

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**BÁRBARA HUNGRIA DIAS PIRES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MONTESSORIANAS:  
POTENCIALIDADES E DESAFIOS**

**JUIZ DE FORA - MG**

**2018**

**BÁRBARA HUNGRIA DIAS PIRES**

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MONTESSORIANAS:  
POTENCIALIDADES E DESAFIOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Maria da Assunção Calderano

**Juiz de Fora - MG**

**2018**

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

Pires, Bárbara Hungria Dias.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MONTESSORIANAS :  
potencialidades e desafios / Bárbara Hungria Dias Pires. -- 2018.  
117 p.

Orientador: Maria da Assunção Calderano

Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018.

1. Método Montessori. 2. Práticas Pedagógicas. 3. Realismo Crítico. I. Calderano, Maria da Assunção, orient. II. Título.


BÁRBARA HUNGRIA DIAS PIRES

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS MONTESSORIANAS: POTENCIALIDADES E DESAFIOS**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Dr(a). Maria da Assunção Calderano  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Luciana Pacheco Marques  
Programa de Pós-Graduação em Educação – UFJF



Dr(a). Roseane Ribeiro Mendonça  
Faculdade Metodista Granbery – Juiz de Fora

Juiz de Fora, 04 de Abril de 2018.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pois “tudo posso Naquele que me fortalece”.

Aos meus pais, Tânia e Geuler, pela dádiva da vida e por, durante toda minha jornada, pessoal e acadêmica, terem sido meus pilares, meus exemplos!

Agradeço ao meu marido, Júlio César, pelo companheirismo, paciência e, principalmente, por acreditar em mim, mesmo quando eu mesmo perdia essa capacidade.

À Profª Drª Maria da Assunção Calderano, pela confiança, apoio, orientação e, principalmente, por todos os ensinamentos.

Aos membros da banca, Profª Roseane, Profª Luciana, Profª Ilka e Profª Gláucia, por aceitarem o convite de participação e, com isso, promoverem contribuições efetivas para o meu trabalho.

Ao grupo Formação de Professores e Políticas Educacionais (FORPE), pelas pesquisas e aprendizagens compartilhadas. Em especial, às amigas Fran, Gláucia, Jordana e Carla, pelas inúmeras contribuições e amizade ao longo desse processo.

Às professoras Cristiane Flôr, Regina e Rosilene que, com muita paciência e carinho, me ajudaram a não desistir nos momentos das dúvidas e incertezas.

Às amigas e mestras montessorianas Talita de Almeida, Flávia e Zenize, pelo conhecimento compartilhado e encantamento contagiante.

A todas as instituições, com as quais contribuí como discente e docente, por me acolherem e me ajudarem na minha formação.

À família Saci, por todo aprendizado, respeito e carinho.

Gratidão aos companheiros de trabalho e de estudo.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pelo aprendizado constante.

À Organização Montessori do Brasil, por ter apoiado a realização deste trabalho.

À Capes, pela concessão da bolsa para consecução do curso de mestrado.

*“A teoria sem a prática vira ‘verbalismo’, assim como a prática sem a teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade.” (Paulo Freire)*

## RESUMO

Este trabalho apresenta os resultados da pesquisa intitulada “Práticas Pedagógicas Montessorianas: potencialidades e desafios”. Tem como objetivo geral mapear e analisar as potencialidades e desafios das práticas pedagógicas montessorianas e apresenta a seguinte questão de investigação: quais são as principais potencialidades e os desafios do Método Montessori e das práticas desenvolvidas nesse contexto? Priorizou-se o aprofundamento de estudos teóricos e empíricos relacionados à metodologia montessoriana e às práticas pedagógicas dela decorrentes. Além da pesquisa bibliográfica e revisão de literatura, foi realizada a aplicação de um questionário para os participantes do IX Encontro de Educadores Montessorianos, ocorrido em setembro de 2016, promovido pela Organização Montessori do Brasil. No total, fizeram parte do estudo 76 profissionais da educação, sendo estes professores, assistentes de classe, estagiários, diretores, coordenadores, gestores e outros profissionais com função no âmbito escolar. Como referenciais teórico-metodológicos, foram explanadas as contribuições de Maria Montessori, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Bernadete Gatti, Herman Röhrs, Maria da Assunção Calderano, Roy Bhaskar, dentre outros. As contribuições desse último autor, no campo da filosofia da ciência, constituíram fundamentos centrais do trabalho e favoreceram o esclarecimento de concepções que sustentam esta investigação e o processo de elaboração dos instrumentos e de análise de dados. Através de alguns elementos da prática destacados pelos participantes da pesquisa, compreende-se suas concepções e suas interpretações sobre as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas montessorianas. Os resultados apontaram que o conhecimento das famílias acerca do método montessoriano, a infraestrutura da instituição, assim como a formação continuada e o envolvimento do docente são citados como os principais fatores que interferem favoravelmente nas práticas pedagógicas montessorianas. Dentre os fatores que interferem desfavoravelmente nestas práticas são citados a importância do respeito e aplicação aos princípios do método, a interferência da legislação e da burocracia no cotidiano escolar, como também a identificação do professor e o esclarecimento dos fundamentos, materiais, princípios e práticas montessorianas nas universidades e para a sociedade. A pesquisa evidencia a necessidade de haver, na formação docente, um estudo aprofundado dos princípios do Método Montessori, tendo por base uma relação mais estreita entre a teoria e a implementação das práticas pedagógicas que derivam do método em tela. A importância da estrutura escolar, da organização do trabalho docente montessoriano e da credibilidade e aplicabilidade do Método Montessori foram vistas como indicadores da possibilidade de superação dos desafios destacados nas experiências da prática pedagógica analisada.

**Palavras-chave:** Método Montessori; Práticas Pedagógicas; Realismo Crítico.

## ABSTRACT

This paper presents the results of the research entitled "Montessorian Pedagogical Practices: Potentials and Challenges". The main objective is to map and analyze the potentialities and challenges of Montessori pedagogical practices and the following research question: what are the main potentialities and challenges of the Montessori Method and practices developed in this context? The priority was given to theoretical and empirical studies related to the Montessori methodology and the pedagogical practices resulting from it. In addition to bibliographical research and literature review, a questionnaire was answered by the participants of the 9<sup>th</sup> Montessori Educators Meeting, held in September 2016, promoted by the Montessori Organization of Brazil. 76 professionals from the education sector participated in the study. The sample was composed by teachers, class assistants, trainees, directors, coordinators, managers and other school professionals. As a theoretical-methodological reference, the contributions of Maria Montessori, José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Bernadette Gatti, Herman Röhrs, Maria da Assunção Calderano, Roy Bhaskar, among others, were explained. The contributions from the last author, in the field of the philosophy of science, constituted the central foundations of the work and provided enlightenments of the conceptions that sustain this investigation and the process of elaboration of the instruments and data analysis. Through some elements of the practice highlighted by the participants of the research, their conceptions and their interpretations about the potentialities and challenges of Montessori teaching practices were understood. The results show that families' knowledge about the Montessori method, institution's infrastructure, as well as continued formation and teacher's involvement were cited as main factors that favorably interfere in the Montessori pedagogical practices. Among the factors that interfere unfavorably in these practices are the importance of respect and application to the principles of the method, the interference of legislation and departmentalism in school daily life, as well as teacher identification and clarification of the fundamentals of the Montessori method, its materials, principles and practices in universities and for the society. The research highlights the need for an in depth study of the principles of the Montessori Method, based on a closer relationship between the theory and the implementation of pedagogical practices that derive from the on screen method. The importance of the school structure, the organization of Montessori teaching work and the credibility and applicability of the Montessori Method were seen as indicators of the possibility of overcoming the challenges highlighted in the experiences of the pedagogical practice analyzed.

**Keywords:** Montessori Method; Pedagogical practices; Critical Realism.



## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados a partir dos descritores	16
Tabela 2 – Refinamento dos trabalhos acadêmicos encontrados	17
Tabela 3 – Foco investigativo dos trabalhos	17
Tabela 4 – Quantitativo dos participantes do estudo de acordo com a área de atuação	63
Tabela 5 – Quantitativo de instituições em que trabalham os participantes da pesquisa	63
Tabela 6 – Caracterização da localização da instituição escolar	64
Tabela 7 – Identificação da rede de ensino das instituições	64
Tabela 8 – Carga horária semanal dos participantes	65
Tabela 9 – Abordagem metodológica orientada pelas instituições dos participantes	66
Tabela 10 – Cruzamento abordagem metodológica e função dos participantes	67
Tabela 11 – Condições de trabalho oferecidas pela instituição	68
Tabela 12 – Disponibilização dos recursos financeiros da instituição	69
Tabela 13 – Disponibilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos da instituição	69
Tabela 14 – Disponibilização do material montessoriano pela instituição	70
Tabela 15 – Materiais didáticos que não fazem parte do “Enxoval Montessoriano”	71
Tabela 16 – Desafios relacionados ao trabalho do profissional e suas condições	72
Tabela 17 – Formação inicial dos participantes: curso de graduação	74
Tabela 18 – Formação continuada dos participantes: curso de pós-graduação	75
Tabela 19 – Instituição que promoveu a formação montessoriana	75
Tabela 20 – Classificação e justificativa da avaliação da formação montessoriana	76
Tabela 21 – Hierarquização dos fatores necessários para a efetivação das práticas pedagógicas montessorianas	78
Tabela 22 – Opinião dos participantes sobre os fatores que interferem favoravelmente nas práticas pedagógicas montessorianas	79
Tabela 23 – Opinião dos participantes sobre os fatores que interferem desfavoravelmente nas práticas pedagógicas montessorianas	81
Tabela 24 – Opinião dos participantes sobre os principais desafios encontrados em sua prática pedagógica	83
Tabela 25 – Opinião dos participantes sobre maneiras de superar os desafios encontrados na prática pedagógica	85
Tabela 26 – Opinião dos participantes sobre suas experiências relevantes	86
Tabela 27 – Abordagem metodológica e Formação montessoriana	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Desenho da pesquisa	14
Quadro 2 – Domínios do Realismo Crítico	52
Quadro 3 – Desenho metodológico: do objetivo geral às dimensões e subdimensões	56
Quadro 4 – Síntese dos dados qualitativos	101/102

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
1.1 Revisão Teórica: levantamento de literatura na área .....	15
<b>2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS .....</b>	<b>18</b>
2.1 Práticas Pedagógicas e as tendências que as fundamentam.....	19
2.2 Fatores que influenciam a prática pedagógica: a formação e o saber docente .....	26
<b>3 MARIA MONTESSORI: OBRA E MÉTODO .....</b>	<b>30</b>
3.1 A importância histórica do método Montessori para a Pedagogia Moderna.....	35
3.2 Corrente pedagógica, princípios e fundamentos do método Montessori.....	36
3.3 Implementação e fidedignidade do método Montessori .....	40
3.4 Contexto e prática das escolas montessorianas no Brasil .....	43
<b>4 METODOLOGIA DA PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
4.1 Realismo Crítico como aporte teórico do processo investigativo.....	46
4.2 Contextualização metodológica do foco investigativo .....	52
4.3 Desenho Metodológico .....	54
<b>5 O CAMPO DA PESQUISA: MÉTODO.....</b>	<b>57</b>
<b>6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....</b>	<b>62</b>
6.1 Sobre a Instituição Escolar .....	62
6.2 Sobre a Abordagem Metodológica, Condições e Recursos .....	65
6.3 Sobre a sua Formação .....	73
6.4 Sobre as Práticas Pedagógicas .....	77
<b>7 ANÁLISE DOS DADOS .....</b>	<b>88</b>
<b>8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>99</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>104</b>
<b>APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO .....</b>	<b>110</b>
<b>APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO .....</b>	<b>111</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, intitulada “Práticas pedagógicas montessorianas: potencialidades e desafios” constitui um estudo realizado ao longo do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Apresenta como foco investigativo as práticas desenvolvidas nas escolas montessorianas. Tais práticas serão elucidadas por meio das repostas aos questionários aplicados aos professores e profissionais que atuam diretamente nessas escolas. O estudo e análise de tais repostas visam à elaboração de um mapeamento das atuais práticas, suas concepções, potencialidades e desafios.

Configurou fator determinante para a escolha deste tema a minha atuação profissional circunstanciada em ambientes nos quais essa metodologia era aplicada. Essa conjuntura de formação profissional foi propulsora da motivação para aprofundar os estudos sobre as concepções e práticas da pedagogia criada por Maria Montessori dentro da academia. A escolha pelo curso de Pedagogia deveu-se também em razão da identificação com tal metodologia, cujo primeiro contato foi realizado através de estágio curricular em uma escola montessoriana localizada na cidade de Juiz de Fora.

Quando iniciei minha graduação no curso de Pedagogia, tinha certa ansiedade em pensar que poderia atuar na sala de aula. Acreditava, por lembranças de uma escola sem sentido, pelo menos para mim, que este era um espaço limitado e regrado, cuja liberdade parecia algo impensável. E pode o ser. A possibilidade de trabalhar, ainda no processo de minha formação, em uma escola que rompia com as barreiras do ensino tradicional desencadeou meu encantamento. Identifiquei-me com esse método por acreditar que ele ultrapassava tais padrões, sobretudo os relacionados ao tempo, ao espaço, à teoria e à prática educacional.

Desde então, após conhecer e ter a oportunidade de trabalhar em instituições que aplicavam o método Montessori, especializei-me por meio de seminários, cursos de formação e pós-graduação, sendo que, em alguns deles, atuei, e ainda atuo, como formadora. Atualmente trabalho como professora em uma escola que utiliza a abordagem montessoriana, localizada na cidade de Juiz de Fora/MG. Também faço parte da equipe da Associação Brasileira de Educação Montessori (ABEM) e atuo como formadora de professores montessorianos. Os trabalhos e estudos relacionados à Pedagogia Montessori são constantes em meu processo de formação.

Ao unir a motivação pessoal e profissional com a pesquisa acadêmica, constatei, junto à orientadora do mestrado, a necessidade de reconhecer, identificar e, até mesmo definir, de

modo atualizado, a prática pedagógica específica do método Montessori. Nesse contexto, consolidou-se meu interesse em realizar uma investigação sobre as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas montessorianas a partir da ótica dos profissionais que atuam em instituições, sediadas em diferentes cidades do Brasil, que adotam esta metodologia de ensino.

A prática pedagógica se faz presente no cotidiano escolar, podendo ser entendida como “figura” e “fundo” no contexto educacional. É desenvolvida pelo professor no seu cotidiano de sala de aula, uma vez que este mobiliza seus saberes profissionais, bem como suas vivências pessoais para atuar em sala de aula. Os desafios encarados pelo professor após sua formação inicial o levam a buscar e relacionar a teoria aprendida nas instituições de ensino superior à prática de sua sala de aula. Nessa busca, a teoria aprendida é, por vezes, utilizada, adaptada, ampliada ou descartada.

O Método Montessori tornou-se uma referência internacional por adotar uma metodologia de trabalho que abrange a criação de um ambiente preparado à formação do professor (GONZÁLEZ, 2012; LILLARD, 2017; RÖHRS, 2010). Dentro dessa abordagem, o intercâmbio ou a relação interativa entre teoria e prática, ensino e aprendizagem são cruciais.

Frente ao exposto, surgem alguns questionamentos iniciais que aguçam esta investigação: quais são as práticas pedagógicas dos professores que trabalham em instituições montessorianas? De que modo essas práticas têm sido desenvolvidas? O que sustenta ou influencia a decisão desses profissionais em atuar de modo mais próximo ou distante do método montessoriano? Quais são as principais potencialidades e os desafios desse método e das práticas desenvolvidas nesse contexto?

No Brasil existem quarenta e nove escolas montessorianas filiadas à Organização Montessori do Brasil (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL [OMB], 2017). Essa organização tem como objetivo agrupar escolas que adotam o Método Montessori como prática pedagógica e criar um espaço para identificação, promoção de conhecimentos, reconhecimento de parcerias, além de representar o do movimento Montessori no Brasil (OMB, 2017), clarifica a existência de organização capaz de promover a disseminação da metodologia, ensejando pesquisas na área educacional.

Ao interessar-me por conhecer melhor as concepções e práticas do Método Montessori, dedico-me também a identificar como ocorre o processo da formação docente e como se desdobra e se realiza essa abordagem na realidade da prática escolar. A opção por este tema advém também do reconhecimento de sua importância para a área de educação revelada pela literatura, que será parcialmente apresentada nos capítulos seguintes.

O objetivo geral orientador desta pesquisa é mapear e analisar as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas. Dentro desta investigação, ao entrelaçar o tema método Montessori com o da prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula, relatada pelos professores que atuam em escolas montessorianas, vislumbro os seguintes objetivos:

- fazer um aprofundamento de estudos teóricos e empíricos relacionados à metodologia montessoriana e às práticas pedagógicas dela decorrentes;
- identificar e compreender qual é a visão dos profissionais imersos nessa realidade sobre sua prática e o contexto escolar;
- conhecer como se desenvolve sua formação;
- estabelecer possíveis relações entre a formação dos profissionais que atuam em instituições montessorianas e a prática pedagógica por eles descritas;
- dar visibilidade aos desafios e potencialidades apontados por eles.

