito’? Uma harmonia de um todo. Então, você dizer que deve ter esse movimento harmônico e gracioso, né? Um sorriso nos lábios. Isso tudo eu acho que tem que ter mesmo. Diferente da criança te encontrar séria, e a criança chegar e te encontrar com sorriso, né? Se sentir ali acolhida. E este corpo fala. Agora dizer que essa graciosidade, harmonia, leveza dos movimentos, sutilezas dos gestos, refinamento, é beleza estética, né? Eu não acredito”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Freire (2018a) também aponta a relevância do sorriso para um ambiente acolhedor:

O meu envolvimento com a prática educativa, sabidamente política, moral, gnosiológica, jamais deixou de ser feito com alegria, o que não significa dizer que tenha invariavelmente podido criá-la nos educandos. Mas, preocupado com ela, enquanto clima ou atmosfera do espaço pedagógico, nunca deixei de estar (p. 70).

A educadora Alessandra ainda complementa sobre o trecho de Montessori: “*Cai em contradição o que ela sempre colocou*” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Luciana continua a ponderação: “[...] *E a questão da jovialidade também, né, porque ela mesma esteve em sala de aula, ela chegou, depois de ela ter feito a medicina e outros cursos antes, quando ela foi para a sala de aula, ela não era tão jovem. E eu já estive assim, visitando muitas escolas, inclusive, no exterior, que você vê pessoas com mais idade em sala, mas muito harmoniosas, muito graciosas. A questão do autocuidado também acredito e concordo. Você tá aseado, porque você vai mostrar para a criança esse autocuidado. Né? Você se cuidou, se preparou para estar ali. Esta preparação de até um ‘perfuminho’, né, isso vai atrair a criança*” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Quando Luciana fala do autocuidado da educadora, apontado por Montessori, como uma demonstração para a criança, Freire (2018a) ressalta:

A responsabilidade do professor, de que às vezes não nos damos conta, é sempre grande. A natureza mesma de sua prática, eminentemente formadora, sublinha a maneira como a realiza. Sua presença na sala é de tal maneira exemplar que nenhum professor ou professora escapa ao juízo que dele ou dela fazem os alunos. E o pior talvez dos juízos é o que se expressa na “falta” de juízo. O pior juízo é o que considera o professor uma ausência na sala (p. 64)

E Luciana continua a leitura do trecho de Montessori:

Este é o ideal, e nem sempre é possível atingi-lo, mas a professora que se apresenta às crianças deve lembrar-se que elas são pessoas, a quem ela deve entendimento e respeito. Ela deve estudar seus movimentos, tornando-os o mais possível gentis e graciosos, para que a criança a elogie pensando que é tão bela quanto sua mãe, que é naturalmente seu ideal de beleza (MONTESSORI, 2015, p. 108).

Novamente, Luciana pondera sobre o termo “belo”: *“Aqui esse ‘belo’ também eu, eu acredito que seja a questão da graciosidade. Então, a criança percebe na mãe, normalmente, uma graça, uma beleza que não quer dizer necessariamente deste ponto de vista de ser ‘belo’ esteticamente, né?”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Realmente verificar o “belo” nessa citação de Montessori trouxe bastantes questionamentos que nos fazem refletir sobre a prática, sobre a concepção de educação, mundo, sociedade e homem. A educadora Luciana informou que este mesmo trecho já tinha trazido questionamentos em reuniões passadas com educadoras da escola. Socialmente o termo “belo” nos traz amplo significado, porém, compreendendo a linha de trabalho de Montessori, concluíram que não poderia ser no sentido estético.

Até mesmo nesta perspectiva, Alessandra, ao ler seu trecho de Montessori, corrobora mais com esta linha de pensamento: *“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”* (MONTESSORI, 2017, p. 54).

“Então, é isso mesmo. Essa graciosidade. Esta harmonia em que a Montessori propôs, essa formação desse professor é que vai auxiliar. Às vezes essa pessoa pode dominar muito bem a técnica, mas se ela não se conhece, ela não consegue exercitar essa graciosidade, esta questão da fala, da harmonia, porque eu acho que vai muito além [...] não só da estética, mas uma coisa muito introspectiva da pessoa, entende? É. Igual a gente faz quando a gente conversa, tem crianças que têm perfil montessoriano e tem outras que vão adquirindo este perfil. E o professor também. Tem professor que tem o perfil montessoriano, tem outros que vão adquirindo ao longo do tempo. Então, assim, qual seria a técnica utilizada dentro de tudo que a Luciana colocou ali e que esse professor poderia buscar para auxiliar esse aluno ao crescimento pessoal? Essa via da perfeição em que ele poderia se encontrar. Né!?” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Alessandra faz uma ponderação sobre o educador montessoriano, que, na concepção dela, possui perfil montessoriano e outros que irão adquirir este perfil ao longo de processo de (re)construção.

Depois ela continua a leitura: *“Assim como a criança que aprende a se mover corretamente [...]”* (MONTESSORI, 2017, p. 54). Aponta: *“Olha que interessante”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018). E segue a leitura: *“[...] disciplinando os 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 cotidianas [...]” (MONTESSORI, 2017, p. 54).

Novamente, surge a importância do exemplo da educadora, em que Alessandra aponta: *“Ou seja, nós aqui somos o exemplo para eles. Às vezes a gente pega a criança falando ‘ah, tia eu te amo’, te chamam de mãe, porque é essa referência, essa inferência que a criança faz realmente, entre o que você coloca, a maneira com que você se porta para fazer uma comparação do que ela faz dentro de casa dessa primeira educação que ela recebe. Né!? Então, a postura do professor, ela vai muito além do estar aqui e executar o trabalho. Ela tá aqui para executar o trabalho, dominando aquilo tudo que ela realmente se propôs a fazer, mas pensando assim: ‘eu sou um exemplo para aquela criança’. Se eu sou um exemplo para ela, então como eu vou me portar diante disso? Essa graciosidade, esta questão dessa beleza que está muito mais dentro do que na parte externa, estética de que a Lu falou”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Luciana enfatiza: *“Até mesmo como ela corrige, porque normalmente o professor foca em corrigir a ponta, a frase, o português. É, dificilmente, você vê um professor falando, você tá comendo, senta assim. Puxa sua cadeira para cá para você se alimentar melhor. Fecha a porta devagarzinho. E a gente observa isso e intervém o tempo todo. O seu tom de voz está muito alto. Então, esta questão da graça e da cortesia dentro de Montessori, ela atravessa a sala de aula, a nossa rotina; e anteontem eu fui surpreendida assim: a minha filha está com 8 (oito) anos, e eu tinha pedido a ela para guardar um objeto e ela não ouviu, não quis guardar e aí na terceira vez eu falei mais forte e ela falou assim: ‘mamãe, percebi um tom um pouco agressivo na sua fala”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Com isso, Luciana coloca a importância de se educar para a vida, tendo em vista que cada ambiente social exige de nós um comportamento e uma atitude para nos respeitarmos e respeitar o outro.

Alessandra continua: *“Ela coloca que”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018): *“[...] tornando-se um indivíduo correto por hábito [...]”* (MONTESSORI, 2017, p. 54). *“Ele não tem que fazer aquilo porque está sendo mandado, orientado a fazer isso. Ele tem que criar aquele hábito e fazer naturalmente”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Ou seja, Flávia aponta: *“A proposta é fazer ele achar este ambiente natural. Você faz normalmente. Se é uma educação para a vida, a gente tá vivendo ali com eles também. É a coerência”* (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Alessandra complementa: *“E nós também vamos nos tornando assim, gradativamente. A cada passo que a gente dá, a gente percebe que a gente modificou de uma forma, né?”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018). E Montessori termina assim: *“[...] da mesma forma a criança também deverá amoldar-se a uma disciplina que não se circunscreva tão-somente ao meio escolar [...]”* (MONTESSORI, 2017, p. 54).

Explica Alessandra: *“Ou seja, ela vai extrapolar assim, o que ela absorveu, criou aqui para fora. E a gente percebe nas reuniões que fazemos, nas individuais, os pais falam: ‘nossa, como a minha filha mudou’, ‘olha o hábito que ela tinha, ela não fazia isso, ela faz em casa’, ela está ‘auxiliando arrumar as coisas dela’, ‘ela está me chamando a atenção porque eu deixei uma coisa cair e não peguei’. Nós escutamos isso constantemente, porque assim esse hábito está sendo criado aqui, neste ambiente, de forma muito tranquila e natural, e está refletindo fora daqui, que essa é a proposta que ela realmente fala”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018). E finaliza com a leitura: *“[...] mas abarque igualmente o âmbito social [...]”* (MONTESSORI, 2017, p. 54).

Dessa maneira, seria garantir uma educação para a vida em sociedade, este é o foco, de modo a educar mostrando na prática o uso social de cada hábito a ser conquistado.

Contribuindo com nossas reflexões, Flávia faz a leitura do seu trecho de Montessori:

A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar conhecimento às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. Nem mesmo é nosso objetivo ensinar as crianças a servirem-se, “sem erros”, do material que lhes é apresentado nos diversos métodos de exercícios. Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, colaboração incessantemente ativa da mestra, preocupando-se esta em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado os seus exercícios. Em poucas palavras: queremos dizer que o material não constitui um novo meio posto nas mãos da antiga mestra ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora (MONTESSORI, 2017, p. 155).

Flávia pontua: *“Eu não sei. Então, eu vou falar o que eu interpretei. Não sei. Eu posso ter ido para outro lado. Muitas vezes, quando a gente entra numa sala montessoriana, as pessoas ficam muito presas ao material. E eu acredito que o material leva sim ao conhecimento, mas primeiro momento eu vou em busca dessa individualidade, dessa percepção de entender essa criança, dessa junta de meio tranquilo, natural, dessa socialização. E o material, não vou falar que é o último momento, mas é um meio sim de chegar a esse conhecimento, mas primeiro tem*

outras questões no ambiente. Quando ela fala aqui do material, até no sentido de a professora ficar se preocupando com: aí, meu Deus! Conceito, foi, ensina e a gente acaba passando quando a gente tá presa a esse conceito, também é uma frustração, erra mesmo, acaba passando esse medo também para essa criança, aí ela fica sujeito a acertar ou errar. Então, não sei se foi isso bem o que eu entendi: foi para o lado do material, levando sempre a apresentar esse material. Não sei se foi isso” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Flávia elenca o material Montessori como uma possibilidade de conhecimento, mas não a única, pois é preciso conhecer a individualidade da criança e preparar o ambiente para atender esta criança. Portanto, o material deve ter significado para a criança, atender suas necessidades.