Por meio desses objetivos, ao final do trabalho, apresento uma síntese, destacando os principais aprendizados advindos do processo investigativo, dando ênfase às concepções vigentes nas escolas montessoriana. Tais concepções foram identificadas por meio do relato de seus profissionais e participantes da pesquisa, salientando também os desafios e as potencialidades dessa metodologia.

Para alcançar os objetivos traçados realizo um entrecruzamento das descrições apresentadas pelos participantes da pesquisa que atuam em instituições que adotam esta metodologia e dos estudos teóricos e empíricos relacionados a essa temática. Ao lado do levantamento bibliográfico temático, existe uma pesquisa empírica, cujo instrumento principal é um questionário aplicado aos profissionais que atuam em escolas montessorianas brasileiras. A elaboração do questionário buscou apreender as opiniões, pensamentos, experiências, informações, características e atitudes das pessoas que atuam nas escolas.

A sistematização e as reflexões da revisão bibliográfica e o Estado da Arte são apresentadas nos capítulos relacionados, respectivamente, às Práticas Pedagógicas (cap. 2) e ao Método Montessori (cap. 3), envolvendo a literatura nacional e internacional.

Para fundamentar esta pesquisa, a abordagem filosófica do Realismo Crítico foi escolhida por consistir em uma perspectiva que contempla a realidade de forma a compreendê-la não apenas por meio de situações empíricas, observáveis, mas por buscar os fundamentos do que se observa na empiria. Tem como propósito revelar elementos que não estão claros, descobertos, mas que se revelam a partir dos seus efeitos diretos ou indiretos (CALDERANO, 2013). Tal perspectiva filosófica forneceu princípios orientadores que deram suporte à

investigação, sustentando as discussões e estudos apresentados no presente texto e auxiliando nas reflexões decorrentes do estudo empírico.

O quadro a seguir apresenta o desenho desta pesquisa e anuncia a forma de organização do texto decorrente do esforço teórico e empírico:

Quadro 1 – Desenho da pesquisa

<b>Objetivo geral:</b>	<b>Objetivos específicos:</b>	<b>Procedimentos:</b>	<b>Capítulos:</b>
Mapear e analisar as potencialidades e desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Identificar e compreender qual é a visão dos profissionais imersos nessa realidade sobre sua prática e o contexto escolar.</li> <li>➤ Conhecer como se desenvolve sua formação.</li> <li>➤ Estabelecer possíveis relações entre a formação dos professores e a prática pedagógica por eles descrita.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Elaboração e aplicação do questionário aos professores que atuam em escolas montessorianas no Brasil.</li> <li>➤ Apresentar o campo de pesquisa, descrevendo o processo de coleta de dados e o passo a passo da organização das informações.</li> <li>➤ Análise dos dados advindos do campo teórico e empírico através do entrecruzamento de dados, utilizando tabelas e gráficos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Introdução.</li> <li>➤ Práticas Pedagógicas.</li> <li>➤ Maria Montessori: Vida e Obra.</li> <li>➤ Realismo crítico como aporte teórico e metodológico do processo investigativo.</li> <li>➤ Caminhos metodológicos Apresentação das informações sobre o campo da pesquisa.</li> <li>➤ Apresentação dos dados.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Dar visibilidade aos desafios e potencialidades apontados por eles.</li> </ul>	Análise atenta aos dados, de modo a enfatizar as concepções vigentes, identificadas por meio do relato de seus professores e dos pesquisadores especialistas na área, salientando também os desafios e as potencialidades dessa metodologia, dentro e fora do Brasil.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Análise dos dados.</li> <li>➤ Considerações finais.</li> </ul>

Fonte: A autora.

Essa dissertação foi estruturada em oito capítulos. No primeiro foram apresentados o contexto da escolha do tema, a justificativa e relevância, os objetivos que conduziram a pesquisa. O seu subitem traz o estado da arte sobre a temática: *práticas pedagógicas montessorianas*.

O segundo capítulo destaca o assunto práticas pedagógicas elucidando as tendências pedagógicas que permeiam tais práticas, bem como a relação do saber e a formação docente com esse tema. O terceiro capítulo focaliza o Método Montessori através da reflexão sobre a história da criação do método, a sua importância para a pedagogia moderna, a corrente

pedagógica, princípios e fundamentos que embasam essa metodologia, a disseminação do método Montessori pelo mundo, assim como o contexto e a prática das escolas Montessori no Brasil. Em seguida, no quarto capítulo, é realizado um estudo sobre o Realismo Crítico, filosofia utilizada como aporte teórico para se atingir os objetivos propostos da pesquisa.

Apresento, no quinto capítulo, o campo da pesquisa, o método, bem como o contexto em que pude aplicar o instrumento, coletando as informações necessárias para o desenvolvimento da mesma. O sexto capítulo é composto pela apresentação das informações, os resultados coletados no campo da pesquisa do questionário, que foi respondido por 76 profissionais. No sétimo capítulo são destacadas as análises dos dados advindos da aplicação do questionário aos participantes do IX Encontro de Educadores Montessorianos, realizado em setembro de 2015, promovido pela na OMB.

Nas considerações finais realizamos a síntese dos elementos que caracterizam as práticas pedagógicas montessorianas, apresentando, através de uma síntese, as principais potencialidades e os principais desafios identificados no decorrer da investigação.

### **1.1 Revisão Teórica: levantamento de literatura na área**

Foi estabelecido como procedimento para a realização do levantamento bibliográfico trabalhos que pudessem reunir considerações, reflexões, pensamentos, estudos, leitura de artigos, teses e dissertações que envolvessem pesquisas, experiências, conceitos sobre as práticas pedagógicas montessorianas. Tal tarefa é primordial para compor o alicerce teórico e metodológico desta dissertação.

Ao propor um estudo que pretende elucidar as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas, torna-se necessário reconhecer a importância de estudiosos que se dedicam a pesquisar sobre o assunto. Os conhecimentos advindos dessas pesquisas são imprescindíveis para a sustentação teórica à proposta deste estudo. Desse modo, nesse capítulo é ressaltado como foi realizado o levantamento de literatura na área, destacando o foco investigativo da pesquisa.

O processo de busca contou com a pesquisa nas fontes: Banco de Teses e Dissertações da CAPES, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT, Biblioteca Eletrônica Scielo, Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, revista Formação Docente e anais do GT8 e GT4 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED.



Para a realização da busca dos trabalhos, não foi estabelecido o recorte temporal, por entender a importância de identificar trabalhos que tratem das práticas pedagógicas decorrentes da metodologia montessoriana em tempos e locais diversos. Encontramos, por intermédio dos descritores “prática docente Montessori”, “práticas pedagógicas Montessori”, “saber docente Montessori” e “práticas montessorianas”, 556 trabalhos. Tais descritores foram escolhidos para o refinamento da pesquisa, uma vez que este trabalho relaciona dois eixos: práticas pedagógicas e método Montessori.

As informações mais precisas quanto a esse levantamento podem ser encontradas na tabela a seguir.

Tabela 1 – Trabalhos acadêmicos encontrados a partir dos descritores

	ENDIPE	GT4-ANPED	GT8-ANPED	IBICT – Teses e Dissertações	Revista Formação Docente	Scielo	Teses e Dissertações da CAPES
Prática docente Montessori	-	191	299	5	-	-	9
Práticas pedagógicas Montessori	-			3	-	-	11
Saber docente Montessori	-			2	-	-	31
Práticas montessorianas	-			4	-	-	1
<b>Trabalhos encontrados</b>	0	191	299	14	0	0	52

Fonte: A autora.

Após a leitura dos resumos dos trabalhos, foi realizada uma triagem, considerando a pertinência do tema e tendo como referência o foco de investigação deste estudo. Foram selecionados apenas dez trabalhos, pois somente esses traziam estudos relativos, diretamente, com a temática prática pedagógica montessoriana. Aqueles trabalhos que apenas citavam o método Montessori, ou traziam concepções sobre práticas pedagógicas não relacionadas à Montessori, não foram computados, pois suas contribuições tangenciavam a temática central, não fazendo parte, portanto, do núcleo do estudo.

Tabela 2 – Refinamento dos trabalhos acadêmicos encontrados

Fonte	ENDIPE	GT4-ANPED	GT8-ANPED	IBICT – Teses e Dissertações	Revista Formação Docente	Scielo	Teses e Dissertações da CAPES	Total
Trabalhos encontrados	-	191	299	14	-	-	52	556 (100%)
Práticas pedagógicas	-	-	1	2	-	-	3	6 (1,07%)
Método Montessori	-	-	-	2	-	-	-	2 (0,35%)
Práticas pedagógicas montessorianas							2	2 (0,35%)

Fonte: A autora.

Na tabela três, a seguir, podem ser visualizados os subtemas do foco investigativo dos trabalhos e o ano das publicações em que se encontram.

Tabela 3 – Foco investigativo dos trabalhos

Foco investigativo	Total	Ano da publicação
Atuação docente	2	2004 / 2014
Práticas pedagógicas em escolas montessorianas	2	2009 / 2013
Correntes pedagógicas	2	1992 / 2013
O saber docente e a prática pedagógica	2	2007 / 2009
Princípios do método Montessori	1	2014
O desempenho do professor que atua em escola montessoriana	1	2008

Fonte: A autora.

Foram focalizados e analisados trabalhos acadêmicos que se dedicam ao estudo das práticas pedagógicas associadas ao método Montessori. As contribuições específicas sobre os trabalhos encontrados foram apresentadas e incorporadas aos capítulos subsequentes, a fim de fundamentar a presente pesquisa. Além dessas informações, os capítulos teóricos contaram, também, com as contribuições de autores que são referência nas áreas pesquisadas.

## 2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Ao falar de práticas pedagógicas, diferentes termos vêm à mente, tais como: fazer profissional do professor; fazer docente; papel docente no processo de ensino e de aprendizagem; ação didática dos professores. Tais expressões buscam compreender a prática pedagógica do professor na sala de aula como um conjunto de ações fundamentadas por teorias e, também, por concepções políticas que sustentam os seus discursos e, portanto, suas ações (FARIAS, et al., 2011).

Para subsidiar o presente estudo, assume-se a concepção de prática pedagógica apresentada por Caldeira & Zaidan, (2010, p. 2,3) compreendida como:

[...] uma prática social complexa, acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. Presentes também estão na *prática pedagógica* elementos gerais de sua constituição histórica, políticas públicas e o momento sócio-econômico-político em que se situam. Tais fatores podem interferir de modo direto ou indireto nas práticas pedagógicas, segundo políticas públicas estabelecidas (reformas gerais, implantação de novos currículos, submissão a processos de avaliação institucional, etc.) e também segundo momento histórico em que se vive (eleições de cargos públicos, paralisações de aulas e lutas das categorias docente e discente por seus direitos, etc.).

Ao analisar a prática pedagógica do ponto de vista social e histórico, alguns elementos devem ser considerados, tais como: o nível de consciência dos que estão implicados no processo, o contexto onde ocorrem as práticas, os desafios e potencialidades próprios dos indivíduos e da realidade em que estão situados.

Sabendo que as práticas pedagógicas assumem diferentes formas no decorrer do tempo, neste capítulo tecemos algumas considerações sobre as concepções relacionadas às tendências pedagógicas. Elas trazem um aporte teórico, o qual, por sua vez, está relacionado a um conjunto de ideias, valores e conceitos de ser humano e de sociedade em determinados contextos históricos. Além disso, destaca-se a formação e o saber docente como fatores que influenciam as práticas pedagógicas.

## 2.1 Práticas Pedagógicas e as tendências que as fundamentam

As tendências pedagógicas fazem parte da história, compondo-a de maneira dinâmica e não linear. Sendo assim, em um mesmo período histórico de nossa sociedade, podem coexistir diferentes tendências que permeiam o campo educacional. Farias et al. (2011) apontam para a necessidade de falar sobre as tendências pedagógicas que estão presentes no campo educacional, visto que perpassam o processo educativo através de concepções, ideias e também valores relacionados ao homem e à sociedade em que ele vive.

De acordo com Libâneo (1996, p. 19) “a prática escolar consiste na concretização das condições que asseguram a realização do trabalho docente”. Ao mencionar essas condições, o autor enfatiza o papel da escola na formação do indivíduo, uma vez que dela são cobradas, pela sociedade, atribuições que ultrapassam as questões relacionadas ao fazer pedagógico. Nessa perspectiva,

[...] a prática escolar, assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas, etc. Fica claro que o modo como os professores realizam seu trabalho, selecionam e organizam o conteúdo de suas matérias, ou escolhem técnicas de ensino e avaliação tem a ver com pressupostos teórico-metodológicos, explícita ou implicitamente (LIBÂNEO, 1996, p. 19).

O trabalho docente, portanto, se organiza de forma a colocar em prática pressupostos teórico-metodológicos adquiridos em seu processo de formação, seja no ensino superior ou na educação básica, visto que a ação do professor recai sobre suas convicções e suas escolhas. No entanto, Libâneo (1996) alerta sobre a falta de fundamentação nos estudos das correntes pedagógicas dos cursos de licenciatura. O autor ressalta que ou não existem esses estudos, ou o foco está direcionado às teorias do ensino e da aprendizagem. Tais estudos não estão associados às situações vivenciadas no cotidiano da sala de aula e, portanto, não preparam o professor para os desafios que podem surgir nesse espaço.

Segundo Farias et al. (2011, p. 30), dentre inúmeros autores, três deles se destacam quando se fala em didática<sup>1</sup> no meio educacional: Bogdan Suchodolski, Demerval Saviani e

---

<sup>1</sup> A didática, assim como as práticas pedagógicas, é caracterizada por diferentes formas, de acordo com o momento histórico, político e social. As correntes, tendências e concepções pedagógicas influenciam as concepções da didática. Sobre didática, trarei o conceito evidenciado por Pimenta (et al 2013, p. 146), o qual esclarece: “A didática, como área da pedagogia, estuda o fenômeno ensino. As recentes modificações nos sistemas escolares e, especialmente, na área de formação de professores configuram uma “explosão didática”. Sua ressignificação

José Carlos Libâneo em suas respectivas obras “A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas” (1992), “Escola e Democracia” (1983) e “Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos” (1986). Assim, estas obras são fundamentais para compreender o “[...] fenômeno educativo nas perspectivas filosófica, sociológica e pedagógica” (FARIAS et al., 2011, p. 30). Suchodolski, Saviani e Libâneo possuem concepções pedagógicas tendo como aporte a visão amparada na “[...] concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente” (FARIAS et al., 2011, p. 31). Na obra de Suchodolski (1992) a Pedagogia é vista através da tendência essencialista e da tendência existencialista. A primeira, e mais antiga, carrega uma concepção voltada para o ideal de homem racionalista em Platão e, também, cristã, em São Tomás de Aquino. A segunda traz os ideais de homem vistos, principalmente, em Rousseau. O autor não defende uma única tendência. Na verdade, acredita na necessidade de síntese das duas e defende uma perspectiva de uma educação mais socialista. Já na obra de Saviani (1983), as tendências pedagógicas são referenciadas de modo a compreender a educação como instrumento de superação – equalização social – ou de sua reprodução – discriminação social. Nessa mesma linha, Libâneo (1986) busca classificar as tendências pedagógicas de acordo com o contexto da sociedade capitalista.

O presente texto busca trazer as contribuições de Demerval Saviani e José Carlos Libâneo por compreender a importância que estes estudos fornecem através de um embasamento teórico que sustenta as práticas pedagógicas e explicita seus fundamentos e orientações.

Saviani (1995) classifica as teorias educacionais em dois grupos: a educação como instrumento de superação da marginalização e a educação como um instrumento de legitimação da marginalização.

No primeiro grupo, temos aquelas teorias que entendem ser a educação um instrumento de equalização social, portanto, de superação da marginalidade. No segundo grupo, estão as teorias que entendem ser a educação um instrumento de discriminação social, logo, um fator de marginalização (SAVIANI, 1995, p. 15).

As teorias do primeiro grupo foram por ele denominadas “teorias não-críticas” (a pedagogia tradicional, a pedagogia nova, a pedagogia tecnicista), uma vez que consideram a educação como autônoma ao buscar concebê-la por ela mesma. As teorias do segundo grupo foram denominadas “teorias crítico-reprodutivistas” (teoria do sistema de ensino enquanto violência simbólica, teoria da escola enquanto aparelho ideológico de estado, teoria da escola

---

aponta para um balanço do ensino como prática social, das pesquisas e das transformações que têm provocado na prática social de ensinar”.

dualista) compreendem a educação pelos determinantes sociais, tendo como principal função a reprodução da sociedade. Saviani (1995) escreve, ainda, sobre a educação compensatória, sendo que nessa forma de educação não se formula uma nova interpretação da ação pedagógica. A função básica da educação, de acordo com o autor, está voltada para a equalização social. No entanto, a escola precisa contrabalançar suas deficiências, para dessa forma cumprir sua função equalizadora.

A necessidade de realizar um levantamento das tendências pedagógicas que determinam as práticas pedagógicas docentes é constatada por Libâneo (1996) a fim de auxiliar o professor na compreensão da análise de sua própria prática no contexto escolar. Para isso, Libâneo (1996) utiliza como critério de classificação os condicionantes sociopolíticos da escola, podendo ser assim a Pedagogia Liberal (tradicional, renovada progressista, renovada não-diretiva e tecnicista) ou a Pedagogia Progressista (libertadora, libertária, crítico-social dos conteúdos) (LIBÂNEO, 1996).

Ao realizar um estudo bibliográfico nas obras de Paulo Freire, verificamos outra forma de compreender a educação, além das concepções citadas por Libâneo (1996) e Saviani (1995). A concepção freireana de educação não contradiz as ideias destes autores, mas expõe as possibilidades da humanização e libertação dos sujeitos, construindo uma visão fundamentada na emancipação do ser humano a serviço da transformação da sociedade.

Sobre as tendências pedagógicas, Farias et al., (2011) trazem ainda contribuições significativas no que diz respeito às teorias e metodologias que sustentam as práticas pedagógicas e que, de acordo com os autores, podem ser classificadas em tendências pedagógicas reformistas e transformadoras. Para classificar essas tendências, os autores supracitados tomam por base três teorias, as quais sustentariam a ação didática do professor: teoria positivista, teoria crítico-reprodutivista e teoria histórico-crítica ou dialética (SAVIANI, 1995; LIBANEO, 1996).

#### ➤ Teoria Positivista

Nessa teoria, a sociedade é entendida como uma máquina, na qual cada indivíduo tem uma função necessária ao funcionamento social. Quando um indivíduo deixa de cumprir seu papel, ocorre uma disfunção que pode ser de origem divina. Sendo assim, a escola tem o poder de fazer com que esse indivíduo seja readmitido na sociedade, por ser a única instituição “neutra” e “autônoma” que, através da educação, será capaz de ajudá-lo a superar essa disfunção (FARIAS et al., 2011, p. 32-33).

Na teoria Positivista, os estudos de Libâneo (1996, p. 21 a 32) indicam quatro tendências pedagógicas e as respectivas metodologias presentes nelas:

- 1) Tendência Pedagógica Tradicional: a escola tem o papel de transmitir o conhecimento para tirar os indivíduos da condição de excluídos. Nessa visão, caberia ao professor dar aulas, transmitindo o saber científico através de cópias, exercícios de fixação e exposição oral. Exemplo: educação jesuítica.
- 2) Tendência Pedagógica Renovada Progressista: se explica a marginalidade pelo fato de que alguns indivíduos não desenvolvem as estruturas cognitivas necessárias para a aquisição do saber e, por isso, dependem da produção do conhecimento do outro. Predomina a ideia do “aprender fazendo”. Sendo assim, o professor não é mais o centro do processo de ensino e de aprendizagem. Agora é visto como facilitador e orientador desse processo e leva em consideração a aprendizagem de cada indivíduo. Exemplo: Dewey, Montessori, Decroly e outros.
- 3) Tendência Pedagógica Não-Diretiva: a formação do indivíduo é voltada para o desenvolvimento da personalidade, do autoconhecimento, para o desenvolvimento da realização pessoal e das relações interpessoais. O professor, nessa tendência, acrescenta um elemento diferente na relação com o aluno: a afetividade. A curiosidade, a criatividade e os interesses individuais são estimulados nas aulas através de atividades que promovem a aprendizagem. Exemplo: os estudos e contribuições de Carl Rogers fundamentam essas práticas.
- 4) Tendência Pedagógica Tecnicista: ocorre uma preocupação maior com a formação técnica de mão de obra voltada para o mercado de trabalho como alternativa para superação dos processos de exclusão. O professor volta a ter um papel de controlador ao reproduzir e transmitir o conhecimento científico.

Saviani (1995) afirma que as tendências citadas acima são consideradas não críticas por corroborarem o modelo social. Já Libâneo (1996) reitera que são liberais por reforçarem a tese do liberalismo. Farias et al. (2011) as nomeia como tendências pedagógicas reformistas por não questionarem e sim reforçarem os pilares da sociedade capitalista, colaborando com a manutenção da desigualdade social.

Apesar de a literatura trazer todas as características descritas anteriormente sobre as tendências pedagógicas supracitadas, é necessário ressaltar algumas especificidades encontradas em cada pedagogia. O Método Montessori, por exemplo, foi citado por Saviani (1995) como pertencente à “Tendência Pedagógica Renovada Progressista”. No entanto,

princípios do método como o desenvolvimento de cada criança, a promoção da autoeducação, a autoatividade e a liberdade são fundamentais dentro dessa abordagem metodológica, e foram desconsiderados nas perspectivas apresentadas por Saviani (1995), Libâneo (1996) e Farias et al. (2011). As ideias específicas desse Método estão descritas no capítulo 3 desse estudo, no qual pretendo mostrar que os princípios que fundamentam o método não se enquadram dentro da classificação descrita por Libâneo, indicada antes. O objetivo da escola, segundo Montessori (1965), é a formação integral da criança, uma formação voltada para a vida. A criança, desde seu nascimento, já é um ser humano integral e, por isso, é um erro compreendê-la como um adulto em miniatura. Sendo assim, ao invés de estar presente na corrente positivista como indica Libâneo, a presente pesquisa adota uma ideia distinta, segundo a qual, o Método Montessori, se aproxima da educação emancipatória e libertadora proposta por Freire (1980; 2008a; 2008b; 2003; 2001), uma vez que cultiva a curiosidade, propõe práticas mediadas pelo diálogo, promove a leitura e problematização do mundo, promove a ampliação e o compartilhamento a partir do processo de construção e reconstrução do conhecimento, além de interligar e dinamizar os conteúdos aprendidos.

O método tradicional, predominante na educação, exige que as crianças fiquem atentas quando questionadas pelo professor e que fornecem respostas devidamente memorizadas do livro de texto. As escolas italianas, no início do século XX, em particular, apresentavam ditado, em que os alunos copiariam as declarações de palavra por palavra feitas pelo professor. Cada letra do alfabeto precisava ser colocada diretamente em uma pequena caixa marcada em um caderno. Ao fornecer habilidades literárias e matemáticas básicas, as escolas tradicionais desencorajaram e muitas vezes puniam a espontaneidade e a criatividade das crianças. Nesta visão, o professor ocupava o centro do palco e o aluno era um receptáculo passivo de informação, que devia ser guardado na mente e recordado para exames e possíveis usos no futuro. Paulo Freire, posteriormente, chamou essa abordagem de armazenamento e recuperação para aprender o método de educação "bancário" em que a informação é depositada e armazenada para uso posterior. Quando criou seu método de educação, Montessori mudou essa perspectiva. A criança enquanto indivíduo se tornou o foco, o centro da educação. O professor por sua vez, seria um direcionador que guia a criança sem interferir em seu processo de autoeducação (GUTEK, 2004, p. 3).

#### ➤ Teoria Crítico-Reprodutivista

Essa teoria se contrapõe à teoria positivista por não concordar com a reprodução das desigualdades sociais. Considera a sociedade capitalista conflituosa e classista, sendo este



modelo de sociedade promotor das desigualdades. Dessa forma há, nesse movimento, uma defesa de criação de outra ordem social (FARIAS et al., 2011). A escola se constitui como um “aparelho ideológico do estado” (FARIAS et al., 2011, p. 36) ao conservar e reproduzir o *status quo*, configurando espaço de dominação e alienação. “Todas as reformas escolares fracassaram, tornando cada vez mais evidente o papel que a escola desempenha: reproduzir a sociedade de classes e reforçar o modelo capitalista” (SAVIANI, 1995, p. 27). Por conseguinte, a mudança social não pode vir desta instituição, mas sim dos movimentos sociais que lutam pela mudança da estrutura da sociedade.

Saviani (1995) traz três concepções teóricas que sustentam a teoria crítico-reprodutivista:

- 1) Teoria da Violência Simbólica (Bourdieu e Passeron);
- 2) Teoria da escola como aparelho ideológico do estado (Althusser);
- 3) Teoria da escola dualista (Baudelot e Establet).

Os autores que formularam cada uma das teorias citadas acima atribuem significados específicos à educação e ao papel da escola na sociedade. Tais teorias foram apontadas a fim de evidenciar o importante pensamento crítico-reprodutivista e sua influência na educação.

#### ➤ Teoria Histórico-Crítica ou Dialética

Essa teoria traz uma ruptura e transformações de velhas em novas estruturas. A escola é vista como um espaço de lutas possíveis, já que a educação, quando atrelada aos movimentos sociais, é ferramenta substancial para um novo projeto de sociedade (SAVIANI, 1995; FARIAS et al., 2011). Assim, de acordo com os autores, quatro tendências fundamentam esta teoria, uma vez que trazem uma concepção existencialista do homem. São elas:

- 1) Tendências Pedagógicas Progressistas: a escola tem o papel de contribuir para a construção de outro modelo social. Cabe à escola instrumentalizar as classes trabalhadoras com elementos teóricos e práticos essenciais à transformação da realidade social. Para este fim, o professor precisa trabalhar com a conscientização política, bem como com apropriação crítica do conhecimento. Esse profissional terá a responsabilidade de movimentar as discussões acerca de diferentes temas, os quais possam introduzir questões advindas da sociedade. Como exemplo tem-se a educação emancipatória proposta por Paulo Freire.
- 2) Tendência Pedagógica Libertária: são trazidas as contribuições das experiências coletivas e democráticas de organização grupal e de autogestão pedagógicas. Cabe ao professor conduzir o grupo para debates que não imponham suas próprias ideias e

ideologias. Defendem a democracia oferecendo condições de efetiva participação de todos. Exemplo: as propostas de Célestin Freinet e Maurício Tragtenberg, ao enfatizarem que os debates, são fundamentais para o desenvolvimento de uma consciência crítica.

- 3) Tendência Pedagógica Histórico-Crítica: a escola tem como principal função assegurar aos dominados a apropriação do saber científico e universal. Só assim serão capazes de lutar contra o sistema e propor um novo projeto social. Assim, o saber é considerado uma arma contra a alienação e a dominação. O professor tem um papel de ação pedagógica colaborativa ao favorecer e proporcionar diálogos entre pessoas de diferentes culturas, exercitando a linguagem e fortalecendo o pensamento crítico e autônomo. Exemplo: concepção interacionista da aprendizagem, proposta por meio da vertente sociocultural de Lev Semionovitch Vygotsky.

Nessas tendências (FARIAS et al., 2011), o indivíduo é visto como ser integrante da sociedade, já que levam em consideração a concepção existencialista do homem, como dito anteriormente.

Freitas (1992), apesar de não denominar como tendência pedagógica, utiliza um novo termo para caracterizar uma diferente forma de educação: o *neotecnicismo*. Essa expressão, utilizada no Brasil e em outros países, classifica a entrada da tecnologia no espaço escolar e, portanto, a necessidade desse espaço se adaptar à vinda das novas tecnologias. O estudo de Freitas (1992) aponta as sinalizações de sociólogos e economistas sobre como as mudanças na organização do trabalho influenciam nas transformações dos currículos da escola ao objetivarem formar um trabalhador que atenda a diferentes demandas.

O capital sempre procurou sonegar instrução. No entanto, o novo padrão de exploração com uso de tecnologia sofisticada – que altera a composição orgânica do capital pela complexidade e valorização do capital fixo – exige que a “torneira da instrução” seja aberta um pouco mais, para formar o novo trabalhador que está sendo aguardado na produção (FREITAS, 1992, p. 93).

O autor alerta, ainda, que a agência escola é quem prepara os futuros trabalhadores para o mercado, por isso, o controle do capital exigirá uma sintonia entre o que é preciso ensinar e as habilidades necessárias para a produção mercadológica. No entanto, é preciso pensar que “abrir a torneira da instrução” no caminho tecnológico, pode ser mais uma falácia que não necessariamente contribuir com a mudança orgânica do capital. O neotecnicismo pode ser concebido como a “retomada do tecnicismo dos anos 70, sob novas bases. No entanto, mantém-

se aqui sua característica fundamental: uma análise da educação desgarrada de seus determinantes históricos e sociais” (FREITAS, 1992).

Essa seção pretendeu delinear um conjunto de tendências pedagógicas que sustentam as práticas dos professores. A conscientização por parte do docente, dos pressupostos teóricos que permeiam o fazer em sala de aula, é fundamental para esclarecer as diferentes situações com as quais o professor se depara em seu cotidiano, bem como os desafios que podem surgir no espaço escolar.

## **2.2 Fatores que influenciam a prática pedagógica: a formação e o saber docente**

Após a apresentação das tendências pedagógicas que fundamentam a prática docente, apontamos alguns fatores que as influenciam. Destacamos dois conceitos centrais: a formação e o saber docente. Não é objeto desta pesquisa discorrer sobre as concepções que envolvem os temas “saber docente” e “formação do professor”, mas sim refletir sobre ou analisar suas relações com o tema objeto de estudo, qual seja: “prática pedagógica”.

Durante seu processo de formação, o professor se depara com questões que envolvem o seu papel enquanto docente, bem como os saberes que envolvem sua profissão. De acordo com Nunes (2001), a partir da década de 90, pesquisas apontam uma preocupação que elenca prática pedagógica e saberes docentes como fundamentais no processo de formação do professor. Dessa forma, um estaria atrelado ao outro na medida em que se alia a formação acadêmica ao desenvolvimento pessoal e profissional do docente (NUNES, 2001).

Nunes (2001) afirma ainda, quando menciona as pesquisas, na realidade brasileira, que relacionam a formação de professores aos saberes pedagógicos, uma dissociação entre formação e prática e, nesse processo, o professor seria um sujeito sem voz. Ou seja, suas experiências foram, muitas vezes, desconsideradas pela literatura educacional.

A proposta de formação, como nos é dado ver, depende da concepção que se tem de educação e de seu papel na sociedade desejada. Quase todas as propostas atuais contemplam o saber específico, o saber pedagógico e o saber político-social como partes integrantes da formação de professores (...) Entretanto, é importante salientar que os estudos que colocam o professor histórica e socialmente contextualizado, afirmando que seu desempenho e formação tem que ver com suas condições e experiências de vida, pressupõem uma relação forte entre o saber e os pressupostos da elaboração deste saber (CUNHA, 1995, p. 29).

Dessa forma, compreende-se que a mobilização dos saberes docentes, vistos e analisados de acordo com as diversas realidades vivenciadas pelo professor, são fundamentais para uma investigação das práticas pedagógicas realizadas por este sujeito.

Para atuar em sala de aula o professor aciona seu conjunto de saberes, o que sustenta e viabiliza a escolha de suas práticas. Nunes (2001, p. 38) destaca ainda:

Embora existam diferentes tipologias e formas de abordar a questão dos saberes docentes, é importante considerar na investigação da não só o desenvolvimento profissional como também o desenvolvimento pessoal do professor, enfatizando que o saber é constituído a partir do contexto histórico e social vivenciado e transformado em saber da experiência.

A partir disso, percebe-se que os saberes de cada professor são constituídos a partir das suas experiências e levados em consideração no momento em que esse profissional se depara com o cotidiano escolar. Portanto, formação e prática pedagógica estão a todo o momento entrelaçados através da mobilização do saber docente.

Grigoli, Teixeira e Lima (2004) apresentam uma pesquisa que relaciona a formação inicial docente com a sua prática. A partir da aplicação de um questionário para professores que atuam nos anos iniciais e para professores que atuam nos anos finais do ensino fundamental da educação básica, os autores têm como objetivo a análise dos modelos de ensino mais aplicados pelos docentes em suas salas de aula, partindo de uma indagação principal: até que ponto os modelos escolhidos refletem os processos de formação?

A partir dos dados coletados por Grigoli, Teixeira e Lima (2004), esses autores chegam à conclusão que, apesar da crescente preocupação dos professores em aplicar um modelo de ensino baseado na construção do conhecimento pelo aluno, ainda são predominantes os modelos de transmissão de conhecimento e o modelo pseudo-construtivista<sup>2</sup>. Pode-se concluir que, por força da tradição, o processo de formação do professor ainda acontece de forma tradicional e a organização do contexto escolar favorece as práticas tradicionais e dificulta a ousadia do professor em buscar práticas progressistas e inovadoras (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004). Luckesi (1992) concorda com essa conclusão, ao afirmar que:

Em nossa prática escolar, somos herdeiros principalmente da pedagogia tradicional, processando uma avaliação da aprendizagem externa, aversiva e

---

<sup>2</sup> Pseudo-construtivista: modelo de ensino caracterizado pela falta de padrão de sequência de atividades. Seria uma variante do modelo de transmissão de conteúdos incrementado por recursos inovadores, o que resulta em uma “caricatura pedagógica (GRIGOLI; TEIXEIRA; LIMA, 2004).

autoritária, numa perspectiva de submissão disciplinar do educando (LUCKESI, 1992, p. IV).

Corzo, Torres e Toro (2007) salientam a necessidade do professor se reconhecer como profissional e como intelectual, a fim de fortalecer sua imagem social. É o docente a única pessoa capaz de dar sentido às suas experiências cotidianas e, através da sua escrita, pode mostrar o que sabe, o que faz e o que pensa (CORZO; TORRES; TORO, 2007).

Nessa perspectiva, cabe ao professor durante o seu processo de formação, que não ocorre apenas nas Instituições de Ensino Superior, levar em consideração toda sua vivência, trazendo para a prática uma análise reflexiva e estabelecendo uma relação entre o seu fazer e o arcabouço teórico (político-filosófico) que faz parte da sua prática.