Alessandra traz sua reflexão: *“Eu acho assim que a preocupação do método não é corrigir a criança através daquilo que ela errou primeiramente. Por exemplo, vamos utilizar a educação tradicional, a gente orienta a criança, ela está fazendo algum tipo de trabalho com essa criança e ela tem que acertar. Mesmo que a gente repita várias vezes, ela tem que acertar. Esse é o objetivo. Já no Montessori, o objetivo não é que ela acerte, é que ela conquiste. Se ela conquistou aquele material, se ela conquistou aquela área do conhecimento, ela evoluiu, este é o objetivo. Até porque cada um tem a sua individualidade e a sua competência de crescimento. Vamos supor, uma criança não constrói como a outra, independentemente de ter alguma necessidade especial ou não. Então, o método mostra isso, que não é o objetivo buscar os acertos 100% de acordo com o que está sendo trabalhado; mas buscar este acerto a longo prazo, de acordo com o que a criança possa trazer para mim” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).*

Com a explicação de Alessandra sobre o manuseio do material, entendemos que a ideia é deixar a criança alcançar, conquistar o resultado esperado pelo desafio do material. Sendo que o objetivo não é a repetição mecânica até o acerto.

Luciana contribui: *“E aqui eu acho que é o que você captou mesmo, o que vocês falaram, porque está falando que não é. Não falou que é. Ele não serve. Seria reduzir o material simplesmente ao conteúdo, do conhecimento dos que são. E não é, é um momento de desenvolvimento. E quando fala em desenvolvimento, é muito mais amplo do que conhecimento. Então é, não se trata de ministrar conhecimento às crianças nem dimensões, formas; então, o objetivo daquele material em termos conceituais é a educação dos olhos e a dimensão, a educação dos olhos e a forma, esse*

é o objetivo direto e conceitual. Mas o papel da mestra não é somente dar esse conceito. Ficar presa a esse material. Então, se você trabalha aquele material e ele não foi escolhido livremente, o objetivo já não está sendo alcançado. Então, se a mestra não observa o ritmo, o encantamento, a gente estava aqui explicando aquelas técnicas de observação, a concentração ativa que envolve esse 'flow', essa fluidez da aprendizagem, não adianta. Não adianta. Então, você tem o material, o conceito é um meio de conhecimento, mas ele é um meio de desenvolvimento, e quando você fala meio de desenvolvimento é meio de desenvolvimento humano, pessoal, psicológico, cognitivo. E, se o professor vê esse material só como um meio conceitual, Montessori morre, porque não é só isso” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Freire (2018a) esclarece, em conformidade com o posto sobre os objetos a serem conhecidos pelo educando:

[...] ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes (p. 28).

Nessa direção, Flávia dialoga expressando sobre o cuidado da educadora para manter o estado de concentração e atenção dos educandos às atividades propostas: *“A necessidade do caminhar. Você está trabalhando com um material, eu estou fazendo barulho, eu atrapalhei sua concentração de certa forma, porque você vai olhar para ver quem está chegando. Se você está trabalhando e eu paro do lado, chego no maior silêncio, você nem percebe, mas se eu digo: Nossa! Mas, eu acho que está errado. Coloca de outro jeito para ver. Eu também estou acabando com este conceito e o material, né? Isto é a questão da apresentação. Aí eu estou falando como quem está guiando, traz essas falas para o meio. Então, traz aquilo que a gente estava discutindo desde o início mesmo a respeito dessa naturalidade do ambiente mesmo; por isso um ambiente preparado. Não só preparado nas estantes, a sala está bela, você entra: que sala linda para eu trabalhar. Não, se não tiver um professor preparado, as assistentes, a criança também sendo acolhida nesse ambiente, também não adiantou nada, o método também não flui ali dentro” (Roda de conversa, Flávia, 2018).*

Luciana retoma novamente o trecho de Montessori para ilustrar: *“É o que está ali. Igual fala: se a mestra se preocupar somente em ministrar conhecimento e ficar*

preocupada em corrigir os erros até que todo mundo acerte este material, bom, não é para isso. O material é para ele, se quiser repetir dez vezes, repetir dez vezes aquele material. Então, o meio do desenvolvimento pela via do prazer, desse interesse, você alimentar isso” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Flávia traz um contexto da sala para entendermos melhor o tema em discussão: *“Quero usar um caso, nesta questão da inclusão, de sala de aula para dar um exemplo. A minha aluna tem um laudo quase todo fechado de autismo. Ela chegou, eu brincava: traz ‘marmita’, porque ela ia em todas as áreas e mexia mesmo. Então, se eu pego esse material como uma coisa de certo e errado, eu já ia puni-la, vamos pensar assim, porque ela está tirando tudo fora de ordem e misturando. Ela ia com areia no aquário. Então, tem isso tudo também. Ai eu não ia aceitar. Ia falar, perai, isso tá errado, você não está vendo que está ali, é para ficar ali, né? Então, também não ia fluir neste sentido. Então, este tipo de professor não combina com esta proposta que o método traz. Então, tem isso também. Tem esse olhar também desse cuidado, dessa criança que nunca entrou em uma sala, vai fazer isso na sala mesmo e a gente respeitar esse momento e depois orientá-la mesmo, mostrando o certo, o errado, o que flui e o que não flui se a gente fizer dessa forma. Mas, em um primeiro momento, deixá-la experimentar, ela necessita dessa experimentação” (Roda de conversa, Flávia, 2018).*

Flávia traz a humildade do educador e o desvio da figura “empoderada” deste ator educativo por alguns métodos, visto que é preciso “desvestir-se” de alguns conceitos preconcebidos para aceitar o “outro”.

Quanto ao termo necessidade da criança, Luciana esclarece que: *“Acho certo esta palavra. É ver a necessidade da criança antes de ver o material, porque, como vimos aqui (citação de Montessori), pode virar um material como outro qualquer, do tradicional. Então, eu posso lidar com uma tábuia dali da adição como lido com um livro. Olha, você faz isso, isso, isso, volta, repete, registra e não é isso. [...] Senão ele vira um material como outro qualquer. E ele não é um material qualquer, tem toda uma filosofia por trás” (Roda de conversa, Luciana, 2018).*

Sobre o respeito ao momento da criança, Flávia continua sobre o caso da aluna e nos conta: *“Desse permitir a criança fazer: essa minha aluna também, que mexeu em tudo, se eu for falar casos aqui, tem inúmeros casos, tem que mudar a linha também, que a gente faz o movimento, o trabalho de socialização, e ela não queria ficar parada de jeito nenhum, e eu deixava ela ficar e aí, no final do terceiro ano letivo,*

ela já senta, e foi ela mesma, a gente não precisou impor. Precisou respeitar este momento em que ela estava encantada com o entusiasmo da sala. Ela ia querer sentar ali com todo mundo. Naquele momento, ela não queria. Assim, é respeitar mesmo. No momento, não era o que ela queria. E, hoje, ela já senta naturalmente; então, nós vencemos isso da forma natural” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

A educadora Luciana iniciou sua experiência profissional no exterior, com a oportunidade de intercâmbio no 3º ano do Ensino Médio, e nos conta:

“Mas como nada é por acaso, em Jefferson, conheci uma Sra. brasileira que trabalhava na St. Coletta’s School e me convidou para ser voluntária lá. Eu não sabia muito bem o que eu faria nessa instituição, que era um internato para jovens, adultos e idosos com deficiência mental. Eu disse a ela que iria. Meu primeiro objetivo era ocupar meu tempo, que ficava ocioso, sendo preenchido na escola e em casa numa cidade de cerca de 3 mil habitantes na época. Também já estando seis meses longe do Brasil, a saudade ia mesmo apertando e conversar um pouco com essa senhora trazia certo alívio” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Luciana expõe que a experiência na St. Coletta’s foi muito intensa, foi a primeira vez que se relacionou com pessoas com deficiência mental; logo, questões surgiram, sentimentos de impotência de querer auxiliar e não saber de falta de oportunidade, na escola, de contato com colegas com tal deficiência. E, no final do primeiro mês de voluntariada, já sabia que queria seguir estudando na faculdade. Com a aprovação em Pedagogia, inicia seus estudos no NESP (Núcleo de Educação Especial) / UFJF; no segundo ano de Pedagogia, inicia concomitantemente o curso de Psicologia. Além desses cursos, faz sua especialização em Educação Especial. Portanto,

“Sentia-me conhecedora da área de educação especial e do desenvolvimento e da aprendizagem da criança e do adolescente, pois menos ênfase era dada ao estudo dos bebês, adultos e idosos. Percebia que tais conhecimentos auxiliavam e suscitavam idéias para os meus planos de aulas de Inglês. Eu continuava lecionando em curso livre, mas, mesmo depois de formada, não conseguia emprego em escola. Os concursos para lecionar em escolas públicas, eu não podia fazer, pois eu não tinha cursado Magistério no nível de ensino médio; e na faculdade fiz habilitação de gestão e inspeção. Raríssimos eram os concursos nestas áreas. Lembro-me de ter passado em um desses e ter sido aprovada em Senador Cortes. Recebi o comunicado da aprovação, em seguida que fora cancelado e depois soube que a sobrinha do prefeito daquela cidade assumira a vaga. Enfim, desanimei de me inscrever em outros

concursos e, por indicação do Prof. Aldair Menezes, consegui meu primeiro emprego como Pedagoga na escola particular Garibaldi! A proprietária, Sra. Jandira, me entrevistou e me apresentou a escola de educação infantil, explicando que estava estudando e implantando o método Montessori. Fiquei muito empolgada de ver algo diferente, e na sala dela tinham os livros (que eu não vi na faculdade) e uma foto dela com a Profa. Talita de Almeida, a quem se referiu com muito respeito, explicando que era a professora Talita grande conhecedora do Montessori e que dava a consultoria do método no Brasil. Comecei a ler aqueles livros e infelizmente não via ainda na prática os princípios expressos por Maria Montessori. Mas eu, recém-formada, não tendo a prática nem do ensino tradicional, nem do montessori, não consegui ajudar. Minha contratação no Garibaldi também era de doze horas semanais, o que não favorecia tanto minha atuação. Admirei a coragem, a iniciativa da escola, mas era como se tivéssemos que “trocar os pneus com o carro andando”. Após seis meses nessa tentativa, recebi de outra querida ex-professora da faculdade, Terezinha Paiva, um convite para uma seleção na escola Cenequista Monteiro Lobato. Seria para lecionar inglês e coordenar a equipe de Inglês num projeto pioneiro no qual as turmas regulares seriam subdivididas por níveis. Julguei que a minha experiência lecionando inglês para crianças e adolescentes caberia melhor no contexto da escola cenequista e a contratação seria de mais horas semanais, o que me fez optar pela saída da escola Garibaldi, que encerrou suas atividades dois anos depois. A lembrança do Montessori ficou ali comprometida, como algo lindo nos livros, mas pouco visível na tentativa de prática com a qual tive contato. Dos seis ou sete anos atuando na Escola Monteiro Lobato, tive a oportunidade de aprender com diretoras assertivas e democráticas, Terezinha Paiva e em seguida Alice Burkowski. Além da coordenação da equipe de inglês, assumi também a coordenação do segmento de Fundamental II e posteriormente Ensino Médio, tendo desenvolvido um pouco minha liderança junto a professores não tradicionais e críticos, bem como tive a oportunidade de conhecer os desafios de alunos de diferentes idades e de seus familiares. Nos dois últimos anos em que atuei no Monteiro, fiz paralelamente o mestrado em educação. Coincidiu com a conclusão do mestrado em 2003 a indicação de meu nome pela secretária de educação Diva Sarmiento e pela vice-secretária Terezinha Paiva para uma entrevista de seleção na empresa Pangea. Esta buscava alguém da Pedagogia que também tivesse experiência com o ensino de Inglês para montar um projeto social de educação regular bilíngue. Ideia linda apresentada a