Percebi que a história dos professores geralmente favorece no sentido de que sua prática seja feita de uma forma ingênua. A prática tende a repetir a prática. Mesmo que seja na negação dela mesma. Aqueles professores que conseguem ultrapassar este nível é porque viveram situações que lhes possibilitaram a análise de sua própria experiência. Mas nem todos fazem o mesmo caminho. E algumas vezes é longo o processo para a tomada de consciência. Quando isto for realidade, certamente os professores aprenderão mais da prática pedagógica. Só que a incluirão na prática social na qual estão inseridos (CUNHA, 1995, p. 121).

A complexidade que envolve as práticas pedagógicas assusta o professor. A coragem em permanecer no magistério e travar as diferentes lutas, sejam elas relacionadas ao conhecimento teórico, ou associadas aos desafios impostos pelo cotidiano do trabalho. Tal coragem é mantida, muitas vezes, graças às incansáveis pesquisas, consultas, testes, cursos de formação continuada, registros de experiências bem-sucedidas, as quais possibilitam ao professor se habituar com as normas do sistema.

Assim, como seria possível desvencilhar a concepção metodológica adotada pelo professor em sua sala de aula, da concepção pedagógica desse professor? A escolha do método a ser aplicado em sala de aula não depende apenas da sua escolha pessoal, seja por afinidade ou credibilidade científica. Cunha (1995, p. 119) adverte que “o método é fruto da concepção pedagógica do professor, a realidade do aluno e as condições da escola ou da universidade”. A prática pedagógica pode estar alicerçada em um método pedagógico que pode ser definido pelo professor, pela escola, por ambos ou pela ausência de parâmetros.

Entende-se que os métodos de ensino e de aprendizagem são expressões educacionais e, ao mesmo tempo, uma resposta pedagógica às necessidades de apropriação sistematizada do conhecimento científico em um dado momento histórico representando um processo dialético de produção. A palavra Método vem do latim, *methodu* < Gr. *méthodos*, que significa caminho para chegar a

um fim; conjunto de procedimentos técnicos e científicos; ordem pedagógica na educação; sistema educativo ou conjunto de processos didáticos. Assim, ao abordar métodos de ensino e de aprendizagem, trata-se de um caminho para se chegar ao objetivo proposto. (LACANALLO et al., s/d, p. 2).

Em síntese, o método pode ser considerado como uma ferramenta que auxilia o professor em seu fazer pedagógico. Os métodos de ensino são desenvolvidos sobre teorias da aprendizagem e têm como principal objetivo o ensino.

O foco desta pesquisa recai sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições que adotam o método Montessori elaborado pela médica e educadora Maria Montessori.

### 3 MARIA MONTESSORI: OBRA E MÉTODO

*A história que 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* (MÓDENA DUTRA, 2015, p. 2).

Maria Montessori foi uma mulher que viveu os desafios e as contradições do seu tempo. Foi guerreira, corajosa, batalhadora. Rompeu com os tradicionais papéis a serem exercidos por homens/mulheres; professor/aluno. Dedicou-se, por mais de 50 anos, à formação da criança como ser humano capaz de mudar o mundo. Essa forma de ver a criança possibilitou pesquisas mais profundas dessa fase de desenvolvimento, o que fez com que Montessori fosse considerada precursora nos estudos do desenvolvimento infantil e todas as suas potencialidades.

Montessori nasceu em 1870, na Itália, em Chiaravalle, Província de Ancona. Um fato curioso ocorreu na sua infância: aos dez anos, Maria Montessori adoece gravemente. A família foi advertida pelo médico a esperar o pior, porém, Maria disse à mãe com segurança: “Non temere, non moriró! Ho troppo da fare!”, que significa: "Não tenha medo, não vou morrer! Eu tenho muito a fazer!". Fato esse que seria comprovado mais tarde através da criação de um método pedagógico voltado para a “pedagogia científica” (ALMEIDA, s/d.).

Ao iniciar o curso secundário no Instituto Técnico Leonardo Da Vinci, Maria demonstrou grande interesse pelo estudo da Matemática. Sua habilidade foi tamanha que posteriormente ingressou no estudo da Engenharia. Seu interesse pelas Ciências Exatas fez com que ela tivesse de enfrentar a resistência dos pais e da sociedade da época, tradicional e patriarcal. Como mulher, Montessori vivia em uma sociedade onde havia reconhecimento para a educação das mulheres, porém, uma educação que fosse voltada para uma “formação moral, sob a constituição do caráter, sendo suficientes, provavelmente, doses pequenas ou doses menores de instrução” (LOURO, 1997).

Era muito comum que meninas escolhessem ser professoras quando crescessem. Não foi o que aconteceu com Maria, pelo menos não no início. Primeiro, ela queria ser atriz. Depois, durante os anos de escola, ela percebeu que tinha facilidade com os números e, por isso pensou em ser engenheira. Depois se apaixonou por biologia! Foi quando decidiu entrar na Faculdade de Medicina (MÓDENA DUTRA, 2015, p. 4)

Um ponto primordial da carreira e da vida pessoal de Maria Montessori foi a ousadia e determinação em se inscrever e graduar-se em Medicina, após diplomar-se em Ciências

Naturais pela Faculdade de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais, na Universidade de Roma, tornando-se a primeira mulher médica da Itália (POLLARD, 1993).

O pai de Maria, bem como a sociedade italiana, não aceitou muito bem esta ideia. As mulheres deveriam ser mães, donas de casa, cuidar do lar e da família e, no máximo, serem professoras para crianças. Essa forma de pensamento não é peculiar dessa época e muito menos foi aniquilada no decorrer dos anos. O pensamento patricarcal, tradicional e excludente ainda permeia a sociedade. Em tempos ditos modernos, mulheres ainda sofrem preconceito e censura. Também a responsabilidade de ser a dona do lar, na maioria das vezes, é delas (POLLARD, 1993).

Foi assim, na luta enquanto mulher, que conseguia visualizar os descompassos do seu presente, ou seja, as barreiras que a sociedade em que vivia impunha (não apenas às mulheres, mas também às crianças), que Montessori conseguiu iniciar o seu legado e, por um período, se dedicar aos estudos junto com seus colegas e professores. Demonstrou assim que não voltaria atrás de sua decisão em ser médica, muito pelo contrário, auxiliaria a ampliar e difundir os estudos e pesquisas desse campo. “Quando, por exigência do curso Maria Montessori profere na Universidade a sua primeira conferência como estudante, um grande respeito passa a lhe ser atribuído” (ALMEIDA, s/d., p. 12).

Na sua prática como profissional, foi indicada como médica-assistente de uma clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma. Os professores médicos tomaram essa decisão para que o contato da médica com corpos masculinos nus fosse o menor, ou para que sequer existisse. Seu trabalho se baseava na visita à “asilos de loucos”, nos quais escolheria casos para estudos clínicos. A partir de sua observação, dedicou sua atenção às crianças reclusas, consideradas loucas, e, a fim de ajudá-las, direcionou suas pesquisas, baseando-se nas obras de Itard<sup>3</sup> e Séguin<sup>4</sup> (MONTESSORI, 1909/1965).

De acordo com Montessori (1909/1965), em sua obra intitulada “Pedagogia Científica”, foi através desses estudos que percebeu que a observação seria o ponto principal para a educação das crianças com deficiência, consideradas até então como “inferiores”. Empreendeu, então, o desenvolvimento de um método educativo, iniciado por Séguin, que pudesse auxiliar o

---

<sup>3</sup> Jean Marie Gaspard Itard – Médico francês que dedicou seus estudos às crianças surdas. Itard foi o primeiro a tentar uma educação diferenciada pelo ouvido no Instituto dos Surdos-Mudos. Estudou durante oito anos uma criança deficiente mental, conhecida como “o Selvagem de Aveyron”. Tomou por ponto de partida a prática de “observação” do aluno como se fazia com os enfermos.

<sup>4</sup> Eduardo Séguin – Partindo das experiências de Itard, Séguin aplicou seus estudos com crianças saídas de manicômios, reunindo-as numa pequena escola na Rua Pigalle em Paris. É conferido a ele o mérito de haver completado um verdadeiro sistema educativo para crianças deficientes.



processo educativo das crianças com desenvolvimento atípico, o qual também poderia ser utilizado para crianças típicas.

Seus estudos e observações na área da psiquiatria cada vez mais agregavam novos conhecimentos para a compreensão do desenvolvimento humano. No final do século XIX, Maria Montessori foi convidada a dirigir a Escola Ortofrênia em Roma. Lá anexou uma classe suplementar, onde, no contraturno, recebia as crianças que tinham dificuldade de aprendizagem. Empregando métodos especiais, preparou professores para observar e educar as crianças com deficiência.

Esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de *crianças excepcionais*, mas continham princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados, pois que uma *mentalidade inferior* era suscetível de desenvolvimento (MONTESSORI, 1965, p. 28, *grifos nossos*<sup>5</sup>).

No início do século XX, as crianças observadas por Montessori e que realizaram o trabalho proposto pela médica, apresentaram-se aos exames ordinários (aos quais eram submetidas às crianças com desenvolvimento típico), sem necessitarem de provas adaptadas. Realizaram os exames e obtiveram sucesso, causando impacto no meio científico da época. Os resultados alcançados com as crianças com deficiência foram embasados em um trabalho apoiado no desenvolvimento psíquico, enquanto as crianças com desenvolvimento normativo eram sufocadas por uma educação repressora (MONTESSORI, 1965, p.33).

Eu acreditava que, se algum dia, esta educação especial, que tão extraordinariamente desenvolvera os deficientes, pudesse aplicar-se ao desenvolvimento das crianças normais, o milagre espalhar-se-ia por todo o mundo e o abismo entre mentalidade dos deficientes e dos normais desapareceria totalmente. Enquanto todos admiravam o progresso dos meus deficientes, eu meditava sobre as razões que faziam permanecer em tão baixo nível os escolares sãos e felizes, a ponto de poderem ser alcançados pelos meus infelizes alunos nas provas de inteligência. (MONTESSORI, 1965, p. 33)

Após suas experiências junto aos estudos dos médicos Itard e Séguin, Maria Montessori compreendeu que a educação científica seria capaz de, além de observar os indivíduos, estimulá-los, buscando sempre sua transformação.

---

<sup>5</sup> Os termos destacados foram mantidos respeitando a obra original de Maria Montessori. Nas citações literais do texto, deste ponto em diante, optei por manter o uso desses termos por compreender que na época em que a autora viveu – final do século IX e início do século XX – esses eram os nomes utilizados. As terminologias dos estudos atuais que se referem à educação especial serão utilizadas na minha escrita.

Em pouco tempo, por meio de observações práticas e pesquisas acadêmicas, que enriqueciam cada vez mais sua experiência de vida pessoal e profissional, Maria Montessori realizou diversas conferências sobre os métodos educativos e suas vivências.

A permanência do interesse suscitado por seus trabalhos não é devido a um desejo reverente de proteger e preservar o passado, mas resulta de um autêntico espírito de pesquisa. É assim por dois motivos: em primeiro lugar, o atrativo que a personalidade de Maria Montessori exerce, atrativo que sobrevive a ela na sua obra e confere a suas ideias um fascínio particular; em seguida, o objetivo que atribuiu a seu trabalho, a saber, fornecer à educação das crianças uma base científica sólida constantemente verificada pela experiência (RÖHRS, 2010, p. 12).

A primeira *Casa dei Bambini*<sup>6</sup> foi inaugurada dia 6 de janeiro de 1907, no bairro operário de São Lourenço, em Roma. O governo construía um conjunto habitacional popular nesse bairro e os filhos dos funcionários precisariam estar no local sob os cuidados de pessoas que fossem ajudar a manter o local limpo e sem pichação, vez que se tratava de obra pública. Assim, Montessori foi convidada a dirigir a casa das crianças, sendo uma oportunidade para trabalhar com crianças que não tinham nenhuma deficiência intelectual. Lá ela começou a aplicar na prática suas principais ideias na educação de crianças típicas, obtendo resultados surpreendentes. Mais tarde, outras *Casas dei Bambini* foram inauguradas, propagando e disseminando o método.

Maria Montessori é a figura de proa do movimento da nova educação. Existem poucos exemplos de tal empreitada visando instaurar um conjunto de preceitos educativos de alcance universal, e muito raros são os que exerceram uma influência tão poderosa e tão vasta nesse domínio. Esta universalidade é ainda mais surpreendente, pois, no estágio inicial de suas pesquisas, ela havia concentrado seus esforços nas crianças pequenas e só mais tarde ampliou o campo de suas pesquisas para incluir as crianças mais velhas e a família. A infância era, a seu ver, a fase crítica na evolução do indivíduo, o período durante o qual são lançadas as bases de todo desenvolvimento ulterior. É por isso que ela atribuía um alcance universal às observações que podemos fazer sobre esse período da vida. Maria Montessori foi também exemplar no que sempre se esforçou, conjugar teoria e prática: suas Casas das Crianças e seus materiais didáticos testemunham essa exigência. Nenhum outro representante do movimento da Educação Nova aplicou suas teorias em uma escala tão vasta. O programa variado que ela lançou ao campo foi único (RÖHRS, 2010, p. 12).

A vida de Maria Montessori foi circunscrita por acontecimentos marcantes. Participou de Congressos Internacionais, ministrou cursos relacionados à Pedagogia Científica e atravessou crises como as duas grandes Guerras Mundiais. No contexto da 2ª Guerra, após ter

---

<sup>6</sup> Casa das crianças – termo usado por Maria Montessori para sua casa-escola.

sido escolhida por Mussolini para desenvolver seu trabalho em escolas governamentais, reagiu de forma negativa ao seu comando, pois o regime repressor estabelecido pelo governante era contrário aos princípios aplicados por Maria Montessori em seu método. Por isso, foi por ele perseguida, exilando-se na Índia. O que é admirável é mostrar que sua obra não foi interrompida e, mesmo com todos os percalços, continuou seu trabalho.

[...] podemos dividir a vida da fundadora do movimento Montessori em duas fases: a primeira, de 1896 a 1908, que é a preparadora de sua missão, quando estuda e desenvolve atividades em vários setores: Medicina, Filosofia, Ciências Naturais, Antropologia e Pedagogia. A segunda vai de 1907 a 1952. É a fase criadora de sua reforma. (ALMEIDA, s/d, p. 31.)

Maria Montessori foi uma mulher de vanguarda, que rompeu as barreiras sociais de sua época. Confiou e acreditou no potencial do ser humano através da proposta de uma educação voltada para a paz. Enfrentou todos os obstáculos, fortalecida pelo seu espírito científico – de observação, experimentação, amor pela descoberta da criança – e por sua paixão pelo trabalho de grande observadora do comportamento humano.

Implantou uma visão pedagógica voltada para o sentimento, a criança, o educando, o interesse, a livre escolha, a espontaneidade, a autonomia, a liberdade, a atividade como trabalho criador. “O mais notável é que o debate em torno de suas ideias é tão apaixonado e suscita tantas controvérsias quanto à época em que apareceram suas primeiras obras” (RÖHRS, 2010, p.12).

Em classes montessorianas, são feitas propostas de atividades livres para as crianças alicerçadas em um ambiente previamente preparado, com materiais cientificamente desenvolvidos<sup>7</sup> para os educandos. O professor-educador prepara o ambiente, observa, instiga e media o processo de aprendizagem (MONTESSORI, 1965).

O convite é para pensarmos em nosso presente considerando seu contexto e origem. Por isso, apresentarmos na próxima seção a importância histórica do método Montessori para a pedagogia moderna, trazendo elementos substanciais para compreender as características específicas dessa metodologia de ensino.

---

<sup>7</sup> Os materiais criados por Maria Montessori possuem características específicas a cada etapa de desenvolvimento da criança. Cada material por ela elaborado possui um conjunto de princípios: controle do erro é dado pelo material e não pelo adulto, são organizados do mais simples ao mais complexo, são planejados para preparar a criança indiretamente para futuras aprendizagens, materiais que trazem o concreto e vão até um conceito abstrato. “Esse diálogo com os materiais põe a criança no controle do processo de aprendizagem” (LILLARD, 2017, p.57).

### 3.1 A importância histórica do método Montessori para a Pedagogia Moderna

Desde sua criação, o método Montessori foi difundido por diferentes países no mundo e está presente em muitas escolas. Estabeleceu novas formas de educar, através de diferentes práticas pedagógicas. A proposta era quebrar os paradigmas de uma educação unilateral que considerava a criança como passiva no processo ensino-aprendizagem.

Maria Montessori foi uma das figuras autênticas da Educação Nova enquanto movimento internacional. De fato, a reforma que recomendava não se limitava a uma simples substituição mecânica dos métodos antigos por novos, supostamente melhores. Nenhum termo dá mais conta do processo que a interessava fundamentalmente que *reformatio*, no seu sentido original de reorganização e renovação da vida. Não é fácil definir a posição de Montessori com relação aos outros adeptos da nova educação (RÖHRS, 2010, p. 15).

Montessori não criou um Método com o objetivo de salvar a educação. Na verdade, o que ela propôs foi a reformulação na forma de se pensar e de se fazer a construção do conhecimento em sala de aula. Propôs uma mudança deste espaço, a inserção de materiais como meios de desenvolvimento e a preparação/formação do professor.