mim pelo diretor da empresa, Renato Machado. Prontamente aceitei o desafio e iniciamos o processo de abertura da escola, que se chamou Escola Internacional Pangea, por minha escolha do nome, pelo sentido da multiculturalidade. Montamos uma equipe bilíngue e iniciamos, em agosto de 2003, com 25 crianças de famílias de baixa renda trabalhando nas duas línguas em horário integral. Achei que conseguiria conciliar o projeto da Escola Pangea com o Monteiro, mas como o objetivo da empresa era abrir a escola ainda naquele ano, optei por me dedicar inteiramente a este projeto inovador. Faltava, no entanto, um método de vanguarda. Percebi naquele momento uma lacuna na minha formação que estava relacionada ao “como fazer, como ensinar a criança de três anos”, como preparar o terreno para a alfabetização dessas crianças, ainda, em contexto de imersão na língua inglesa? Muiiitas noites sem dormir, com um sonho imenso e com uma responsabilidade maior do que o próprio sonho! Comentei com Renato que minha experiência era, até então, com crianças maiores e adolescentes e com o inglês... enfim, que ainda não estava definido o percurso pedagógico que unisse os ideais desse projeto. Ele sugeriu que eu visitasse escolas inovadoras, bilíngues e consideradas de sucesso. Destacou o diferencial da escola de seus filhos no Rio... a Escola Americana, que lhe chamava a atenção principalmente a Educação Infantil, uma metodologia que não se recordava muito o nome... começava com M... nome de uma italiana... Terminada a tarde, conversei com Susan, ainda entorpecida... eu havia encontrado o “como fazer” para conduzir o maravilhoso ideal da Escola Pangea. Tudo exatamente da forma como vi, já fazia todo o sentido dentro de mim, mas eu não sabia que existia. Susan me indicou a Profa. Talita de Almeida! Lembrei-me novamente do Garibaldi. Como poderia, Montessori antes se apresentou a mim, mas eu não vi, pois não vi na prática seus princípios, sua filosofia, sua humanidade. Agradei ao cosmo pela segunda oportunidade e expliquei a Renato que eu não precisava mais visitar as outras escolas para escolher o método que utilizaríamos... sugeri que investíssemos o recurso para a consultoria com a professora Talita. Fizemos as duas coisas, pois as visitas já estavam agendadas e segui as sugestões dele. Sempre é ótimo visitar outras escolas. Sempre aprendemos, sempre trazemos ideias que podem nos engrandecer; e assim foi feito, mas ver a classe montessoriana de três a seis da escola americana foi inesquecível. A escola Pangea foi encerrada com a crise econômica de 2008 e tivemos a oportunidade, graças à confiança de D. Berenice Machado (mãe de Renato), fundadora da escola SACI, de unirmos nossas propostas... o que levou um bom tempo

e outras muitas noites sem dormir. A escola Pangea é, para mim, uma experiência sagrada, pois foi uma semente que germinou de diferentes formas em solo montessoriano: no campo pessoal, a maternidade; e no campo profissional, a Escola SACTI atual” (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

A educadora Luciana teve uma experiência com vários contextos e dificuldades, que proporcionaram a ela uma visão crítica, ampla, sobre a prática pedagógica, além de ter apresentado oportunidade de interação com várias pessoas que a auxiliaram a ver pontos de vista diferentes para ir se elaborando e se constituindo enquanto sujeito histórico e social. O contato de Luciana com o método Montessori, na prática, foi no seu primeiro emprego, em que a diretora desta escola estava estudando e implantando o método. E ficou empolgada em conhecer algo diferente. Então, inicia as leituras dos livros sobre Montessori, que não viu na faculdade. Mas, neste momento de avaliar o que lia com a prática na escola, não observava os princípios de Montessori adotados no cotidiano daquela instituição. Não conseguiu ajudar a escola por considerar que não tinha nenhuma prática e por ter sido contratada por curto período de horas.

Na atuação com um projeto social de educação regular bilíngüe, teve suas “crises” com a prática de alunos menores, pois sua experiência era com adolescentes e adultos. Isso foi um desafio para ampliar seus conhecimentos e buscar por respostas aos seus questionamentos. Luciana concluiu depois de tudo que viu, conciliado com suas experiências e seu contato com as leituras de Montessori, que já sabia o método a utilizar, sugeriu a consultoria com a educadora Talita e visitou outras escolas, ficando encantada com a sala de três a seis anos da escola americana no Rio de Janeiro. E esse percurso foi o caminho para seguir com Montessori até hoje.

Portanto:

[...] é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas ideias, suas concepções.

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres históricos-sociais (FREIRE, 2018b, p. 128).

A partir das relações com a realidade, Luciana e as outras educadoras transformaram e criaram suas concepções e as instituições pelas quais passaram e estão atualmente como sujeitos históricos e sociais.

Além disso, as educadoras montessorianas, por meio de suas trajetórias até a educação Montessori, nos fazem compreender como:

[...] nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas [...] à medida que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2006, p. 13).

A leitura que fazemos das identificações dos sujeitos são contextuais e, até mesmo, momentâneas por serem constantemente deslocadas.

4.5 Toque sensível: relíquias montessorianas

Ao caminhar com as educadoras pelas suas trajetórias, através da leitura de suas narrativas, e em nosso diálogo por meio da roda de conversa, foi possível observar uma forte característica muito presente nelas: o elevado nível de sensibilidade. Sensibilidade demonstrada com o outro, com o meio e com a constituição do seu ato para o todo.

A educadora, em sua narrativa, aponta: *“Posso dizer que sou realizada profissionalmente trabalhando desta forma já que este tipo de ensino também valoriza o próprio ser humano em seu interior”* (Narrativa da Educadora Raquel, 2018).

A passagem da educadora sobre a valorização do ser humano em seu interior demonstra uma sensibilidade com o outro e sua individualidade.

Flávia já pondera que *“[...] essa escolha de educar sempre fez parte da minha vida, sempre esteve dentro de mim, e assim faria tudo por amor! Lembro-me como se fosse hoje a sensação de encantamento ao observar todo aquele ambiente. Tudo preparado e do tamanho das crianças, dos mobiliários até os materiais. As crianças trabalhavam livremente e, cheias de autonomia, escolhiam seus próprios trabalhos e os desenvolviam de forma alegre e confiante. [...] ganhei uma turma de agrupada II. Uma experiência que não sai da memória. Chegava em casa e, na faculdade, espalhando tamanho encanto e amor. Expressando que ainda podemos educar por amor! Continuarei a me dedicar a fazer o melhor trabalho com as crianças e, em todas as minhas ações, deixarei parte desse amor! Hoje, muita Gratidão!”* (Narrativa da Educadora Flávia, 2018)

Flávia expõe que já estava dentro dela expressa uma identificação muito particular e sensível com toda a concepção de Montessori. Seu encantamento com o mobiliário demonstra o cuidado com o outro que irá receber e fazer parte deste espaço. O amor que ressalta com a

experiência da sala de aula é o encontro com aquilo que corresponde ao seu sentimento, seus interesses e suas intenções. Seria como um encontro com o almejado.

A educadora Alessandra demonstra sua sensibilidade desde a escolha da profissão: “*A escolha de uma profissão é algo que abrange bem mais que escolhas, é algo que possibilita diretrizes que nortearam a vida. Todo aprendizado, quando realizado com amor e dedicação, torna-se bem mais que aquisição de saber, é uma bagagem que ninguém jamais será capaz de retirar de você. Enfim, analisando a metodologia de Maria Montessori e todo contexto profissional com os quais baseei minha trajetória, percebo que me identifiquei com o método não só pela eficácia dos resultados que percebemos na formação dos nossos alunos. Percebo que, diante da minha trajetória de vida, de todas as dificuldades e desafios, eu, de forma indireta, fui educada à maneira Montessori, aprendendo com a Vida Prática, experiências e vivências, que consolidaram as aprendizagens da minha vida*” (Narrativa da Educadora Alessandra, 2018).

O amor e a dedicação descritos por Alessandra quanto ao aprender e sua identificação com o método, fazendo um paralelo com sua própria caminhada de vida, permeada de desafios, possibilidade de aprender com as experiências de vida, permitem uma análise de um sujeito sensível que possui empatia com o método. Mas, muito além disso: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (FREIRE, 1996, p. 104).

Bárbara conta que: “*A partir daí (2º ciclo do ens. Fund., ministrava aula particular e percebeu falhas na entidade escola - grifo da autora), minhas inquietações só aumentavam e, estudando cada vez mais a História do Brasil, sentia orgulho, mas, ao mesmo tempo, ficava revoltada com a falta de assistência dos nossos governantes com o que acreditava ser o primordial para a evolução da humanidade: A EDUCAÇÃO! [...] marquei História como a primeira opção na Universidade Federal de Juiz de Fora. Acreditava que esse curso me traria todas as respostas sobre o contexto educacional e mais, achei que poderia pesquisar e mudar significativamente a educação do nosso país. Mas meus olhos estavam abertos apenas para o político, pois de sala de aula tinha certo pavor; na verdade, me incomodava pensar que trabalharia lecionando conteúdos em uma sala de aula cheia de crianças ou adolescentes, todos sentados e enfileirados, alguns pouco se importando e outros estando ali por obrigação*” (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Com seu relato, Bárbara deixa exposto que:

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da história, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para me adaptar, mas para mudar (FREIRE, 2018a, p. 74-75)

Bárbara já indagava as práticas escolares enquanto estudante, apresentava revolta com os governantes por não investirem na Educação, como diz a educadora primordial para a evolução da humanidade. Seu direcionamento na escolha do curso de História, primeiramente, esteve ligado com o objetivo de mudar a situação do país. Mas Bárbara não tinha intenção de lecionar, pois não se identificava com a configuração de ensino que conhecia até o momento.