Apesar das mudanças de concepções com relação à Pedagogia e às práticas pedagógicas, Montessori propõe uma mudança do espaço sala de aula ao compreender que “há nesse território um cenário emblemático, testemunha das combinações múltiplas que resultam da articulação de invariâncias e mudanças, tradição e novidade, lembranças do passado e sonhos do futuro” (DUSSEL & CARUSO, 2003, p. 11).

As observações de Maria Montessori sobre esse cenário fizeram com que a médica desenvolvesse uma pedagogia voltada para a criança. Por isso, descreveu, na obra intitulada “Pedagogia Científica”, as experiências e as realizações na *Casa dei Bambini*, seu primeiro contato com uma instituição que atendia crianças de famílias pobres. O livro traz algumas de suas práticas, observações, e a realização do trabalho neste lugar, bem como um estudo científico sobre o desenvolvimento da criança e seu potencial de construir seu conhecimento, enxergando-a como uma cientista.

Seus estudos contribuíram de forma significativa para as teorias pedagógicas da época, uma vez que a autora desenvolveu um método que considerava o processo de aprendizagem de acordo com o desenvolvimento das crianças segundo suas idades. Ao chegar à educação por meio da medicina, pode desenvolver um estudo sobre as etapas do desenvolvimento humano. Assim,

o estudo da psicologia da criança, em seus primeiros anos de vida, revela-nos tais milagres que quem quer que se aproxime do indivíduo com compreensão não pode deixar de ficar profundamente impressionado. A nossa obra de adultos não consiste em ensinar, mas em ajudar a mente infantil no trabalho de seu desenvolvimento (MONTESSORI, 1987, p. 29).

O método Montessori não percebe a educação como transmissão de conhecimento. Acredita que o aprendizado da criança ocorre de maneira global: é o conjunto de sua mente, seu desenvolvimento e sua formação (LILLARD, 2017).

O processo de observação das crianças na *Casa dei Bambini* realizada por Montessori consistia em associações comuns, criando agrupamentos com crianças de idades diferenciadas, as quais conviviam cotidianamente na mesma sala de aula, o que favorece o aprendizado entre as próprias crianças de idades diversas, enriquecendo as trocas, a cooperação, a ajuda mútua. As crianças menores teriam, nas mais velhas, uma referência e um modelo a seguir. Estas, ao ajudar as menores, se apropriam do conhecimento construído e exercitam o afeto, a compreensão do outro e sua própria auto estima. Montessori enfatiza também a fluidez da compreensão entre as próprias crianças, o que também favorece o processo de aprendizagem (MONTESSORI, 1984/1938).

Trabalhar com o método Montessori na atualidade, assim como no passado, significa romper barreiras que ainda estão presentes: os muros, os livros didáticos e carteiras enfileiradas da sala de aula. É transformar todo esse espaço e materiais, assim como Maria Montessori os fez. É acreditar que a criança é um ser capaz de desenvolver suas potencialidades e oportunizar momentos de construção e conquista de conhecimentos num ambiente atraente e motivador, por meio de práticas pedagógicas diferenciadas (ALMEIDA, s/d).

A complexidade deste método requer um estudo mais profundo, pois existem princípios que fundamentam suas estruturas, bem como sua organização. Princípios estes alicerçados na observação, na responsabilidade, na ordem, na liberdade, no trabalho, no respeito, na cooperação e na formação do professor (MENDONÇA, 2017).

### **3.2 Corrente pedagógica, princípios e fundamentos do método Montessori**

O método educacional desenvolvido por Maria Montessori foi inserido no movimento da Escola Nova, uma vez que objetivou ultrapassar as barreiras do ensino tradicional, que apresentava dificuldades na escolarização da população que frequentava as escolas (RÖHRS, 2010). “Por escola nova se deve entender, hoje, um conjunto de doutrinas e princípios

tendentes a rever, de um lado, os fundamentos da finalidade da educação; de outro, as bases de aplicação da ciência à técnica educativa” (CELESTE FILHO, 2013, p.96).

A busca por mudanças no cenário educacional provocou, também, modificações com relação ao papel da escola, ao surgimento de novos métodos de ensino e à valorização da aprendizagem. “Esse movimento, embora eivado de contradições, tanto no âmbito do próprio movimento, como na produção teórico-prática de Maria Montessori, certamente alicerçou os princípios e propostas da educadora em sua vasta e detalhada metodologia científica” (RÖHRS, 2010, p. 38). Foi considerada metodologia científica por ser embasada em estudos de observação e experimentação através da análise do comportamento das crianças em suas livres manifestações. “Não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança” (MONTESSORI, 1965/1909, p. 26).

A busca pela superação dos problemas enfrentados pela educação tradicional fez com que os ideais propostos pelo movimento *escolanovista*, fossem propagados para a construção de uma nova escola. Saviani (1995, p. 19) nos alerta para o seguinte fato: “É interessante notar que alguns dos principais representantes da pedagogia nova se convertem à pedagogia a partir da preocupação com os anormais”.

A Pedagogia Científica proposta por Maria Montessori teve início, como dito anteriormente, na primeira *Casa dei Bambini*, localizada no bairro San Lorenzo, Roma. Entretanto,

[...] o sistema educativo das *Casas de Bambini* não surgiu, evidentemente, sem remotos antecedentes. E, se o decurso da atual experiência com *crianças* normais parece relativamente breve, é preciso não esquecer que esta experiência deriva de experiências pedagógicas precedentes realizadas com crianças anormais, representando, pois, a experiência atual um trabalho bastante extenso (MONTESSORI, 1965/1909, P. 27).

As experiências vivenciadas pela médica italiana em hospitais psiquiátricos durante sua formação fizeram com que sua atenção ficasse voltada ao estudo das doenças intelectuais, transtornos do desenvolvimento da infância. “O fato de se preconizar a união da pedagogia à medicina no campo da terapêutica era a conquista prática do pensamento da época (...)” (MONTESSORI, 1965/1909, p.27).

A “nova educação” apresentada por Maria Montessori, no início, não foi bem vista pelo mundo pedagógico. Pelo contrário, não se admitia que um método de educação pudesse desenvolver o intelecto de crianças com deficiência e, muito menos, que esse mesmo método pudesse ser aplicado para as crianças típicas (MONTESSORI, 1965).

Maria Montessori entendia que o método deveria ir além da eficácia didática e alcançar a pessoa do educando, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua auto-consciência. Sua ideia era adequar a didática aos aspectos motivacionais relacionados ao educando (TEZZARI, 2009, p. 119).

Maria Montessori fundamentou suas pesquisas por meio da observação das crianças através da ciência experimental, que resultou em práticas realizadas nos “asilos infantis” e nas “primeiras classes elementares”. A prática pedagógica adotada na *Casa dei Bambini* teve seus antecedentes na experiência de Maria Montessori com crianças com deficiência. Maria Montessori conseguiu conjecturar um novo processo educativo, em que a educação começa na criança.

Sua visão idealizada da criança, como um ser que se desenvolve naturalmente, pois tem dentro de si o potencial criador, fundamenta a prática educativa como facilitadora da aprendizagem, concebendo o professor como organizador do ambiente, para que a criança aprenda por si mesma e se desenvolva (CURADO, 2009, p. 43).

Em suas constantes observações na *Casa dei Bambini*, Montessori relatava sua crença no constante desejo da criança em trabalhar. Entretanto, alertava sobre a apropriação das atividades a serem disponibilizadas para a criança no ambiente. A idade e o desenvolvimento foram fatores primordiais para a elaboração de um “enxoval” de materiais criados pela médica e educadora (MONTESSORI, 1965; POLLARD, 1993). “Maria Montessori define o método que leva o seu nome como “o primeiro trabalho na sociedade humana guiado pela criança” (ALMEIDA, 1984, p. 10).

Em sua trajetória, Montessori criou um método que envolvia desde uma abordagem filosófica à construção de um currículo pedagógico complexo, o qual era a base das suas práticas pedagógicas. Suas constantes observações a auxiliaram na elaboração de teorias e no desenvolvimento de um amplo estudo a respeito do processo de progresso infantil, estudo esse que conduziu a fundamentação de seu método educacional (MONTESSORI, 1984/1938; 1987/1949; 2005/1949;). Os princípios propostos encaminhariam sua concepção de desenvolvimento humano, estabelecendo conceitos primordiais desta área como, por exemplo, o fato do ser humano ser dotado de uma habilidade que ela denominou de “mente absorvente”. A “mente absorvente” é um dos conceitos principais desenvolvidos por Montessori (MONTESSORI, 1987/1949). Essa mente representaria a possibilidade da criança apreender o mundo, no qual está inserida, através da capacidade de dar respostas aos estímulos em um ambiente previamente preparado.

Sendo harmoniosa em suas descobertas sobre a criança, elaborou um método em que o aluno é o próprio protagonista em seu processo de aprendizado, indo de encontro à ideia de tábula rasa e de passividade no processo de ensino. Além disso, Montessori demonstrou que o desenvolvimento pode ser visto de acordo com períodos de cada fase. Por isso escreve sobre a importância dos “períodos sensíveis”, indicando que em determinadas épocas da vida há a predominância de certas características, habilidades, bem como sensibilidades específicas (LILLARD, 2005; 2012; MONTESSORI, 1965/1909, 1984/1938; 1987/1949; 2005/1949; MENDONÇA, 2017).

Alguns princípios básicos são necessários para caracterizar uma escola montessoriana (LILLARD, 2005; MONTESSORI, 1965; MENDONÇA, 2017; GONZÁLES, 2012). Dentre os princípios que fundamentam e definem o método Montessori destacam-se os seguintes:

- a) A relação que se estabelece entre a ação motora (manipulação de materiais) e a cognição: Montessori associa movimento e cognição ao perceber que o pensamento é construído, primeiramente, através da motricidade e não por palavras e, por isso, na sala de aula montessoriana é necessário o trabalho com materiais concretos, assim como a liberdade de exploração do ambiente.
- b) Materiais concretos: os materiais concretos utilizados nas escolas montessorianas, são, em sua maioria, criados pela educadora. Têm como objetivo principal estimular e despertar o interesse da criança na construção de seu conhecimento. São denominados por Montessori (1965) como “meios de desenvolvimento” por auxiliarem o desenvolvimento da criança.
- c) Ambiente preparado: a organização do espaço sala de aula como um todo. Nesse espaço, o conjunto de materiais deve ser organizado de acordo com a área de desenvolvimento (Linguagem, Matemática, Sensorial, Vida Prática, Educação Cósmica) e gradação das dificuldades de cada um, sendo disponibilizados do mais fácil para o mais difícil, de cima para baixo e da esquerda para a direita.
- d) Livre escolha: com o espaço organizado e ordenado, a criança poderá desenvolver sua liberdade e autonomia na escolha dos materiais que deseja conhecer. Montessori observou como as crianças gostavam de poder escolher com o que iriam trabalhar. Assim, organizou a *Casa dei Bambini* de forma a colaborar no processo de desenvolvimento gradual da sua independência.
- e) Aprendizado contextualizado: o aprendizado é ponto chave no Método Montessori. Deve ocorrer de maneira contextualizada e de forma a suscitar a curiosidade e o



interesse da criança. O aprendizado deve estar conectado com sua aplicação no ambiente, no qual a criança está inserida.

- f) Punições e recompensas: por observar que a criança possui motivação intrínseca pela aprendizagem, Montessori não aplica punições e recompensas em seu método. Percebeu o quão orgulhosa a criança se sente ao realizar um trabalho do início ao fim. Não há, portanto, necessidade de motivação externa, pois há recompensa interna.
- g) Troca de aprendizado com os pares: o professor, por não assumir o papel de detentor do conhecimento, cede esse lugar às crianças que compõem a classe. Por isso, a troca de conhecimentos e a possibilidade de uma criança ensinar à outra é fundamental na escola montessoriana.
- h) Agrupamento de idades: Montessori percebeu em sua primeira sala de aula, na *Casa dei Bambini*, como o desenvolvimento de cada criança ocorria de maneira significativa em um ambiente em que elas estivessem trocando experiências com crianças de idades diferentes. Essa característica é peculiar ao método Montessori e foi através de seus estudos que ela sugere a organização das classes por faixas de idade com diferença de até três anos (0 a 3 anos; 3 a 6 anos; 6 a 9 anos; etc.)
- i) Formação do professor montessoriano: o princípio fundamental que orienta a sala de aula montessoriana se concentra na formação docente. O professor deve livrar-se da sua autoridade e estudar os conceitos específicos do método. Seguir a criança é um dos seus pressupostos, uma vez que para Maria Montessori a criança é o guia do seu processo de educação. Para Montessori cada criança possui um “mestre interno” que orienta o caminho para a autoeducação. O professor deve seguir este mestre.

Os princípios supracitados podem ser encontrados nos estudos de autores como Lilard (2005), Röhrs (2010), Pollard (1993), González (2012) e nas próprias obras de Maria Montessori (1984; 1987; 1965). A tecnologia educacional utilizada pelo método Montessori se fundamenta de acordo com esses princípios, estabelecendo a estrutura e a organização das salas de aula, o conjunto de materiais, o agrupamento de idades, dentre outros, que devem ser adotados para que uma escola empregue a pedagogia montessoriana.

### **3.3 Implementação e fidedignidade do método Montessori**

A organização da primeira *Casa dei Bambini* abriu muitos caminhos para a disseminação do método Montessori pelo mundo. A experiência foi tão marcante e bem

sucedida que, apesar das dificuldades de comunicação que existiam no início do século XX, como, por exemplo, a inexistência da televisão, as notícias do trabalho de Maria Montessori nas casas das crianças correram rapidamente (POLLARD, 1993).

Em 1910, apenas três anos depois de Maria Montessori ter aberto a primeira *Casa dei Bambini*, o dono da *McClure's*, uma das principais revistas americanas, ouviu falar de seu trabalho e mandou escrever um artigo sobre ele. Com 19 páginas e fotos de Maria Montessori, das Casas das Crianças e de seus materiais, o artigo foi publicado na edição de maio de 1911. (...) Os americanos queriam saber mais sobre o método Montessori. Queriam saber como se matricular num de seus cursos de treinamento e como aproveitar as ideias delas em suas escolas. No final de 1911, a primeira Escola Montessori estava aberta em Nova York, dirigida por uma professora americana treinada por Maria Montessori em Roma. Era a primeira de muitas. (POLLARD, 1993, p. 43).

Em pouco tempo, as escolas que levavam o nome Montessori foram se disseminando em todo o mundo. Entretanto, torna-se necessário ressaltar que nem toda escola que se intitula “Montessori” aplica o método. O que se viu e ainda se vê é a abertura de diferentes escolas que utilizam seu nome, mas que na prática não aplicam seus princípios e distorcem conceitos fundamentais do método Montessori.

O mundo possui cerca de 22.000 escolas Montessorianas pelo menos em 110 países. Montessori não é uma marca comercial. Qualquer um pode começar uma escola Montessori auto-intitulado, que é muitas vezes, porque seu nome é comercial e atrai famílias que estão ativamente buscando melhores opções para os seus entes queridos. Na verdade, existem dezenas de organizações montessorianas do mundo, cada uma com seus próprios padrões (GONZÁLEZ, 2012, p. 6 – tradução da autora).

A AMI foi fundada pela própria Maria Montessori, em 1929, durante uma conferência internacional em Elsinore, na Dinamarca. Autores reconhecidos estavam presentes como Ovidio Decroly, Jean Piaget, Helen Parkhurst, Kurt Lewin e Percy Nunn, entre outros. (RÖHRS, 2010). Lillard (2012) utiliza alguns critérios para classificar escolas como montessorianas. A filiação à *Association Montessori Internationale* (AMI) é um deles.

Estabelecer critérios e padrões é importante para que o método Montessori seja disseminado, respeitando os seus princípios e fundamentos. A longa trajetória de vida e o legado deixado por Maria Montessori não foram suficientes para que as escolas que se intitulam montessorianas seguissem os pressupostos tais como foram criados. Pollard (1993) relata que a educadora se preocupou com a reprodução de seu método por pessoas sem a formação conduzida por ela mesma, por permitir a distorção das suas ideias, o que ocasionaria

a desvalorização de sua obra. “Vimos práticas montessorianas sobrecarregadas com o peso do silêncio e disciplina, onde há repressão e controle de respiração” (GONZÁLEZ, 2012, p.6).

À vista disso, vemos escolas montessorianas que, embora compartilhem os pressupostos teóricos-filosóficos-metodológicos do método Montessori, não implementam práticas fidedignas ao legado de Maria Montessori, podendo variar de lugar para lugar.

O movimento Montessori se espalhou pelo mundo, e o método é adotado em escolas públicas e particulares, em salas de vilarejos e escolas criadas especialmente para ele, nas metrópoles e em aldeias remotas. As condições podem variar de país para país, mas as ideias e materiais que Maria Montessori desenvolveu são o cerne desse movimento mundial (POLLARD, 1993, p. 45).

Ao longo do tempo, diferentes mudanças aconteceram na sociedade como macrossistema em que se estabeleceu a escola (POWELL, 2009). Novas teorias da educação, tecnologias da informação e comunicação, as novas formas de ensino e aprendizagem, a compreensão do desenvolvimento humano, as neurociências, a constituição das famílias, são exemplos de diferentes transformações que podem ser observadas no decorrer do tempo desde a criação do método Montessori até os dias atuais. Ainda é necessário destacar as dificuldades que as escolas enfrentam na adaptação de seus currículos, espaços e concepções às diferentes realidades, por exemplo, as legislações educacionais locais. Dessa forma, surge uma preocupação sobre o quanto essas mudanças podem ou não impactar na prática pedagógica do método Montessori, causando consequências que podem influenciar o desenvolvimento da criança (MENDONÇA, 2017).

O movimento Montessori foi liderado por muito tempo por sua fundadora e conquistou muitos discípulos. Professores, professoras e outros profissionais da área educacional seguiam seus cursos e se tornavam montessorianos. Para se tornar um autêntico educador montessoriano, Maria exigia uma formação e um treinamento pessoal, entretanto, surgiram desacordos entre os “discípulos Montessori” – os que seguiam suas ideias ao pé da letra – e outros professores que queriam adaptar o Método Montessori ou acrescentar-lhe algumas novas ideias” (POLLARD, 1993, p. 51).

Essa discussão ocorre desde o século XX até os dias atuais no movimento educacional. Há uma divergência entre pessoas que conhecem a obra original, o valor do trabalho com o método Montessori e decidem por aplicar o Montessori “tradicional” e outras que decidem adaptar as propostas do trabalho com a pedagogia montessoriana às mudanças educacionais da sociedade moderna.

Já notaram o que acontece quando tentamos apontar alguma coisa para um cachorro? Ele não olha para a direção em que apontamos, mas para o braço e o dedo esticado. Não posso deixar de pensar que vocês agem de certa forma de modo similar quando me dão tanta importância. (...) a maior honra e a gratidão mais profunda que me podem oferecer é voltar sua atenção de mim para a direção que estou apontando: para a Criança (MONTESSORI, 1951, *apud* POLLARD, 2012, p. 51).

Para Montessori, a principal herança de sua obra para toda a humanidade era o olhar diferenciado do adulto para a criança. Em seu método, o guia da prática pedagógica do professor será a criança e não as convicções e juízos que se constroem sobre o seu método.

### 3.4 Contexto e prática das escolas montessorianas no Brasil

Os estudos de Maria Montessori influenciaram a educação brasileira, principalmente, nas décadas de 1960 e 1970. Entretanto, de acordo com Röhrs (2010, p.39) “as informações históricas sobre a inserção do método de Maria Montessori no Brasil são escassas”.

Avelar (1977) traz os seguintes registros da chegada do Método Montessori no Brasil:

Não foi (...) em 1955 com a primeira Semana Pedagógica dirigida por Pierre Faure que chegou ao Brasil o Método Montessori: já em 1935, D. Carolina Grossamann fundou em São Paulo o Jardim Escola São Paulo, inspirada nas ideias de Montessori. Foi esta, talvez, a primeira escola montessoriana do Brasil (AVELAR, 1977, p. 73).

No início do século XX o Doutor Miguel Calmon Dupin ministrou uma palestra na Bahia com as ideias de Montessori. O médico intensifica os estudos relacionados ao Método Montessori e, em 1924, publica a obra traduzida “A Pedagogia Científica: a descoberta da criança” com a autorização de Maria Montessori.

A professora italiana Joana Scalco também é importante propagadora do Método Montessori no Brasil. Entre os anos de 1925 e 1930 ela troca correspondências com Maria Montessori e faz diversas tentativas para efetivar a implementação do método no país. No entanto, Avelar (1977) afirma que, devido à Revolução de 1930, o Brasil encontrou dificuldades em enviar professores brasileiros para a especialização no método, na Itália.

No ano de 1950 é fundada a Associação Montessori no Brasil, no Rio de Janeiro, pela professora Piper de Lacerda Borges de Almeida (AVELAR, 1977).

Existe uma forte influência de Helena Lubienska de Lenval<sup>8</sup>, uma das principais seguidoras de Maria Montessori, na educação brasileira. Segundo Avelar (1978), as escolas do

---

<sup>8</sup> Helena Lubienska de Lenval nasceu na Polônia, viveu a maior parte de sua vida na França e faleceu em 1972.

Brasil, em sua maioria, aplicam o Método Montessori-Lubienska, sendo que anualmente professores são formados no Instituto Pedagógico Maria Montessori em parceria com a Escola Experimental Irmã Catarina, Instituto Montessoriano no estado de São Paulo. Esse Instituto não é filiado a Organização Montessori do Brasil, portanto, os profissionais que nele atuam não participaram da pesquisa aplicada nesta investigação.

Lourenço Filho (1978), um dos grandes divulgadores do movimento Escola Nova no Brasil, também, traz no livro “Introdução ao estudo da Escola Nova”, informações relacionadas à chegada do Método Montessori no Brasil. O autor menciona a professora Armanda Álvaro Alberto como a organizadora da experiência mais próxima do Método Montessori promovido na Itália, na Escola Regional de Meriti, durante a década de 1920. Nessa instituição os princípios Montessorianos estão presentes, tais como idealizados por Maria Montessori na época, sendo respeitados no cotidiano escolar.

No entanto, o requinte do método montessoriano, que demanda material especializado, formação de professores para sua aplicação, espaço amplo e adequado para as atividades propostas, encontrou condições de inserção, quase somente nas escolas privadas destinadas às classes mais favorecidas da sociedade brasileira (RÖHRS, 2010, p. 41).

Na Itália o método foi aplicado às classes menos favorecidas da sociedade, como na primeira *Casa dei Bambini*. No Brasil, diferentemente, o Método Montessori não encontrou condições de aplicabilidade em classes mais baixas. Os materiais desenvolvidos pela educadora não estão disponíveis no âmbito público e espaço da sala de aula das escolas públicas é distinto do espaço preconizado por Montessori. Dessa forma, a metodologia montessoriana atingiu as instituições da rede privada de ensino e esse fato divergiu da proposta inicial de Maria Montessori. Fato esse que pode ser comprovado com a aplicação do questionário desta pesquisa – questão 2, letra c.

Celma Perry, brasileira, fundadora do Seton Montessori Institute, localizado em Chicago, também foi importante para a propagação do método Montessori no Brasil (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2018). A brasileira cria em São Paulo, no ano de 1956, o primeiro programa de formação<sup>9</sup> de professores voltado para a didática da metodologia montessoriana.

Na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da PUC de Sorocaba, a professora Vera Lagoa instalou uma “classe experimental”, entre os anos de 1961 e 1964 (LAGOA, 1981). Essa

---

<sup>9</sup> Não foi possível localizar a informação de como era esse programa de formação.

notória experiência auxiliou o aprofundamento dos estudos relacionados ao Método Montessori, desde a sua criação até a sua aplicabilidade para a realidade brasileira.

A partir daí tem-se várias experiências de implementação do Método Montessori em escolas do Brasil. Talita de Almeida, em 1964, funda a Associação Brasileira de Educação Montessori – ABEM. Professora formada na Itália, na cidade de Perugia, trouxe para o Brasil cursos de formação de professores Montessorianos (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2018).

As décadas de 1970 e 1980 foram marcadas pela abertura de muitas escolas “montessorianas” no Brasil. Muitos congressos foram organizados para disseminar as ideias do método e fortalecer o movimento Montessori no país (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2018).

Em setembro de 1996 a Organização Montessori do Brasil – OMB – é oficializada como a representante do Método Montessori no Brasil. A OMB estabelece uma referência que reúne as escolas que adotam a metodologia montessoriana no Brasil (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2018).

De acordo com os dados disponibilizados pela OMB (janeiro/2018), no Brasil, atualmente, há 53 escolas, em 14 estados e no Distrito Federal, associadas (ORGANIZAÇÃO MONTESSORI DO BRASIL, 2018). Sendo assim, as utilizações dos dados dessa organização foram realizadas de forma a caracterizar, demograficamente, as escolas montessorianas brasileiras.

No próximo capítulo apresentamos o método da pesquisa que orienta a escrita deste texto. Será apontada a escolha do método, o referencial filosófico que fundamenta o estudo, bem como a contextualização metodológica do foco investigativo.

## 4 METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta investigação busca elucidar as práticas específicas das escolas montessorianas, incluindo historiografia desses sistemas escolares no Brasil, e insere-se na linha de pesquisa do mestrado denominada “Gestão, Políticas Públicas e Avaliação Educacional”.

O método desta pesquisa, intitulada “Práticas pedagógicas montessorianas: potencialidades e desafios”, apoia-se na perspectiva filosófica do Realismo Crítico e tem como foco central a investigação sobre prática pedagógica desenvolvida nas salas de aula, relatada pelos professores que atuam em escolas montessorianas.

A escolha do método é parte substancial da pesquisa, dado que, de acordo com Gatti (2002), o método de pesquisa orienta o pesquisador na construção do conhecimento. A escolha do método de investigação para a pesquisa abarca não somente a discussão das dimensões teóricas, como, também, orienta os caminhos metodológicos necessários para o seu desenvolvimento. Borba e Almeida (2015, p. 146) afirmam ainda que

[...] a escolha do método para investigar a ação educativa é definida pela possibilidade de o método comportar a complexidade da ação educativa, ou seja, pela possibilidade de o método reconhecer e respeitar a condição de historicidade da vida social e a natureza complexa do humano, que fazem com que os problemas da educação não sejam, simplesmente, problemas técnicos. Essa compreensão da riqueza do fenômeno educativo leva à negação da preocupação exclusivamente técnica com o conhecimento da educação e analisa a ação educativa, considerando as questões de historicidade e de complexidade que identificam o humano e sua ação.

Para substanciar a presente investigação, a escolha da perspectiva filosófica do Realismo Crítico foi fundamental por configurar suporte filosófico capaz de fundamentar a perspectiva teórica e o processo de investigação da pesquisa.

### 4.1 Realismo Crítico como aporte teórico do processo investigativo

As pesquisas no campo social têm ganhado grande destaque, uma vez que, de acordo com Babbie (2005, p. 33)

O comportamento social humano pode ser submetido a um estudo ‘científico’ tão legitimamente como átomos e células. [...] desta ótica, nenhuma diferença significativa parece existir entre ciências físicas e sociais. Como os cientistas físicos, os cientistas sociais procuram descobrir regularidade e ordem. Cientistas sociais buscam regularidade no comportamento social através da

observação e medição cuidadosas, descoberta de relações e elaboração de modelos e teorias.

Reconhecendo as peculiaridades dos processos investigativos, Gatti (2012) faz uma análise sobre a situação da pesquisa em educação, trazendo questões importantes que devem ser consideradas durante a realização da pesquisa. Para a autora, existem três aspectos que influenciam a cientificidade da educação enquanto campo: os conceitos de autoafirmação do campo, uma vez que na área da educação se usam termos diferentes para a qualificação dos estudos nesta área (pedagogia, ciências do ensino, didática, etc.); o campo de conhecimento, visto que a educação abrange e permite influências de outros campos como o das ciências sociais e humanas e, um último aspecto relacionado às questões de identidade e formas investigativas, por relacionar as pesquisas em educação com o social.

A fragilidade das pesquisas no campo educacional encontra-se, ainda, de acordo com Gatti (2012), na escolha dos temas e metodologias, bem como na falta de sustentação teórica. É sob esse ponto frágil que este trabalho se debruça, buscando superar possíveis lacunas decorrentes da ausência da sustentação mencionada. Para tanto, buscamos fazer uma incursão na abordagem filosófica do Realismo Crítico, pretendendo que ela auxilie no trabalho de aproximação e aprofundamento da realidade estudada – método Montessori e práticas pedagógicas – buscando apreendê-la de modo objetivo e subjetivo.

O Realismo Crítico é uma perspectiva filosófica que contempla a realidade de forma diferente das correntes empiricistas ao compreender que a realidade não é definida apenas nas situações empíricas, observáveis, mas vai além. Busca revelar elementos que não estão claros, descobertos, mas que são revelados a partir dos seus efeitos (CALDERANO, 2013).

Bhaskar (2012) explana sua visão de ciência como um processo em movimento, de busca constante de níveis mais profundos de realidade e construindo totalidades sempre maiores. Ele sustenta, através dos conceitos de objetividade e verdade, a possibilidade de bases melhores ou piores para crenças e práticas sociais, e assim defende que nós podemos eventualmente sustentar a possibilidade do projeto de emancipação humana. (CALDERANO, 2013, p.4)

O Realismo Crítico pode ser identificado como uma perspectiva filosófica transformadora e, com isso, diverge em diferentes maneiras do empirismo e do idealismo.

Ao contrário do empirismo, para o realismo crítico o mundo social é inerentemente hermenêutico e histórico e transformacional. Contrário ao idealismo, para o realismo crítico essas características ontológicas da



sociedade, são perfeitamente consistentes com a análise científica de determinantes causais (ISAAC, 1990, p.2).

De forma geral, o Realismo tem como princípio a existência de uma realidade exterior que independente do que se pode observar nela (HAMLIN, 2000). Outhwaite (1983) traz um exemplo que mostra essa concepção ao falar da lei da gravidade. Não foi preciso estudar a gravidade para ela acontecer, ela já estava lá, agindo independentemente de qualquer pesquisa científica. “Em outras palavras, ‘as coisas existem independentemente de nossas descrições’”. (CALDERANO, 2008, p. 2).

De maneira abrangente, pode-se dizer, em acordo com a concepção filosófica realista, que existe uma realidade exterior, determinada, autônoma, independente do conceito que se tem dela. Esta concepção se nos apresenta sob diversos tipos e ramificações, tendo suas raízes em Aristóteles, chegando até os dias de hoje com especificações significativamente diferentes das anteriores (CALDERANO, 2008, p. 2).

A natureza das ciências sociais tem sido objeto de estudos de Bhaskar (CALDERANO, 2008, p. 2).

O princípio central de realismo é sua concepção de realidade. Os teóricos realistas enfatizam o interesse pelas estruturas e mecanismos da realidade, (Outhwaite, 1983, p. 321) entendendo que as tendências das estruturas subjacentes da realidade permanecem as mesmas até mesmo quando elas contrariam umas às outras, ou dificultam sua percepção pelo efeito neutralizador de uma delas, ou ainda mesmo quando tornam-se um produto não observável (direta ou indiretamente).

Nessa perspectiva, podemos compreender o Realismo Crítico como uma filosofia que nos auxilia a ir além das interpretações diretas do campo empírico. Ao propor ir além do que pode ser observado em um determinado espaço, os pensadores no campo do Realismo Crítico alertam para os limites epistemológicos de algumas abordagens. Nesta perspectiva, críticas recaem sobre os empiristas, que pretenderem assumir – no âmbito das ciências sociais – o mesmo rigor científico imposto pelas ciências naturais. Com isso, precipitam-se

[...] no empobrecimento da análise de seu objeto, pois, temendo perder o controle de elementos não observáveis diretamente, não controláveis, não submetidos à experiência acabam por não considerá-los, vendo apenas parte deste objeto, aniquilando-o a uma parcela de seus elementos constituintes. Por outro lado, o idealismo e suas versões acabam por desprezar o rigor científico, alegando as particularidades dos fenômenos sociais. Há sempre um espaço para o subjetivismo, o relativismo. Por sua vez, o realismo crítico busca superar estas lacunas, tratando o objeto das ciências sociais com rigor científico distinto do positivismo. O realismo crítico não considera a realidade

somente enquanto fatos empíricos, observáveis, mas abre espaços para elementos da realidade que embora não observáveis de forma direta, são observados/constatados por seus efeitos (CALDERANO, 2008, p. 15).

Ao expor tais reflexões acerca do Realismo Crítico, esta abordagem filosófica ampara e dá um suporte mais fundamentado às ciências sociais e à educação, uma vez que as “trata com rigor refinado e sensibilidade aguçada” (CALDERANO, 2008, p. 15).

No intento de sintetizar o que seja Realismo Crítico, Baert, elencou cinco pontos e aqui se destaca um deles: O realismo crítico defende um modelo transformacional da ação social, que considera as estruturas e a ação como sendo interdependentes. As estruturas são o *sine qua non* da ação, enquanto esta contribui para a reprodução dessas mesmas estruturas. O modelo transformacional da ação social – semelhante ao conceito de dualidade de estruturas de Giddens - concebe as estruturas como simultaneamente ‘instrumento e produto impremeditados, não intencionais das ações das pessoas’ (BAERT, 1995, p. 279-282).

A partir do conhecimento transformacional, que busca entender a realidade estudada tanto no campo objetivo quanto no campo subjetivo, o Realismo Crítico torna-se base central desta pesquisa, por permitir identificar a dinamicidade e multiplicidade da realidade estudada e por considerar o mundo social em que vivemos, bem como as estruturas que fazem parte e movimentam este mundo (CALDERANO, 2013, p. 58).

O Realismo Crítico apresenta uma estratificação da realidade ao considerar três domínios: *real*, *actual* e *empírico*, indo, portanto, além do último domínio frequentemente observado por abordagens empiricistas, de forma excludente frente a outras dimensões. De acordo com o Realismo crítico,

[...] existe uma realidade operando em e através de nossas ações, cuja estrutura e mecanismos, nem sempre podemos alcançar e quando isso é possível, tal não ocorre no plano empírico. O conceito de realidade para Bhaskar pressupõe então três domínios que devem ser alcançados pelo cientista social: empírico, actual e real (CALDERANO, 2013, p.227).