A educadora Bárbara inicia a Pedagogia e, por meio de “[...] *uma amiga de faculdade chamada Flávia, me mostrava um ‘novo’ (pelo menos para mim) método educacional que era completamente diferente daquilo que conhecíamos. A sala era montada para as crianças, ou seja, os materiais ficavam disponíveis a elas e podiam manipular os mesmos a hora que quisessem, pois tinham livre escolha. Imaginei: ‘Que loucura! A sala deve ficar uma bagunça!’.* Flávia sempre me mostrou o contrário: *uma organização e uma felicidade jamais vistas por ela*” (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Ao expressar essas ideias, conseguimos perceber que a educadora ainda tinha uma visão bem conservadora sobre a educação, a escola, o ambiente e os estudantes. Ao estudarem, ela e a amiga, sobre o método Montessori, descobrem que a “[...] *Educação de péssima qualidade, a qual nos é oferecida, parecia ter uma solução*” (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Em 2007, começa a atuar em uma creche montessoriana e continua seu caminho para conhecer e praticar mais na linha de trabalho de Montessori.

Portanto, após realizar uma pós-graduação em Montessori, faz uma nova especialização (Psicopedagogia); Bárbara: “[...] *ampliou mais minha visão principalmente para auxiliar crianças com dificuldade de aprendizagem. Foi quando me deparei com a ideia de levar materiais montessorianos para o ambiente clínico. Minha primeira tentativa foi com um aluno com autismo. Os ganhos foram notórios, e compreendi a importância de levarmos a filosofia e a metodologia montessoriana para além dos muros da escola. Para minha grande surpresa,*

durante a seleção (de mestrado - grifo da autora), fui convidada a ir para a Itália conhecer a primeira Casa dei Bambini, a cidade natal de Maria Montessori, o Centro Internacional Montessori, pessoas que estudaram com Maria Montessori e Mário Montessori e escolas montessorianas italianas públicas e privadas. Foram muitas emoções. Um misto de sensações inenarráveis. Recordo-me de entrar em uma sala com 54 crianças de três a seis anos e apenas três professoras. Um ambiente encantador. Era possível ver na prática toda teoria descrita nas obras de Montessori. Entrar na casa onde ela nasceu foi estonteante. Fotos e documentos cobertos de histórias. Sigo o caminho que Maria Montessori iniciou no século passado certa de que 'Se houver para a humanidade uma esperança de salvação e de ajuda, esta ajuda só pode vir da criança, porque é nela que se constrói o homem' (Maria Montessori)”(Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Esta é a atitude de uma pessoa:

[...] em permanente disponibilidade a tocar e a ser tocado, a perguntar e a responder, a concordar e discordar. Disponibilidade à vida e a seus contratempos. Estar disponível é estar sensível aos chamamentos que nos chegam, aos sinais mais diversos que nos apelam, ao canto do pássaro, à chuva que cai ou que se anuncia na nuvem escura, ao riso manso da inocência, à cara carrancuda da desaprovação, aos braços que se abrem para acolher ou ao corpo que se fecha na recusa. É na minha disponibilidade permanente à vida a que me entrego de corpo inteiro, pensar crítico, emoção, curiosidade, desejo, que vou aprendendo a ser eu mesmo em minha relação com o contrário de mim. E quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil (FREIRE, 2018a, p. 131)

Bárbara, em suas pontuações, possui a preocupação com o outro e suas ações para proporcionar as vantagens do método às crianças e para fora dos muros da escola. Sua sensibilidade muito expressa nas linhas narradas. O encantamento em visitar a cidade natal de Maria Montessori e suas realizações, com visitas a ambientes montessorianos, sala de aula, na Itália, raiz do método. E, ao finalizar sua narrativa, transmite sua sensibilidade mais uma vez ao citar Montessori em considerar que a esperança da salvação e ajuda pode vir da criança.

Luciana exalta o exercício de realizar a narrativa autobiográfica e suas reflexões que pontuam o ser humano sensível: “*Aos quarenta e sete anos, fazer o presente exercício de 'memória' e, a partir de algumas cenas, tecer conexões do que me uniu a Montessori, é uma oportunidade de ampliar a consciência do meu trabalho, do meu presente e reviver o percurso que compartilho nessas linhas....A base da pedagogia Montessori é*

humanista... mas me questiono como pode haver outra base que não essa para qualquer que seja o sistema de ensino? Como educadora, aprendendo e me 'reconstruindo' no método Montessori com as crianças de três a cinco anos de idade, estabeleci um vínculo muito forte com elas. Até então eu apenas pensava em estudar, estudar, trabalhar, trabalhar. Um dia, uma das crianças, Raiane, me pediu para me chamar de mãe. Eu senti o amor de mãe antes que ela fizesse esse pedido. Eu senti a responsabilidade de mãe. A possibilidade de ser mãe de fato passou então de uma opção a uma vontade... um desejo que me conduziu a decisões, a persistir numa relação de onde brotou uma família; ganhei então minha filha, Lorena, e não me esqueço da Raiane. Faz aniversário no mesmo dia que o meu. A vida, o maior presente. Hoje como educadora e mãe, a percepção é de que eu não poderia me completar como educadora se não fosse também mãe. Montessori é a matriz, o ponto em comum, uma área de interseção cada vez maior de minha vida pessoal e profissional, pois cada avanço das vidas envolvidas na escola gera um impulso e uma satisfação pessoal. E cada passo de minha vida visa nutrir a escola de amor, de valores, de sonhos. Sonhos que quando fui aluna tive que sonhar fora da escola e, desde quando conheci Montessori, vemos que podemos sonhar e fazer acontecer dentro da escola!" (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

A noção da educadora de fazer este exercício como uma oportunidade de conscientizar sobre o seu trabalho já mostra uma pessoa aberta a novas propostas para uma autoavaliação e reflexão. Nas primeiras linhas, percebemos a indignação da Luciana por existir algum ensino que não fosse humanista, ou seja, sua máxima responsabilidade com o oferecido ao outro. Além disso, ao descrever sobre sua relação com a estudante, com a vida, com a escola e com sua identidade materna, demonstra seu ser sensível.

E, com isso, Luciana nos traz:

"[...] a teoria da personalidade que se inscreve no interior de uma teoria da profissionalidade. Trata-se de construir um conhecimento pessoal (um auto-conhecimento) no interior do conhecimento profissional e de captar o sentido de uma profissão que não cabe apenas numa matriz técnica ou científica. Toca-se aqui em qualquer coisa de indefinível, mas que está no cerne da identidade profissional docente (NÓVOA, 2009, p. 22).

As educadoras montessorianas que participaram deste trabalho trouxeram essa personalidade dentro da *profissionalidade*, expostas nas narrativas e roda de conversa.

Na roda de conversa, a partir da exposição de um mosaico de imagens de crianças, Educação para a vida, em sua diversidade na sociedade, criado por mim, as educadoras colocaram sua sensibilidade mais uma vez em destaque:

Flávia logo expõe: *“As imagens me passam cuidado. Todas essas imagens me passam cuidado de alguma forma”* (Roda de conversa, Flávia, 2018). Alessandra complementa: *“Entendo como um todo: uma única coisa. Entende?”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018). E Alessandra explica melhor para a autora:

“Quando a gente fala em educação, trata-se de uma instituição particular e pública, a gente percebe um pouco a fragmentação de exclusão de certa forma, de grupos sociais, e aqui (imagens), a gente percebe um todo. É tudo junto. Não tem o que você tem ou que o seu filho apresenta algum tipo de dificuldade. É o todo. Localizando o que Montessori passou para a gente, seria isso: um todo. Não é a fragmentação. Não é a fragmentação de um conhecimento que tem que ser passado, adquirido, exercitado. É tudo. É junto. O ser humano junto. Independentemente do que ele tenha, possa vir a apresentar, enfim” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Isso porque faz “[...] parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 2018a, p. 37).

Luciana também elenca: *“A gente vê a questão da família, da comunidade (muito forte no indígena). Você vê uma imagem do indígena, é essa construção da comunidade mesmo: um faz uma coisa, outra faz outra para ter o que comer, para ter o que vestir. A cultura: diferentes culturas. As dificuldades. Alimentação. Então, assim, você olhando as fotos, diz do apoio, do cuidado, da educação inclusiva (uma parte da audição, da dificuldade de locomoção, visão). Mas tem a questão da família, né? A vida prática: as crianças na vida prática (no varalzinho, no cuidado com a planta). Mas eu acho que todos trazem esse sentido da comunidade, afetividade na relação da criança com o animal (o cachorro). Eu entendo o método”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Flávia confirma que: *“Eu vejo o cuidado da individualidade mesmo, que você tenha esse olhar para cada um, onde cada um precisa ser olhado de uma forma que a gente possa ajudá-los, cada um na sua individualidade; no sentido de baixa visão ou do cego, o cuidado será diferente da outra que tem as mãos e está fazendo a vida prática normal como daquele outro que não tem. Igual esse cuidado que a gente deve*

ter na sala de aula nesta diversidade, vamos pensar assim. Então, eu vejo neste sentido do cuidado individualizado. Bem, lógico, depois a gente pensa nessa comunidade, em questão de sala de aula. Como a gente vai fazer esta inclusão mesmo. Como a gente pode atingir esta diversidade individual mesmo” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Todas as considerações das educadoras sobre o mosaico de imagens trazem suas sensibilidades, apresentadas no cuidado a ter com o outro, o sentido do todo na educação, sem segregação, o coletivo das comunidades, as culturas, a inclusão, a vida prática e o respeito à individualidade.

E basicamente, para concluir a ideia deste mosaico, como entendido pelas educadoras, é considerar que:

[...] uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade de meu *eu* (FREIRE, 2018a, p. 42).

Assumir o “eu” como um “não eu”, que demonstra nossa individualidade, diversidade e nosso todo na educação.