Os estudos de Hamlin (2000, p. 6), nos mostram ainda que:

O domínio empírico pode ser acessado por experiências a partir da observação direta e não apresenta problemas particulares para a maioria das concepções de ciência. O domínio do factual, por sua vez, inclui não apenas experiências, mas também eventos, que podem ou não ser observados (por não existir ninguém para observá-los, por serem muito pequenos/grandes/rápidos/lentos etc. para serem percebidos pelos instrumentos de observação disponíveis) (Outhwaite, 1983). A existência de um domínio factual implica, portanto, que o que ocorre na realidade não é necessariamente percebido da forma como ocorre e, contrariamente ao que acreditam os empiristas (às vezes chamados de realistas empíricos), "ser" não é "ser percebido": algo pode existir sem que

seja diretamente percebido, apenas inferido a partir dos efeitos que gera. Finalmente, há o domínio do real, que inclui os mecanismos, isto é, os processos ou estruturas subjacentes que geram os eventos. A ausência de um evento não significa necessariamente que não existam tendências subjacentes que estejam operando, mas pode significar que elas estejam sendo contrariadas por outras forças (tendências contravenientes) e, por esta razão, não se manifestem.

A partir dos estudos realizados sobre a abordagem do Realismo Crítico, vislumbramos a possibilidade de entender o campo de pesquisa e a literatura atinente como um arcabouço rico e complexo, vez que nosso objeto pode se manifestar aparentemente de um modo e, porém, sua análise mais profunda poderá revelar elementos não observados à primeira vista. De um modo múltiplo, poderá auxiliar na interpretação mais profunda do fenômeno estudado dentro de uma ótica por vezes diferente daquela inicialmente apontada pela dimensão empírica.

Desse modo, debruçar sobre o estado da arte relativo às práticas pedagógicas, sobre o que está sendo definido e sobre como ocorrem tais práticas é apenas uma etapa da investigação. A proposta é, a partir do estudo teórico e empírico, abarcar o conhecimento mais abrangente sobre as práticas pedagógicas, buscando decifrar elementos relacionados, por exemplo, aos processos de formação, inicial e continuada, que permeiam as práticas cotidianas dos professores em sala de aula. A intenção mais profunda é apontar a realidade subjacente aos relatos e dados construídos, buscando atingir o nível de conhecimento mais abrangente e também mais profundo proposto por essa filosofia denominada *real*.

A partir do conjunto de informações obtidas por meio de diferentes fontes, tais como, revisão bibliográfica e questionários com sujeitos imersos no campo escolar, foram compiladas informações sobre o contexto educacional, destacando sobremaneira a metodologia montessoriana nas escolas focalizadas. Esses conhecimentos construídos são analisados de forma profunda, em conformidade com os princípios fundamentais do Realismo Crítico, quais sejam: a objetividade, a falibilidade, a transfenomenalidade e a contrafenomenalidade, definidos por Collier (1994) e resumidos por Calderano:

- 1) *Objetividade* - aquilo que é conhecido seria real, mesmo que fosse ou não conhecido: algo pode ser real sem aparecer como tal;
- 2) *Falibilidade*: na medida em que as proposições são feitas e dirigidas, não sobre alguns dados de aparência supostamente infalíveis ou incorrigíveis, mas sobre alguma coisa que vai além deles, estas proposições estão sempre abertas à refutação por meio de informações adicionais;
- 3) *Transfenomenalidade*: ir além das aparências, ou seja, o conhecimento deve ser não apenas sobre aquilo que é aparente, mas sobre as estruturas subjacentes que são mais duradouras do que aquelas que são aparentes, gerando-as ou tornando-as possíveis; nós podemos ter o conhecimento não somente sobre as ações, mas às suas características, não somente sobre

eventos históricos, mas sobre sistemas, não somente sobre semelhanças familiares mas sobre a estrutura molecular do DNA, do exemplo.

4) *Contrafenomenalidade*: o conhecimento da estrutura profunda de algo pode não somente ir além e não apenas explicar, mas também pode contradizer as aparências. É bem sabido que Marx achava que era precisamente a capacidade da ciência de contrafenomenalidade que a tornava necessária: sem a contradição entre a aparência e a realidade, a ciência seria redundante, e nós poderíamos nos guiar pelas aparências (CALDERANO, 2013, p.79-80).

Nesse sentido, entendo que é possível fazer uma comparação dos princípios fundamentais do Realismo Crítico apontados por Collier (1994) com o que esperamos encontrar com a pesquisa de campo. Ao atentar para uma realidade que será criticamente analisada, reconhecemos, com base nessa filosofia (CALDERANO, 2013), que, a partir do princípio da objetividade, é possível identificar que algo seja real, mesmo sem parecer como tal, sem ser conhecido. Dentro do princípio da falibilidade, é viável apurar que dados presentes em estudos sobre o tema podem ser contrariados ao serem confrontados com respostas de questionários e entrevistas, o que propiciará o entendimento de que algumas das informações coletadas podem ser questionadas ou refutadas por meio de informações adicionais entrecruzadas. Ao reconhecer o princípio da transfenomenalidade - ir além do que é aparente - compreendemos o conhecimento das estruturas subjacentes e não simplesmente das estruturas aparentes relatadas pelos respondentes dos questionários e entrevistas. Dentro do princípio da contrafenomenalidade identificamos situações em que as aparências são contraditórias em relação às estruturas subjacentes. Esses princípios são preeminentes do nosso processo de investigação.

Para compreender a estratificação da realidade, conforme a proposta do Realismo Crítico, é necessário considerar três domínios: *real*, *actual* e *empírico*. Ao apresentar uma distinção entre três domínios, Bhaskar (2008) mostra que o nível empírico é constituído por experiências feitas através da observação direta ou indireta. Já no nível *actual* os eventos, observados ou não, estão incluídos. “Estes eventos podem assim, não ser observados por não existir ninguém em torno para observá-los ou devido às suas características – por serem pequenos/grandes/rápidos/lentos para ser percebidos” (CALDERANO, 2013, p.3). No último e também mais abrangente nível, o *real*, torna-se possível acessar as estruturas, os métodos e processos geradores dos eventos observados direta ou indiretamente.

O quadro a seguir, proposto por Bhaskar (2008, p.13 e 55) e citado por Calderano (2013, p.3), demonstra de forma clara e concreta “os componentes ou dimensões dos três domínios apontados” (CALDERANO, 2013, p.3).

Quadro 2 – Domínios do Realismo Crítico

	Domínio do <i>Real</i>	Domínio do <i>Actual</i>	Domínio do <i>Empírico</i>
Mecanismos	✓		
Eventos	✓	✓	
Experiências	✓	✓	✓

Fonte: a autora

O último nível, denominado por Bhaskar de *real* é o mais profundo e, portanto, mais abrangente do que o domínio *actual*, o qual, por sua vez, é mais amplo que o campo empírico. “A diferenciação entre o real, o *actual* e o *empírico* foi uma grande descoberta, ultrapassando a visão de lei causal empiricista” (CALDERANO, 2013, p.3).

Na intenção de alcançar os três níveis (*empírico*, *actual* e *real*) do fenômeno estudado e de modo a atender a principal proposta do Realismo Crítico, que é a produção do conhecimento transformacional, esta pesquisa pretende, a partir do empírico, atingir níveis mais profundos do conhecimento da realidade estudada. Por isso a escolha de participantes que estão diretamente envolvidos na realidade em estudo – profissionais de escolas montessorianas associadas à Organização Montessori do Brasil – OMB.

A partir do exposto, pretendemos dentro dessa perspectiva filosófica de análise, identificar e compreender quais subsídios fundamentam as práticas pedagógicas educacionais em determinados contextos – identificados como escolas montessorianas.

#### 4.2 Contextualização metodológica do foco investigativo

Consoante com a abordagem do Realismo Crítico, esta pesquisa pretende abordar os pilares teórico e empírico, entrelaçando-os e procurando atingir níveis mais profundos do conhecimento. O estudo teórico é necessário uma vez que, ao buscar a produção acadêmica na área, salientam-se pesquisas que fundamentam as discussões do tema. A investigação em fontes diferenciadas (banco de teses e dissertações da Capes, Ibict, revista Formação Docente, site Scielo, Educa, anais do GT8 e GT4 da ANPED e do ENDIPE) proporcionou uma comunicação com pesquisadores e com a produção atual do campo. A entrada em campo permitiu que fossem comparadas as visões apresentadas pelos estudiosos da área e por aqueles que atuam nas salas de aula em contexto montessoriano.

Para alcançar os objetivos propostos, conforme anunciado na página 14 deste trabalho, foi realizada uma pesquisa exploratória que, de acordo com Gil (2011) tem o objetivo de

desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias ao buscar, na literatura e no estado da arte, as discussões atuais, recorrentes e relevantes, auxiliando-nos a mapear os subtemas atinentes à temática em questão. Neste processo, a partir da compreensão dos conceitos propostos e definidos, tornou-se viável a construção de um mapeamento teórico-conceitual das práticas pedagógicas e dos conceitos centrais e específicos desenvolvidos por Maria Montessori. Esse estudo, a partir das contribuições dos autores focalizados, permitiu sistematizar considerações sobre o contexto histórico e social das políticas educacionais, fazendo destaques às práticas pedagógicas e ao método Montessori. Para a compreensão crítica das fontes encontradas, é importante ressaltar que, conforme abordado por Evangelista (2008), a função do pesquisador é compreender os significados históricos dos materiais encontrados a partir de uma postura ativa no processo de construção do conhecimento.

Evangelista (2008) ratifica, ainda, a importância da análise da produção bibliográfica, apontando alguns passos fundamentais para um estudo aprofundado das pesquisas que “[...] se vinculam aos determinantes mais profundos e fecundos da investigação, qual seja discutir, elucidar, desconstruir compreensões do mundo” (EVANGELISTA, 2008, p. 5). Isso implica considerar a análise da produção bibliográfica como resultado de práticas sociais concretas e expressão da consciência humana possível em um dado momento histórico.

O estudo empírico fez parte da presente pesquisa sendo necessário para atingir os objetivos propostos. “Do ponto de vista empírico e reconhecendo que a análise requer um dado e que as abstrações são frutos de análise e não seu ponto de partida” (CALDERANO, 2013, p. 111). Foi realizada uma caracterização das práticas pedagógicas relatadas pelos professores e profissionais que atuam em escolas montessorianas, aprimorando o mapeamento teórico-conceitual em construção, a fim de identificar as potencialidades e os desafios de tais práticas pedagógicas na atualidade, tendo por base o ponto de vista dos participantes desse processo: os profissionais que atuam em escolas montessorianas.

Ao traçar os conceitos centrais desenvolvidos por Maria Montessori por meio do estudo da criação e elaboração da metodologia montessoriana, identifica-se a visão dos professores e dos especialistas da área sobre as potencialidades e desafios das práticas pedagógicas nas escolas montessorianas. O objetivo principal foi buscar uma sistematização que ultrapassasse a descrição dos relatos.

### 4.3 Desenho Metodológico

Ao transitar entre o campo teórico e o empírico, foi necessário levantar as informações demográficas sobre as escolas montessorianas em todo o território nacional. Para realizar este levantamento, optamos por focalizar as escolas que estão cadastradas na Organização Montessori do Brasil (OMB) compreendendo que esta instituição filia escolas que trabalham com o método. Por isso, no questionário foi inserida uma questão na qual o participante responderia o nome da instituição. Esse dado foi analisado e considerado para dar validade ao questionário respondido. Mesmo reconhecendo os limites desse mapeamento, seria complexo identificar as escolas montessorianas fora desse contexto organizativo, uma vez que a pesquisa pretendeu abarcar todas as regiões brasileiras. Assim, com base neste critério de filiação institucional, tornou-se possível identificar todas as que estão inscritas na OMB.

O IX Encontro de Educadores Montessorianos, que ocorreu dos dias 15 a 17 de setembro de 2016, na cidade de Brasília, foi o evento que possibilitou a aplicação da pesquisa. Anualmente esse encontro é realizado pela OMB a fim de aproximar profissionais da educação para refletir e aprimorar as práticas educativas do método Montessori. Participam do evento pessoas que atuam na área da educação, principalmente em escolas montessorianas, filiadas ou não a essa entidade. Atualmente, 53 escolas estão cadastradas na OMB (2018), sendo que foram inscritos cento e oitenta e duas pessoas no evento, entre professores, assistentes de professores, coordenadores, gestores e diretores. Ao todo foram respondidos setenta e seis questionários.

A construção do questionário visou abarcar as dimensões das práticas pedagógicas em escolas montessorianas, bem como “[...] traduzir objetivos da pesquisa em questões específicas” (GIL, 2011, p. 121), favorecendo, por meio da análise das respostas encontradas, o alcance do conhecimento ao nível *real*. Para isso, foi eleito o questionário como instrumento de pesquisa, considerando as características e tamanho da amostra. Esse questionário foi respondido pelos professores participantes do evento com a finalidade de fazer um levantamento de conhecimentos, atitudes e comportamentos do público alvo em relação ao objetivo (FREITAS et. al, 1992).

Alguns cuidados que foram tomados em seu processo elaboração: a determinação da forma e conteúdo das questões, número e sequência de questões, construção das alternativas excludentes e sem repetições entre si e sem duplicidade de aspectos internos, apresentação contendo os objetivos da pesquisa e o pré-teste do questionário. A escolha do questionário se deu considerando suas possibilidades, pois que, de acordo com Gil (2011), ele favorece atingir

um grande número de pessoas, assegura o anonimato das respostas, além de poder captar as características dos participantes da pesquisados. As informações coletadas por meio do questionário foram analisadas tendo por base os princípios fundamentais do Realismo Crítico, antes indicados: a objetividade, a falibilidade, a transfenomenalidade e a contra-fenomenalidade.

A partir do referencial teórico revisado, foi construído o questionário utilizado na parte empírica do estudo. A fim de assegurar o rigor da pesquisa, torna-se necessário ressaltar que os nomes dos respondentes do questionário serão mantidos em sigilo.

O conhecimento e aprimoramento teórico a respeito das práticas pedagógicas montessorianas, bem como a identificação do campo para pesquisa empírica, foram utilizados para alcançar o objetivo específico relacionado ao aprofundamento de estudos teóricos e empíricos relacionados à metodologia montessoriana e às práticas pedagógicas dela decorrentes. Isso sucedeu por meio de leituras, mapeamento teórico-conceitual e definição histórica dos conceitos centrais presentes nos capítulos teóricos deste estudo. A construção do questionário compôs também esta etapa, disponível no apêndice deste texto.

Por fim, foi realizada uma síntese, destacando os principais aprendizados advindos do processo investigativo acerca das concepções vigentes, potencialidades e desafios da metodologia montessoriana. A apresentação foi feita, a partir da fundamentação teórica e dos dados coletados. A base com as respostas foi criada no software Excel e os dados analisados no software SPSS. Tais reflexões compõem os capítulos de análise de dados e as considerações finais deste estudo.

O quadro três, a seguir, ilustra o desenho metodológico da pesquisa, a fim de demonstrar o percurso da investigação.



Quadro 3 – Desenho metodológico: do objetivo geral às dimensões e subdimensões

<b>Objetivo geral</b>	<b>Objetivos específicos</b>	<b>Dimensões</b>	<b>Subdimensões</b>	<b>Indicadores (foco ou questões do instrumento)</b>
Mapear e analisar as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas.	Identificar e compreender qual é a visão dos profissionais imersos nessa realidade sobre sua prática e o contexto escolar.	Instituição Escolar.  Visão do profissional sobre a Instituição na qual está inserido.	Identificação da Instituição em que o profissional atua.  Efetivação das práticas pedagógicas na Instituição.	Questões 1, 2 e 2.1  Questões: 12, 13, 13.1 e 13.2
	Conhecer como se desenvolve sua formação.	Formação docente (O professor montessoriano).	Formação específica Montessoriana.	Questões 9, 10, 11, 11.1, 11.2 e 11.3
	Estabelecer possíveis relações entre a formação dos profissionais que atuam em instituições montessorianas e a prática pedagógica por eles descrita.	Infraestrutura (ambiente preparado).  Material didático (Enxoval montessoriano).	Recursos financeiros. Recursos pedagógicos. Espaço físico.  Quantidade. Qualidade. Diversidade.	Questões 3, 4, 5, 6, 7 e 8
	Dar visibilidade aos desafios e às potencialidades apontados por eles.	Opinião do profissional sobre os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas em escolas montessorianas	Desafios encontrados. Maneiras de superar os desafios. Experiências relevantes.	Questões 14, 14.1 e 15

Fonte: A autora.

Ao traçar esse caminho metodológico, à luz do Realismo Crítico, esta pesquisa pretendeu ter uma implicação social, de maneira que fosse possível trazer contribuições significativas para profissionais da área da educação, sobretudo no campo das escolas montessorianas.

## 5 O CAMPO DA PESQUISA: MÉTODO

Este capítulo tem como principal objetivo apresentar o campo de pesquisa. Traz informações acerca do público-alvo, do evento, onde o instrumento foi aplicado e dados importantes da Organização Montessori do Brasil, instituição que promove encontros anuais de educadores montessorianos.