Luciana, ao trazer um fato ocorrido com sua filha, nos traz a sensibilidade também construída nos educandos: “[...] *percepção deles é ampliada, através desse papel que a gente introjeta. Dessa beleza, ao se falar, é diferente de você falar: ‘nossa, você está falando comigo assim’, né, grosseiro. Eles procuram um meio-termo, né, estou percebendo que você está um pouco, com um tom um pouco agressivo. Então, eu tenho o ‘percebendo’ que é muito sutil e ‘um pouco’ que é muito sutil. Então, este cuidar, do cuidado ao falar, que a gente fala do autocuidado, até mesmo com a nossa aparência, tem a ver com esse cuidado de como as palavras vão parecer ao outro: se vão ferir, se vão magoar, como eu vou dar esse feedback. E a criança, ela percebe e cresce dentro dessa visão”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Presenciar um momento desse com a criança é a concretude de um trabalho desenvolvido para a vida, com exemplo de educadoras que se posicionaram de um modo relevante para a criança internalizar a importância da comunicação com o outro. É muito sutil

e sensível. Compreensível que: “Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando” (FREIRE, 2018a, p. 34-35).

Luciana expõe seu contentamento com o método, “banhado” de sensibilidade: “[...] *um ponto quando você conhece o método. Alguém pensou tudo isso, mas que facilita. Não dá para fazer na escola assim, assim, assim e você consegue proporcionar a outro o que você não teve e acredita. E que você, enquanto um grupo que acredita na mesma coisa que quer proporcionar isso, é muito bom. [...] Então tudo tem um significado. Quando olha as crianças hoje em apartamento e você fala ‘meu Deus’. Aí você vê as crianças aqui, você pensa, será que elas vão chegar assim: sem saber o que é um repolho, um alface, um pepino, uma berinjela, né? Então, você conseguir trabalhar isso, né? É muito bom. É muito gracioso*” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Fundamental quando Luciana relata sobre proporcionar o método a outro, visto que não pode ter esta experiência enquanto estudante, significa um sentimento de poder contribuir com o “outro” para ter um melhor ambiente ao seu desenvolvimento, com atividades de vida prática, visando educar para a vida.

Luciana, quando leu um trecho da citação de Montessori na roda de conversa, contribuiu muito para compreendermos a sensibilidade exposta pelas educadoras e desenvolvida nos educandos: “Professores humanos só podem ajudar no grande trabalho que está sendo feito como servos ajudam seu mestre” (MONTESSORI, 2015, p. 19). Ela esclarece: “*Então, professores humanos, né, porque nem todo humano é humano, né?*” (Roda de conversa, Luciana, 2018). E continuou a leitura: “Fazendo assim, eles serão testemunhas do desdobramento da alma humana e do despertar do Novo Ser Humano, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas terá a clareza de visão para direcionar e modelar o futuro da sociedade humana” (MONTESSORI, 2015, p. 19).

A educadora Luciana então diz:

“Aí é um grande ensinamento que, quando você se responsabiliza pelo desenvolvimento social, você não é mais a vítima. Aí, fizeram isso, agora é para... agora o Brasil tá assim. A gente é ator e autor disso, né? Então, a Montessori prega essa responsabilidade da sua ação para este impacto na sociedade. E, a partir do momento em que você se sente responsável, como exemplo, da agrupada I, levo um pouquinho do que tirei, vou tirar o que quebrei, vou avisar, quando você desenvolve esta responsabilidade, você depois vai ser este homem que ela deseja nessa educação do novo mundo, né, que eu não vou lamentar o que está acontecendo, eu vou me

responsabilizar pelo que está acontecendo. E daí que eu vou me formar para ser cada vez melhor” (Roda de conversa, Luciana, 2018).

O destaque para o professor humano dado pela Luciana significa muito nesta perspectiva de educação montessoriana e está expresso nas falas, escritas e práticas das educadoras. Além disso, a Luciana ainda faz esta compreensão do sujeito se responsabilizar pelo social, ou seja, uma visão coletiva para o coletivo.

Um momento em que Alessandra demonstrou na roda de conversa o sentido do seu “eu” em relação com os outros, com a pesquisa, com o momento e com o mundo: *“Hoje em dia, eu falo que meu grande orgulho é de ter minha carteira assinada, coisa que hoje em dia, diante desse governo, de tanta coisa que a gente tem vivenciado, tem sido muito difícil. Então, assim, é você olhar para trás, não olhar com olhar de tristeza, porque as tristezas passam e o que a gente constrói em cima delas são nossas felicidades, então vou continuar em frente. Então, assim, é um sentimento de gratidão mesmo. Sentimento de gratidão de estar aqui, de poder fazer o que nós fazemos. E, se amanhã ou depois não tivermos, tudo que nós construímos está aqui dentro (gesto indicando o coração), a gente vai levar para a vida toda. Que é isso que a gente leva, né (risos)? O material, o resto, a gente não leva nada. Mas o que a gente constrói dentro da gente, esta amizade, os vínculos, as pessoas, a essência que elas passam para a gente, isso fica impregnado. É nosso espírito se elevando cada vez mais. E eu acredito muito que todos nós temos uma missão. E basta a gente prestar atenção em qual é nossa missão: não é procurar, não, porque ela vai te mostrando os caminhos. E eu acredito cada vez que passa, cada ano que passa, que isso está mais certo, assim, mais direcionado, sabe? Eu tenho muita certeza hoje em dia do que eu não tinha antes, do que eu quero para minha vida. É esta aqui mesmo, com todo mundo que está aqui comigo. E obrigada por ter proporcionado isso também”* (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Alto nível de sensibilidade de colocar o lado bom das coisas, de valorizar as relações estabelecidas, as conquistas, a missão de cada um e compreender que não perdemos nada porque somos a construção de tudo que vivemos. Alessandra nos faz compreender, pela sua passagem, como Freire (2018a, p. 52): *“Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las”*.

Bárbara, ao fazer um relato na roda de conversa sobre seus momentos de crises, como todos nós temos, de atuação com o método, nos demonstra uma “rede” de relações e a importância delas: *“[...] quando a Lu me resgatou foi quando ela percebeu que esse*

brilho (brilho nos olhos ao falar do método - grifo da autora) podia morrer, ela me resgata e me mostra um novo caminho. E isso mostra para mim o quanto somos interdependentes. O quanto este cosmo trabalha para que sejamos interdependentes. E fala diretamente, baixa sua bolinha porque você não é autossuficiente, você precisa do outro, né? E aí é esse outro que vai te ajudar a ser melhor, dentro das suas potencialidades. Então, todas essas conexões, todas essas reclamações do dia a dia, todas as falas, tudo isso é importante para que sejamos melhor pouco a pouco. E aí essa caminhada vai fazendo com que sejamos gratos o suficiente por estarmos juntos, porque não se ama apenas pelas qualidades, e sim também pelos defeitos. E quando a gente ama os defeitos, aí a gente fala assim: eu amo de verdade. É amor. E isso em escola, no espaço em que a gente vive, é muito bom, porque em um determinado dia que você está triste, está mais para baixo, ou você recebe um abraço de um colega ou um oi, que faz a diferença, ou a criança, que chega e te dá um abraço, ou é um adolescente que vai lá e faz uma brincadeira com você daquele jeito. E você, simplesmente, se derrete, você fala assim: é isso, é isso, né? Aí se entrega e faz com que esta profissão seja o seu dia a dia: seja a sua forma de viver e ser grato à família, né? [...]"(Roda de conversa, Bárbara, 2018).

A educadora Bárbara aponta fatos importantes para a vida em sociedade: a noção de interdependência, de ser melhor, ser grata e a importância do outro no espaço escolar, marcando a noção do coletivo na vida individual. A sensibilidade do outro na vida novamente aparecendo.

A relevância da convivência nas trajetórias de vida nos faz compreender que:

É a convivência amorosa com seus alunos e na postura curiosa e aberta que assume e, ao mesmo tempo, provoca-os a se assumirem enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais do ato de conhecer, é que ele pode falar do respeito à dignidade e autonomia do educando. [...] A competência técnico-científica e o rigor de que o professor não deve abrir mão no desenvolvimento do seu trabalho não são incompatíveis com a amorosidade necessária às relações educativas. Essa postura ajuda a construir o ambiente favorável à produção do conhecimento onde o medo do professor e o mito que se cria em torno da sua pessoa vão sendo desvelados. É preciso aprender a ser coerente. De nada adianta o discurso competente se a ação pedagógica é impermeável a mudanças (FREIRE, 2018a, p. 12).

O conviver com o “outro” amorosamente é uma maneira de construir um coletivo produtivo e harmônico em suas relações. E quando pensamos no processo de

ensinoaprendizagem, torna-se relevante a coerência entre o agir do educador e seus ensinamentos para uma coerência de vida.

4.6 Sensações experienciadas pelas educadoras com a pesquisa

Toda experiência é importante para nosso desenvolvimento, pois só podemos obter qualquer tipo de avaliação sobre determinado fato, objeto ou conhecimento de modo significativo se experienciamos para pronunciarmos nossas inferências.

Portanto, pensando nisso e com o objetivo de saber sobre a experiência das educadoras nesta pesquisa e, até mesmo, para uma autoavaliação de todo o processo pelo qual as educadoras passaram, construindo a narrativa e participando da roda de conversa desta pesquisa, solicitamos a elas que nos contassem um pouco como foram a realização destas atividades, ponderando seus sentimentos, sensações, reflexões e outros. Este momento foi realizado no final da roda de conversa.

Luciana nos conta que: *“Eu lembrei que lá na Pedagogia. Eu não sei se foi na Pedagogia mesmo ou na especialização. A gente tinha que fazer um memorial, e eu nunca tinha feito um memorial. E aí eu fiquei lembrando que eu bati aquilo na máquina. Foi a primeira coisa que me ocorreu, eu já fiz esse exercício antes. Aí eu fiquei assim: eu digitei, eu bati? Eu cheguei a procurar se eu tinha para partir dele, entendeu? Mas aí não achei. Aí falei: ou foi naquela impressora matricial ou computador com disquete. Aí falei: não, vou começar do zero, né, de hoje. E aí, em duas etapas, eu escrevi, porque é a sua vida, né? Então, tinha mais coisa para escrever, mas depois eu falei: deixa eu sintetizar porque, coitada da Carla (risos). Aí fiquei curiosa também para ver o das meninas. A gente ler, trocar, porque você vai analisando que é aquele caminho, como se fosse uma coisa ali do cosmo que ajeitou, [...]. É. A escrita, fiz tudo. Enquanto escrevo, você chora, aí você vai dormir, sonha e, no outro dia, tem mais ideia. É o sentimento, é que eu me sinto jovem. É como se eu tivesse (emociona) [...]. Em pouco tempo, né? O meu sentimento. Quando você escreve e consegue colocar no papel, você fala: Nossa! 8 (oito) páginas, não vou escrever mais, não. Mas é muita entrega e muita coisa, né (emocionada)? É muito bom escrever. Eu acho que concretiza assim, elúcida. É um milagre. O milagre está aqui. Com alegria quando a gente vê isso e vê que tem uma equipe, que a gente pode continuar juntos. Mas a minha vida pessoal é muito imbricada, né? É isso. Isso tudo”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Com a exposição de Luciana sobre sua experiência ao fazer a narrativa, foi pensar em de onde partir, ou seja, seria mais fácil partir de algo que já tinha construído. Acredito que seja para facilitar as lembranças dos fatos. Então, não encontrando sua possível referência de um trabalho semelhante para facilitar o processo, decide fazer um novo. Apontou que fez a narrativa em dois momentos, enfatizando ser sua vida. Ressalta que teria mais a escrever, porém pensou na autora deste trabalho ao ler. Demonstrou a curiosidade em saber o que as outras colegas escreveram: uma excelente tarefa a se pensar para outros trabalhos. Elencou ainda os sentimentos desvelados no ato das lembranças e da escrita, o despertar para as realizações já construídas ao longo da vida e as reflexões emitidas sobre a imbricação da vida pessoal com a profissional. Narrar é um exercício de reflexão da vida.

A experiência que Flávia relata: *“É, escutando a Lu falando, né? Penso eu que todo mundo deve ter passado por isso. Quando a gente lê, a gente vê que não planejamos, mas vivemos e muitas vezes fazemos de uma forma que a gente não esperava fazer. Eu penso muito nisso. Num primeiro momento, quando você convidou a gente, pensei: ah! Acho que não vou fazer não porque eu estou muito apertada, eu falei contigo, não sei se vai. Aí você falou: ‘não, arruma um tempinho que realmente vai dar’, e foi realmente o que eu fiz. Aí eu pensei, vou fazer um exercício interessante até para mim mesmo, que faz a gente refletir em cima do que a gente viveu. E realmente na hora eu não esperava, e fiz muita coisa; então você reviver e pontuar até nisso que eu estou falando talvez (aponta para o banner – mosaico de imagens), [...]. Então, escrever, para mim, foi reviver esses montes, que a gente às vezes pega uma leitura e às vezes destaca, mesmo com a caneta e esta escrita, fez eu fazer isso de novo e tenho muita gratidão pelo que tenho até hoje. Eu me vejo, engraçado, a gente faz um memorial desse, mas eu me vejo no passado, mas eu me vejo lá no futuro uma velhinha ainda, fazendo isso, praticando isso, com essa essência de ajudar, neste sentido da educação para a vida mesmo, de favorecer. Então, escrever para mim, foi muito gratificante neste sentido de voltar e poder agradecer, que às vezes a gente passa nessa vida tão correndo, que a gente esquece todo momento de agradecer cada momento que a gente recebe. Então, agradeço você também, que me fez reviver essa oportunidade de, eu acho que só quando a gente se reler que a gente se melhora. A gente continua vendo que a gente é cheia de defeitos, graças a Deus, para a gente poder ir e voltar o tempo inteiro. E é um exercício que a gente tem que fazer mesmo: ir e voltar. Porque a gente não é a gente só, a gente é compartilhando a vida do outro, então a gente tem que se adaptar o tempo inteiro*

com as pessoas. E isso Montessori faz todo dia, toda hora; quando entra alguém na sala, você tem que entender que você tem que respeitar, por aí vai. Então, escrever para mim foi muito gratificante; quando eu acabei, estava tão feliz com o que tinha escrito. Aí eu olhei para mim e falei, foi muito engraçado: Nossa! A gente esquece o tanto de coisa que a gente passa na vida, porque às vezes a gente está tão presa no agora que a gente precisa se reler mesmo o tempo inteiro. Então, contribuíu muito para mim, eu acredito que vai continuar contribuindo, que eu vou exercitar isso mais, de reescrever e escrever, e falar, porque isso na sala eu já falo mesmo” (Roda de conversa, Flávia, 2018).

Com a explanação de Flávia, podemos entendê-la conforme Freire (2018a) pontuou:

Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado. A diferença entre o inacabado que não sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado. Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (p. 52-53).

A educadora Flávia, ao “reler”, como ela mesma diz, sua trajetória de vida, verifica em seu caminhar os encontros do passado construídos com o “outro”, mas também faz uma projeção para o futuro. Compreende a importância de um exercício desta magnitude para o seu entendimento como sujeito e demonstra seu interesse em continuar praticando consigo e com os educandos para que não possa ficar somente presa ao “agora”. E pondera que, ao reviver seu passado, fez destaques de alguns fatos como, ao ler um texto, o que sabemos acontecer quando propomos uma metodologia de pesquisa como esta, os envolvidos escolhem o que irão expor e ocultar, sendo o “toque” do seu “olhar” sobre sua vida. Flávia sabe que não se estabelece no isolamento, mas sim faz parte de um todo que a produz e que ela também constrói em um compartilhamento das vidas.

Ao trazer seus sentimentos ao passar por exercícios realizados na pesquisa, Alessandra expõe: *“Às vezes a gente acha que são coisas tão simples. Mas não são tão simples assim. É que você volta a seu passado, faz com que você se torne útil, porque você vê tudo o que você passou, e hoje você tem que agradecer tudo que você tem. O que você propôs para todas nós, aqui, foi uma releitura, como a Flávia falou, de tudo que nós vivenciamos. Não só da nossa formação enquanto profissional, mas pessoal. Você*

lembrar dos fatos e dizer: Nossa! Quanta coisa aconteceu em minha vida. Quantas situações eu já vivi e consegui passar por elas, e hoje em dia estou aqui. É uma vitória mesmo. Lembrar realmente de fatos que aconteceram. Então, escrever sobre a gente mesmo é refletir sobre tudo o que você passou, tudo que você conquistou e tudo que você ainda pode conquistar mais” (Roda de conversa, Alessandra, 2018).

Larrosa (2011) elucida essa sensação da educadora Alessandra quando traz a questão da escrita silenciosa como um voltar para si e possibilitar a apresentação de um mundo aberto para nós. A educadora relata que identificou as situações vividas e a sua presença com o mundo, possibilitando avançar e continuar em uma relação de construção e reconstrução dos sujeitos e do meio.

Em meio as tantas experiências exitosas, confiantes e contentes com os exercícios da pesquisa, chamou-nos a atenção e preocupou o relato da educadora Bárbara: *“Eu vou contra a opinião das minhas amigas aí. Para elas, escrever foi muito bom, prazeroso. Mas, para mim, foi péssimo, (ficou emocionada), porque eu detesto escrever. Aí, como professora, eu falo, isso é muito difícil. Eu detesto escrever, detesto. Acho que foi um grande empecilho para mim na faculdade, mas aí eu tive Flávia (apontou para a educadora Flávia) e Natália. Na verdade, Natália escrevia e a gente falava, falava e a Natália registrava. E no Mestrado, no Mestrado então, você pôde acompanhar (apontou para mim, Carla) um pouco. Escrever para mim é muito difícil. Muito. É um ato que eu acho que tem a ver um pouco com infância, enfim, então, eu fui o mais sintética possível. Acho que você pode perceber. E escrever sobre mim é ainda pior, porque parece que eu estou fazendo altos elogios, parece que eu estou falando sobre autoestima, sobre aquilo que eu conquistei. E aí, para mim, ainda é tão pouco, esta cobrança que eu tenho de mim mesma é muito grande, muito grande. E eu acho que eu fiz muito pouco, assim, e que eu poderia fazer muito mais. E quando eu escrevo isso, aí eu falo assim: Gente, mas eu só fiz isso ainda; e ao mesmo tempo eu falo, gente, quanta coisa eu fiz. E a ficha começa a cair na verdade, o meu marido exerce um grande papel na minha vida, eu falo isso com ele. Não por ser meu marido, mas por ser a pessoa que esteve presente, esteve comigo na primeira reprovação do vestibular até a aprovação do Mestrado. Então, assim, desde que eu fui reprovada no vestibular de História, que, na verdade, eu ainda vou fazer História, ainda quero fazer a faculdade de História. Aquilo, para mim, o escrito, foi, olha, você realmente não é capaz. Quando eu entro na Pedagogia no Granbery, é, realmente, eu sou só capaz de fazer uma faculdade particular. Só que eu não sabia a*

grandiosidade desta faculdade particular, porque, na verdade, foi lá que eu encontrei a Flávia (outra educadora da roda de conversa), e aí a Flávia me fez encontrar o método. É um encontro” (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Então, fica nossa indagação e indignação com o sistema educacional pelos processos oferecidos a esta educadora, que perduraram e marcaram a sua constituição de sujeito no âmbito social ao se deparar com a “escrita”. Este relato torna importante a reflexão do que proporcionamos aos educandos para formá-los enquanto sujeitos para a vida. Neste momento, fiz uma autoavaliação e tive uma sensação de culpa no momento de convidá-las por não ter perguntado às educadoras se teriam algum problema com a escrita. Mas Bárbara nem por um momento se opôs a realizar a tarefa; isso só nos demonstra como tenta ultrapassar seus limites e a força que exerce para superar suas “cicatrices escolares” mais profundas. E ficamos com o pensamento de Freire (2018a, p. 43): “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à *assunção* do educando por si mesmo”. Bárbara ainda demonstra uma contradição na avaliação sobre as inúmeras realizações que fez na vida e a sua cobrança em fazer mais, por um entendimento de ter feito pouco.

Bárbara ainda complementa: “*Então, o que a Flávia fala da formação, eu gosto muito de aprender ouvindo. Por esta dificuldade de escrita, eu tenho muita dificuldade em sentar, em ler e fazer: eu sozinha. Eu tenho muita dificuldade em fazer isso. Meu mestrado foi um sofrimento para mim, era eu e eu, então, eu ligava a televisão, eu ligava o computador, ligava música [...]. Até eu chorar horrores e falar: não, tem que sair alguma coisa, uma página tem que sair. E aí, depois que saiu, eu percebi: eu posso, eu sou capaz, mas eu sou da sala de aula. Sou do contato com as pessoas. Então, a gente vai revisitando essas memórias da gente, e elas ficam cada vez mais vivas e mostram para a gente que o caminho é longo, o futuro está ali, mas é uma jornada que juntos conseguiremos percorrer de uma maneira a dividir tantos sabores gostosos e doces quanto os amargos também. E aí você vai ficar mais leve, que foi a última mensagem que eu tive da minha equipe de professores na última reunião: leveza, Bárbara. Obrigada pela leveza. Eu acho que é isso que resume esse memorial, esse trabalho”* (Roda de conversa, Bárbara, 2018).

Ao falar do visitar as memórias, Bárbara enaltece a projeção de um caminho longo e do futuro próximo, mas compreende a importância do “dividir” com o “outro” para que a caminhada seja construída de forma leve.

Através desses encontros com o “outro”, percebemos o quanto:

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Se é dizendo a palavra com que, *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 2018b, p. 109).

Esse caminho de diálogo produz significação do ser homem, que caminhando se vê ao caminhar, conduzido por um elo de relações estabelecidas com os sujeitos e seu meio, produtos e produtores desses ambientes.

Com isso, compreendemos com Hall (2006) que:

[...] a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas, na vida adulta. Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que já está dentro de nós como indivíduos, mas de uma falta de inteireza que é “preenchida” a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. Psicanaliticamente, nós continuamos buscando a “identidade” e construindo biografias que tecem as diferentes partes de nossos eus divididos numa unidade porque procuramos recapturar esse prazer fantasiado da plenitude (p. 38-39).

As trajetórias de vida das educadoras expressas nas narrativas e na roda de conversa nos fazem percorrer por vários enlaces com o “outro” que somente nos fazem entender que esta identidade por elas construídas se fazem ao longo do tempo, por meio das relações estabelecidas, da sua identificação com o “outro” através da busca pelos seus ideais de vida, de pessoa para conduzir o profissional. Mas isso não quer dizer que elas estão definidas e determinadas, pois a identidade é um processo. Tudo o que trazemos destas educadoras é delimitado em um *espaçotempo*, que não é fixo e, por isso, não pode ser determinante.

E Larrosa (2011) ainda ressalta que:

Buscando uma identidade substancial, estável e sem falha, encontrará uma identidade narrativa, aberta e desestabilizadora. Uma identidade em movimento assegurada por uma linguagem em movimento, onde a autoconsciência surge ao se colocar em questão a autoconsciência e onde o que se é só aparece ao se colocar em questão o que se é: dialética viva e infinita de identificações e desidentificações (p. 40-41).

Com essa contribuição de Larrosa, só podemos compreender a importância de exercícios contínuos como os aqui propostos para permitir aos educadores a autoconsciência de “si”, em que esta só pode ser realizada no próprio questionamento do que se “é” permeado por um movimento de “identificar” e “não identificar” com o que nos rodeia.

Com todas as conversas aqui promovidas com os autores e as educadoras, vamos, no próximo capítulo, tentar ressaltar as impressões que incorporamos, neste momento, ao trilhar esta pesquisa.

5 ALGUMAS IMPRESSÕES INCORPORADAS

“Não importa o que fizeram com você. O que importa é o que você faz com aquilo que fizeram com você.”

Jean Paul Sartre

(<https://www.pensador.com/frase/NDEzODY1/>)



Escultura da artista Bobbie Carlyle “Self Made Man’ (Homem feito por si mesmo), representando o homem se esculpindo e seu futuro a partir da pedra crua da qual ele emerge”. (Site <http://www.bobbiecarlylesculpture.com>).

Desapropriarmo-nos de nossas certezas; abriremos janelas e portas aos novos fatos e acontecimentos para construção de outros saberes.

Assim, nada como nos reportarmos à escultura da artista Bobbie Carlyle de forma a representar este movimento que fiz e farei a partir da experiência com esta pesquisa. Além disso, acredito que os participantes e leitores deste trabalho também poderão, caso permitam-se, realizar uma autorreflexão sobre sua trajetória e o caminho a ser seguido a partir desta. Somos sujeitos históricos e, por este motivo, não estamos prontos e acabados, mas estamos em constante processo e transformação.

Conversando com todos os autores que trabalhei nesta temática, com as educadoras da pesquisa e o encontro com o “outro” que nos é permitido a todo instante, pude compreender minha essência e, conseqüentemente, também a minha construção de identidade. Os movimentos que

fazemos em uma pesquisa nos possibilitam uma ressignificação do nosso “eu”; claro, quando estamos abertos a novos encontros: assim aconteceu, deixei ser conduzida por onde a pesquisa me levou, descobrindo muitos caminhos não imaginados percorrerem no início da trajetória. E, assim, ela nos move e movemos nosso entorno, formamos um ciclo de mudanças “micro” e “macro” existenciais.

Este trabalho foi todo construído conversando com várias formas de linguagem (escrita, visual, musical e poética) que nos atravessaram, permitindo atingir a todos nossos

sentidos e com o objetivo de repassar a ideia da maneira múltipla que nossa identidade é construída.

As narrativas são tudo aquilo que nos perpassam, estando diretamente relacionadas com todos os sentidos dos sujeitos; por isso utilizamos as diversificadas formas de linguagem neste trabalho para tentar transmitir a construção de cada etapa dele. Os sentidos nos mobilizam a favor de algo ou contra algo que nos acontece e nos constrói enquanto sujeitos históricos e sociais.

A maneira como eu vejo o mundo significa também a maneira como eu me vejo com ele. Assim, as educadoras montessorianas, ao demonstrarem seu olhar para o mundo (família, escola, formação, atuação e o encontro com o “outro”), deixam transparecer o sujeito no qual se constituem.

De uma forma muito dialógica, as educadoras montessorianas possuem uma identidade *pluri*, pois conversam com seus diversos “eus” e procuram “ser” sendo, ou seja, sendo montessoriana na vida. Essas identidades aqui expostas são uma essência de vida, em que primeiramente você se constitui enquanto pessoa para que possa se compreender com esta “filosofia de vida” e naturalmente exercê-la no contexto escolar, porque está ligada à vida e ao ato de viver. Elas se constituem por este todo de significado e significativo do sujeito que são em relação com o mundo.

As educadoras montessorianas percorreram por caminhos de construção da sua formação acadêmica por buscas em direção a conhecer a formação e o desenvolvimento da criança, como mostrado pelas especializações as quais realizaram e os motivos atrelados à escolha destas em procurar facilitar o processo de *ensinoaprendizagem* dos educandos. Em sua maioria, esses caminhos foram buscados frente ao desafio do encontro com o “outro”, “desconhecido”, “diferente”, que nos move para sair da nossa zona de conforto e propor novas alternativas para o processo de aprendizagem. Esse caminho foi semelhante ao realizado por Maria Montessori em suas buscas por saber mais sobre o “ser” criança e suas especificidades.

As marcas identitárias das educadoras montessorianas evidenciam que o primeiro contato com o “outro” deve ser de uma “abertura” para o “novo”. O “novo” que precisa de cuidado, respeito, observação, estudo e escuta do que ele pode trazer e ensinar à educadora.

A diversidade em sala de aula é uma oportunidade para as educadoras montessorianas apreenderem, segundo os posicionamentos das mesmas. É um enriquecimento para a formação pessoal e profissional.

Em todas as conversas, as educadoras demonstraram que conheceram e se identificaram com o método Montessori através do despertar pelo encontro com o “outro”, seja por meio de uma insatisfação da prática exercida expressa a outro educador que o apresenta a esta nova concepção de educação ou por meio de visita a espaço montessoriano, alinhando o interno e pessoal ao externo e coletivo desde o primeiro contato com o espaço e as formas de “ser” ali desenvolvidas. Essas identidades só podem ser compreendidas pelo processo do sujeito pós-moderno, ressaltado por Hall (2006), em que elas não estão acabadas, fixas e determinadas, mas convivem com a consciência do sujeito inacabado e múltiplo que são (HALL, 2006; FREIRE, 2018a).

O mais importante nesta pesquisa é considerar o fechamento de um ciclo que não se fecha, pois se apresentará em constante movimento, mostrando-se aberta a novos olhares e tons.

6 REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **História da Educação**, Pelotas, n.14, p. 79-95, set., 2003.

ALVES, Nilda. Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos. **Teias**, Rio de Janeiro, ano 4, nº 7-8, jan./dez. 2003. Disponível em: <www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/209/208>. Acesso em dez. 2015.

_____. Cultura e cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro: UERJ, n.23, p. 62-74, maio/jun./jul./ago., 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-2/Educacao-MII/2SF/Cultura_e_Cotidiano.pdf>. Acesso em jan. 2018.

_____. Imagens de professoras e redes cotidianas de conhecimentos. **Educar**, Curitiba: UFPR, n.24, p. 19-36, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a02.pdf>>. Acesso em jan.2018.

_____. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação a Distância - SEED. Boletim 01 - Março 2007. **Histórias de vida e formação de professores**. 2007. Disponível em: <<http://cdnbi.tvescola.org.br/resources/VMSResources/contents/document/publicationsSeries/104711Historias2.pdf>>. Acesso em dez. 2015.

_____. Decifrando o pergaminho - os cotidianos das escolas nas lógicas das redes cotidianas. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; ALVES, Nilda. (Org.). **Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas: sobre redes de saberes**. 3 ed. Rio de Janeiro: DP et alii, 2008, v. 1, p. 15-38. Disponível em: <<http://coletivoepa.pbworks.com/f/Decifrando%2Bo%2Bpergaminho%2B-%2Bnilda%2Balves.doc>>. Acesso em jan. 2018.

ANDRÉ, Marli. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v.33, n.3, p. 174-181, set./dez., 2010.

BUENO, Belmira Oliveira. O método autobiográfico e os estudos com histórias de vida de professores: a questão da subjetividade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 11-30, jan./jun., 2002.

CERTEAU, Michel. de. A invenção do cotidiano 1: artes de fazer. RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2017.

CORDEIRO, Aliciene Fusca Machado; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano: as contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774–1838)**. São Paulo: PUC, 2009. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT20-5769--Int.pdf>>. Acesso em jan. 2018.

DUTRA, Luísa Módena. **Maria Montessori e a fita de papel vermelho**. São Paulo: Comenius, 2015. 23p.

FENAPESTALOZZI, **Johann Heinrich Pestalozzi**: um revolucionário apaixonado. 2017. Disponível em: <<http://www.fenapestalozzi.org.br/ler/johann-heinrich-pestalozzi-um-revolucionario-apaixonado>>. Acesso em jan. 2018.

FERRANTI, Valéria. A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard. **Pro-posições**, São Paulo: UNICAMP, v.12, n.2-3, p. 35-36, jul./nov. 2001. Disponível em: <<https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/2119/3536-resenhas-ferrantiv.pdf>> Acesso em jan. 2018.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 150p.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a. 143p.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 65 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b. 256p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Educação**, Porto Alegre, v.63, n.3, p. 413-438, set./dez., 2007.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Trad.: VEIGANETO, Alfredo. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

_____. (Org.). **Déjame que te cuente**: ensayos sobre narrativa y educación. Barcelona: Laertes, 1995.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Trad.: AUGUSTO, Sonia. Barueri: Manole, 2017.

MAFRA, Regina Maria Ruiz. **Linha e rodinha**: Exercícios para expressão corporal, musical, psicomotricidade, recreação e linha. São Paulo: Loyola, 2005.

MARQUES, Liliana. William Kilpatrick e o Método de Projeto. **Cadernos de Educação de Infância**, Lisboa, n.107, p. 4-5, jan./abr. 2016. Disponível em: <<http://apei.pt/upload/ficheiros/edicoes/Artigo%20Destaque.pdf>>. Acesso em jan. 2018.

MARQUES, Luciana Pacheco. **O professor de alunos com deficiência mental**: concepções e prática pedagógica. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2001. 206p.

MONTESORI, Maria. **Educação para um novo mundo**. Trad.: BRAGA, Sonia Maria Alvarenga. São Paulo: Comenius, 2015.

NOVA ESCOLA ESPECIAL. Maria Montessori: a médica que valorizou o aluno. **Nova Escola**, Grandes Pensadores, São Paulo, nº19, p. 65-67, jul. 2008.

NÓVOA, António. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA, 2009. 94p.

_____ (Org.). **Vida de professores**. Portugal: Porto, 2013. 216p.

_____. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.47, n.166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas**: outros conhecimentos, outras formas de expressão. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

OMB. Movimento Montessori no Brasil. Disponível em: <<http://omb.org.br/educacao-montessori/a-classe-agrupada>>. Acesso em ago. 2018.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Relatório mundial sobre a deficiência**. Trad.: Lexicus Serviços Lingüísticos, São Paulo: SEDPcD, 2012. 334 p.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Verbete João Pestalozzi. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela história da Educação Brasileira**. São Paulo: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_pestalozzi.htm>. Acesso em jan. 2018.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Trad.: ALMEIDA, Danilo Di Manno de; ALVES, Maria Leila (Coleção Educadores). Recife: Massangana, 2010.

SAMPAIO, Carmen Sanches; RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de. Conversa como metodologia de pesquisa: uma metodologia menor? In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p. 21-40.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**: por que não? Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p.93-118.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Edouard Séguin e a Educação Especial: história e atualidade de sua obra. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPGE – UFES, p. 26-44, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://periodicos.ufes.br/educacao/article/view/4395/3437>>. Acesso em jan. 2018.

APÊNDICE

Apêndice A – Mosaico



Fotos retiradas de *sites* da internet ligados ao estudo educacional.

Apêndice B – Alguns excertos das obras montessorianas

“Uma professora comum não pode ser transformada numa professora Montessori, mas precisa se recriar, abandonando seus preconceitos pedagógicos. O primeiro passo é com a preparação de sua própria imaginação, pois a professora Montessori deve visualizar a criança que ainda não está ali, materialmente falando, deve ter fé na criança que se revelará através do trabalho. Os diferentes tipos de crianças ‘desviadas’ não abalam a fé da professora, que vê um tipo diferente de criança no campo espiritual, e olha confiante para esse self, que se mostrará, quando atraído por um trabalho que interesse. Ela espera a criança demonstrar sinais de concentração” (MONTESSORI, 2015, p.107 -108).

“A tarefa para o professor passa a ser a de preparar uma série estímulos de atividades culturais, distribuídas em um ambiente especialmente preparado, e a de evitar interferências obstrutivas. Professores humanos só podem ajudar no grande trabalho que está sendo feito como servos ajudam seu mestre. Fazendo assim, eles serão testemunhas do desdobramento da alma humana e do despertar do Novo Ser Humano, que não será mais a vítima dos acontecimentos, mas terá a clareza de visão para direcionar e modelar o futuro da sociedade humana” (MONTESSORI, 2015, p.19).

“O professor precisa de uma preparação especial, porque não é a lógica que vai resolver os problemas da criança. Temos que conhecer o desenvolvimento anterior da criança, e também desfazer nossas ideias preconcebidas. Muito tato e delicadeza são requeridos para o cuidado da mente de uma criança na idade entre três e seis anos; felizmente, a criança absorve do ambiente mais do que do professor, que precisa apenas estar disponível para atender, quando solicitado”

(MONTESSORI, 2015, p.95).

“Montessori apresentou um novo conceito em educação: o objetivo principal do professor não é ensinar, mas sim observar, conhecer a criança, descobrir seus interesses e permitir a manipulação da realidade a seu redor. Facilitando para a criança aprender sozinha, manipulando materiais preparados para satisfazer suas necessidades e possibilidades. A atividade espontânea da criança se desenvolve dentro de um ambiente educacional projetado com exatidão e possuindo o que ela necessita para crescer e viver no mundo”

(MONTESSORI, 2017, p. 9).

“É necessário que a *preparação dos professores* seja simultânea à *transformação da escola*. Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação. É preciso, porém, que encontrem na escola a oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos”

(MONTESSORI, 2017, p. 33).

“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 que aprende a se mover corretamente, disciplinando os 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 cotidianas, da mesma forma a criança também deverá amoldar-se a uma disciplina que não se circunscreva tão-somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social”

(MONTESSORI, 2017, p. 54).

“Como tutora e guardiã do ambiente, a professora se concentra nisso, ao invés de preocupar-se com as dificuldades do problema da criança, sabendo que a cura virá do ambiente. Nele repousará a atração, que polarizará a vontade da criança. O material didático precisa estar sempre bonito, brilhando e em boas condições, sem que falte nenhuma parte, de tal forma que pareça novo para a criança, estando completo e pronto para ser usado. A professora, como parte do ambiente, precisa também ser ela mesma atraente, preferivelmente jovem e bonita, encantadoramente vestida, perfumada com asseio, feliz e graciosamente digna. Este é o ideal, e nem sempre é possível atingi-lo, mas a professora que se apresenta às crianças deve lembrar-se que elas são pessoas, a quem ela deve entendimento e respeito. Ela deve estudar seus movimentos, tornando-os o mais possível gentis e graciosos, para que a criança a elogie pensando que é tão bela quanto sua mãe, que é naturalmente seu ideal de beleza” (MONTESSORI, 2015, p.108).

“A mestra que desejar consagrar-se a este método educacional deverá convencer-se disto: não se trata de ministrar *conhecimento* às crianças, nem dimensões, formas, cores, etc., por meio de objetos. Nem mesmo é nosso objetivo ensinar as crianças a servirem-se, ‘sem erros’, do material que lhes é apresentado nos diversos métodos de exercícios. Seria reduzir nosso material ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, colaboração incessantemente ativa da mestra, preocupando-se esta em ministrar seus conhecimentos, atarefada em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado os seus exercícios. Em poucas palavras: queremos dizer que o material não constitui um *novo meio* posto nas mãos da *antiga mestra* ativa para ajudá-la em sua missão de instrutora e educadora” (MONTESSORI, 2017, p. 155).

“E é dever da educadora impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade; isto seria retroceder aos antigos métodos de disciplina. (...) Nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva. (...) A mim, uma classe em que todas as crianças tivessem uma atividade útil, inteligente e consciente, sem manifestar nenhuma indelicadeza, pareceria uma classe bem disciplinada. (...) Enfileirar as crianças, marcar a cada uma o seu lugar e pretender que elas fiquem aí bem quietinhas, observando a ordem convencionada, tudo isto se seguirá naturalmente; porém, como uma manifestação de *educação coletiva*”

(MONTESSORI, 2017, p. 59).

Apêndice C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Gostaríamos de convidar você a participar como voluntário(a) da pesquisa **“Construção das identidades docentes numa perspectiva montessoriana”**. O motivo que nos leva a realizar esta pesquisa é **“a importância de conhecer os processos identitários que são construídos pelos docentes montessorianos frente aos desafios postos por meio do processo *ensinoaprendizagem*”**. Nesta pesquisa, pretendemos **“compreender a identidade docente de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que atuam numa perspectiva montessoriana”**.

Caso você concorde em participar, vamos fazer as seguintes atividades com você **“produção de narrativas autobiográficas e roda de conversa”**. Esta pesquisa tem alguns riscos, que são: **“identificação do participante, por parte de outros sujeitos com proximidade do participante, através da leitura da trajetória exposta e semelhança dos fatos relatados no trabalho final”**. Mas, para diminuir a chance desses riscos acontecerem, **“será utilizado nomes fictícios para preservar o anonimato dos participantes”**. A pesquisa pode ajudar **“a proporcionar momento de autoavaliação dos docentes participantes e leitores do trabalho final quanto sua trajetória e os impactos em sua prática pedagógica, e, conseqüentemente, potencializar possíveis mudanças na atuação docente e nos próprios cursos de formação”**.

Para participar deste estudo você não vai ter nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, se você tiver algum dano por causa das atividades que fizermos com você nesta pesquisa, você tem direito a indenização. Você terá todas as informações que quiser sobre esta pesquisa e estará livre para participar ou recusar-se a participar. Mesmo que você queira participar agora, você pode voltar atrás ou parar de participar a qualquer momento. A sua participação é voluntária e o fato de não querer participar não vai trazer qualquer penalidade ou mudança na forma em que você é atendido(a). A pesquisadora não vai divulgar seu nome. Os resultados da pesquisa estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Você não será identificado(a) em nenhuma publicação que possa resultar da pesquisa.

Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma será arquivada pela pesquisadora responsável e a outra será fornecida a você. Os dados coletados na pesquisa ficarão arquivados com a pesquisadora responsável por um período de 5 (cinco) anos, e após esse tempo serão destruídos. A pesquisadora tratará a sua identidade com padrões profissionais de sigilo, atendendo a legislação brasileira (Resolução Nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde), utilizando as informações somente para os fins acadêmicos e científicos.

Declaro que concordo em participar da pesquisa e que me foi dada à oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Juiz de Fora, 04 de junho de 2018

Assinatura do Participante

Assinatura da Pesquisadora

Nome da Pesquisadora Responsável: Carla Toscano Carneiro
Campus Universitário da UFJF
Faculdade/Departamento/Instituto: Faculdade de Educação/Programa de Pós-Graduação em Educação
CEP: 36036-900
Fone: (32) 988156634
E-mail: carla.toscano@hotmail.com

Em caso de dúvidas, com respeito aos aspectos éticos desta pesquisa, você poderá consultar:

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos - UFJF

Campus Universitário da UFJF

Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa

CEP: 36036-900

Fone: (32) 2102- 3788 / E-mail: cep.propesq@uffj.edu.br