Por existirem escolas montessorianas nos mais diversos estados brasileiros foram selecionadas as escolas que são cadastradas na Organização Montessori do Brasil (OMB). Esta organização filia instituições de ensino que trabalham com o método Montessori como prática pedagógica. Mesmo reconhecendo os limites desse mapeamento, tal decisão foi tomada por ser inviável identificar todas as escolas denominadas “montessorianas” desconsiderando a Organização. Além disso, a OMB, por abarcar todas as regiões brasileiras, permitiu o acesso a diversas instituições localizadas em distintos estados da federação brasileira.

A partir do ano de 2007, a OMB começou a realizar encontros anuais que teriam por finalidade reunir diretores, coordenadores e professores das escolas associadas para estudos e trocas de experiências.

Considerando o alcance e a visibilidade do encontro e analisando a possibilidade de atingir um maior número possível de escolas associadas, uma vez que a prioridade na pesquisa era e é estabelecer contato face a face com os participantes, buscamos formas de aplicar o instrumento de pesquisa no IX Encontro de Educadores Montessorianos – ocorrido em 2016, em Brasília.

Para que isso ocorresse, foi realizado contato com a diretora da escola em que trabalho, uma vez que esta instituição é associada à OMB e a diretora integra a Comissão Científica do referido encontro. Com isso, o contato com a Presidente da Organização responsável em autorizar a realização da pesquisa de campo tornou-se viável. Após este contato inicial, explicando sobre a proposta da pesquisa, um e-mail foi encaminhado para a presidente da OMB solicitando a autorização para que a aplicação do questionário fosse realizada em algum momento do Encontro.

A resposta da atual presidente foi favorável, tornando-se possível a aplicação direta/pessoal do questionário aos 182 inscritos do IX Encontro de Educadores Montessorianos. Foi estabelecido que no primeiro dia do Encontro fosse reservado um momento para uma breve explicação da pesquisadora sobre o projeto de pesquisa e a realização da proposta.

Sobre o papel do pesquisador e sua busca incessante pela realidade mais profunda, Calderano (2013, p. 115) traz uma analogia feita por Gatti:

O pesquisador pode ser comparado a um caçador, ou a um pescador. Precisa ter todos os seus sentidos aguçados, não só a sua mente, agindo sob o comando de um bom conhecimento de sua virtual “presa” e do contexto onde vive. A pesquisa é um cerco em torno do problema. É necessário escolher instrumentos para acessar a questão, vislumbrar e escolher trilhas a seguir e modos de se comportar nessas trilhas, criar alternativas de ação para eventuais surpresas, criar armadilhas para capturar respostas significativas. Para tudo isso tem-se que ter um certo domínio da área. Tudo isso se agiliza não só pela cognição mas, pela imaginação investigativa e pela intuição. Poderíamos falar de uma imaginação cognitiva (GATTI, 2002, p. 130).

A partir dos objetivos da pesquisa foram construídas algumas dimensões e subdimensões, tendo também por base os princípios sustentadores do Realismo Crítico, o conhecimento sistematizado acerca da metodologia montessoriana, a experiência prática em escola que desenvolve essa abordagem e as reflexões advindas dos estudos teóricos. O quadro síntese ou mapeamento teórico-conceitual auxiliou sobremaneira no processo de construção do instrumento, de modo a permitir que todos os indicadores destacados no quadro pudessem ser replicados, em modos adaptados no instrumento, evitando questões esvaziadas de sentido ou repetidas entre si. Esse alinhamento entre os objetivos, o escopo teórico e o instrumento permite visualizar o desenho da pesquisa e que, certamente, contribuiu com a análise dos dados coletados e construídos. Destaco ainda que tal exercício contribuiu para um distanciamento empírico, sem perder a sensibilidade necessária frente ao fenômeno estudado, de modo que as relações intrínsecas – teórica e prática com essa metodologia – por mim desenvolvidas pudessem ser consideradas com um enfoque acadêmico investigativo.

A pesquisa, nesta perspectiva, passa a ter um sentido especial, pois envolve o professor na tarefa de investigar e analisar o seu próprio mundo. “O primeiro pesquisador, na sala de aula, é o professor que investiga seus próprios alunos” (Shor, p. 21). Esta concepção exige que a pesquisa deixe de ser um mito para ser uma prática acessível, em suas proporções, a todo o professor e a todo o aluno. Isto não significa abandonar o rigorismo, mas sim despi-la do aparato burocratizante que a visão positivista nos legou, com o intuito de proteger a ciência para poucos iniciados em seus postulados e normas. [...] a pesquisa deve ser usada para que a realidade seja apreendida e não somente reproduzida (CUNHA, 1995, p.32).

A construção do instrumento foi realizada com a finalidade de abarcar as dimensões e subdimensões destacadas anteriormente no capítulo quatro do presente texto. Dessa forma, o questionário foi subdividido em quatro eixos: Sobre a Instituição Escolar; Sobre a Abordagem Metodológica, Condições e Recursos; Sobre a sua Formação; Sobre as Práticas Pedagógicas.

No total foram elaboradas 23 questões, sendo 17 fechadas e seis abertas, de maneira a contemplar os eixos estabelecidos e buscando substanciar a posterior análise a partir das respostas dos participantes.

Foram feitos pré-testes – por meio de aplicação do questionário a professores que atuam em escolas com diferentes metodologias – e alguns ajustes no instrumento foram realizados de modo a deixá-lo mais claro e viável para aplicação.

Conforme o que foi estabelecido com a direção/coordenação do IX Encontro de Educadores Montessorianos, participei do referido Encontro como assistente de uma das oficinas. No final da tarde do dia quinze de setembro do ano de dois mil e dezesseis, antes de iniciar a apresentação da modalidade “Cases”, prevista no Encontro, fui apresentada a todos os presentes pela Presidente da Organização Montessori do Brasil. Ao dirigir-me ao público, apresentei o histórico e os objetivos da pesquisa de Mestrado, bem como informei o nome da orientadora e da instituição a qual estou vinculada. Entreguei o questionário para cada um dos participantes, orientei que o instrumento não poderia ser levado para casa, pois o mesmo tinha como propósito recolher as respostas que viessem à mente dos participantes naquele momento, não sendo necessárias consultas, formalidade acadêmica, apenas informações relacionadas às questões previamente elaboradas. A Comissão Científica da OMB informou que o tempo para resposta do questionário seria disponibilizado durante as apresentações dos “Cases”.

Conforme acordo, recolhi todos os questionários, respondidos e em branco. Assim, como proposto por Cunha (1995, p.123) “Não houve direcionamento para as respostas. Foi solto de amarras o discurso do professor”. Apenas um participante, que não estava atuando em nenhuma escola, entrou em contato perguntando o que responderia nas questões relacionadas aos eixos sobre a instituição escolar e sobre a abordagem metodológica, condições e recursos. Informei que poderia deixar essas questões em branco, uma vez que seria incoerente e inviável respondê-las.

No IX Encontro de Educadores Montessorianos foram inscritos 182 pessoas. Participaram ao todo 220 pessoas, entre professores, assistentes de professores, coordenadores gestores e diretores. Do número total, não obtive a informação de quantos participantes eram professores.

Embora o instrumento tenha sido construído, inicialmente, para os professores, a questão número dois trazia um campo para o preenchimento do cargo/função. Com isso, obtive respostas de coordenadores, professores, diretores e assistentes de classe que quiseram participar da pesquisa. Apesar do público total ser de 220 pessoas, no momento da aplicação do

questionário uma parte dos participantes não estava presente. Ao todo foram entregues 100 questionários e 76 foram respondidos.

Durante a aplicação do questionário notou-se um incômodo por parte de alguns participantes por responderem o instrumento juntamente com os coordenadores e diretores de sua escola. Havia comentários sobre o que os gestores poderiam pensar sobre suas respostas e, por isso, certo receio em responder. Outros participantes acharam o instrumento longo e cansativo e gostariam de responder no hotel e trazer no dia seguinte e outros gostariam de enviar por e-mail. Durante a apresentação esclareci que o questionário seria entregue a mim e utilizado com a finalidade da pesquisa acadêmica obedecendo e respeitando os critérios de sigilo e ressaltai que o questionário era uma pesquisa, não uma avaliação.

Os questionários respondidos foram digitados no software Microsoft Word, migrados para o Excel para serem analisados através do registro em tabelas. Posteriormente, foi realizada a utilização do *software Statiscal Package for the Social Science* (SPSS) para viabilizar as análises dos dados obtidos, a fim de responder aos objetivos específicos traçados nesta pesquisa.

O método da pesquisa traçado foi crucial para que os objetivos específicos fossem alcançados. A metodologia foi definida como qualitativa devido às técnicas utilizadas e, no entanto, não foi descartada a utilização de métodos quantitativos para sua complementação.

Para Babbie (1998) não há necessidade de escolher a abordagem qualitativa ou a quantitativa. Segundo o autor, ambas podem ser utilizadas, dependendo da natureza dos dados a serem analisados. Na pesquisa são utilizados dados de diferentes ordens e esses são analisados de modo específico e, ao mesmo tempo, conjugado.

Para a compreensão dos dados foi utilizada a análise de conteúdo. Segundo Bardin (1977, p. 33), “a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

A análise de conteúdo organiza-se em três fases, segundo Bardin (1977): pré-análise do material; exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. A primeira caracteriza-se pela escolha dos documentos, sua leitura, formulação de hipóteses e objetivos e a preparação do material através da referenciação dos índices e da elaboração de indicadores. Já na segunda ocorre a aplicação sistemática das decisões tomadas. A última fase, por sua vez, refere-se ao tratamento dos resultados, sua síntese, inferências e interpretação. No presente estudo foi realizado o que a autora chama de análise de conteúdo qualitativa.

Uma abordagem qualitativa na análise de conteúdo permite verificar não a frequência dos elementos colhidos, mas a sua presença ou ausência. Sua validade está para a elaboração de deduções mais específicas, sobre um contexto peculiar (BARDIN, 1977).

A análise de conteúdo foi utilizada para compreender as respostas das questões abertas do questionário aplicado. No processo de construção das categorias foi realizada uma análise de cada questão para compreender o núcleo central da resposta de cada participante referente a uma determinada questão. Segundo Bardin (1977) entende-se por categorização a classificação dos dados a partir de critérios previamente definidos, em características comuns.

É importante ressaltar que em uma mesma resposta pode surgir mais de um núcleo, ou seja, mais de um tema forte em que o respondente pode cruzar duas ou mais ideias. Portanto a descrição das categorias, no capítulo subsequente, foi uma forma didática de apresentar quais os temas foram gerados a partir da análise das respostas. Uma categoria pode contemplar mais de uma resposta, uma vez que ela surgiu a partir da síntese do conjunto de respostas analisadas. Ao mesmo tempo, uma mesma resposta pode estar abrigada em mais de uma categoria. Em suma, as categorias empíricas despontaram dos dados, mas orientadas por questões teóricas estudadas e apresentadas na presente pesquisa. Sendo assim houve a tentativa de observar o que sobressaiu nas respostas e, por isso, a apresentação dos dados não se restringe a parte numérica, mas como o tema se apresenta entre as respostas com mais ou menos evidência.

O objetivo é que, com base nas categorias definidas, fosse possível proceder ao aprofundamento da análise sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas a partir das respostas dos questionários aplicados aos profissionais que atuam em escolas que utilizam o método Montessori.

Parte-se agora para a apresentação dos dados, tendo como base a organização do instrumento da pesquisa.

## **6 APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS**

Neste capítulo apresentamos os dados do questionário que foi respondido pelos participantes do IX Encontro de Educadores Montessorianos.

Optamos por apresentar os dados de acordo com os eixos do instrumento, respeitando as dimensões que o originaram, na seguinte ordem: sobre a instituição escolar; sobre a abordagem metodológica, condições e recursos; sobre a sua formação; sobre as práticas pedagógicas.

### **6.1 Sobre a Instituição Escolar**

Os dados apresentados a seguir correspondem ao primeiro eixo do questionário “SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR” referentes às questões 1, 2 e 2.1. Constituem dados demográficos, cujo objetivo é apresentar características relevantes – a função, carga horária semanal de trabalho do participante, bem como o nome, a localização e a rede a qual pertence a instituição – para o presente estudo.

Conhecer os participantes da pesquisa é o primeiro passo para a realização da análise dos questionários. Inicialmente, traçamos como meta desta investigação conhecer as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas montessorianas a partir da ótica do professor. Ao participar do IX Encontro de Educadores Montessorianos estavam presentes profissionais da educação de diferentes áreas, tais como, pedagógica e administrativa. Apesar de, no primeiro momento ter escolhido o professor como principal participante da pesquisa, outras pessoas, que assumem diferentes funções na escola, se disponibilizaram a colaborar, respondendo ao questionário e, assim, setenta e seis profissionais colaboraram com a investigação.

Foi identificada, por meio da análise das respostas encontradas, a participação de pessoas que atuam como professor, professor e gestor, coordenador, diretor, assistente de classe, estagiário e outra função. Para reconhecer de forma clara os grupos de indivíduos que participaram da pesquisa, foi possível organizar as respostas de acordo com a atuação desenvolvida por eles, seja: (i) diretamente em sala de aula – professores, assistentes de classe e estagiários –; (ii) na gestão – coordenadores, diretores e gestores –; (iii) participantes que assumem, na mesma instituição, um cargo tanto em sala de aula, quanto na gestão escolar, sendo possível também agrupar as respostas daqueles que assumem (iv) outra função. A tabela a seguir ilustra tais dados:

Tabela 4 – Quantitativo dos participantes do estudo de acordo com a área de atuação

Área de atuação	Frequência	Porcentagem válida
Sala de aula	37	49%
Gestão	27	35%
Sala de aula e gestão	10	13%
Outra	2	3%
Total	76	100%

Fonte: A autora.

Como pode ser visto 49% dos participantes atuam diretamente em sala de aula como professor, assistente de classe e/ou estagiário. Em seguida, coordenadores, diretores e gestores compõem um número significativo, 35%, de questionários respondidos. Ainda aparece um terceiro grupo, 13%, que transita nas áreas pedagógica e administrativa da escola, assumindo, portanto, a função de professor e, também, de gestor. Apenas dois questionários foram respondidos por pessoas que assumem outra função na instituição, um participante que atua nos serviços gerais e outro sem especificação.

A primeira questão do instrumento referiu-se à instituição em que trabalha o participante. Foram elaboradas três alternativas para identificar se ele/ela trabalhava em uma, duas ou em instituição não escolar. O resultado obtido mostra que grande parte das pessoas que respondeu o questionário trabalha em uma instituição, sendo que aproximadamente 9% dos participantes atuam em duas instituições e, apenas um participante não trabalha em uma instituição escolar, conforme tabela apresentada abaixo:

Tabela 5 – Quantitativo de instituições em que trabalham os participantes da pesquisa

Você trabalha em instituição escolar?	Frequência	Porcentagem válida
Sim, em uma	68	90%
Sim, em duas	7	9%
Não. Trabalho em instituição não escolar	1	1%
Total	76	100%

Fonte: A autora.

Ao cruzar os dados sobre a instituição na qual o participante trabalha com a função que exerce, é constatado que, dos sete participantes que trabalham em duas instituições escolares, 3 são gestores, 3 são professores e 1 atua na gestão e em sala de aula como assistente de classe. O único participante que não atua em instituição não escolar é professor e atua no meio virtual como criador de um blog sobre a metodologia montessoriana, bem como auxilia na moderação de outro blog que aborda o assunto Montessori para família e é fundador de uma página na web para educadores Montessorianos.



A segunda dimensão do instrumento foi subdividida em cinco itens que correspondem à caracterização da instituição escolar em que atua o participante, à função e à carga horária que o mesmo assume. As respostas relacionadas ao nome da instituição serão mantidas em sigilo, pois não é intenção desta pesquisa divulgar informações das instituições, mas sim apontar as possibilidades e os desafios das práticas pedagógicas montessorianas, tendo em vista alguns elementos fundamentais para reconhecer e identificar a metodologia adotada por estas instituições. Essa pergunta foi realizada com o intuito de identificar quantas instituições fizeram parte do presente estudo, uma vez que dois ou mais participantes podem fazer parte da mesma instituição. No total, foram identificadas 32 instituições, sendo representadas por 76 profissionais.

Com relação à localização das instituições em que os participantes atuam, esta pesquisa conta com presença de representantes de todas as regiões do Brasil e do Distrito Federal, conforme anunciado anteriormente. Dentro das macrorregiões, houve a distinção de cada estado de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 6 – Caracterização da localização da instituição escolar

		Estado de localização													Total	
		BA	CE	DF	ES	MA	MG	MS	PA	PR	PS	RJ	RS	SC		SP
Região	Sudeste	0	0	0	1	0	10	0	0	0	0	5	0	0	9	25
	Sul	0	0	0	0	0	0	0	0	2	1	0	3	11	1	18
	Centro-oeste	0	0	6	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	9
	Norte	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	0	0	0	3
	Nordeste	10	8	0	0	3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	21
Total		10	8	6	1	3	10	3	3	2	1	5	3	11	10	76

Fonte: A autora.

Sobre as instituições, foi questionado, também, sobre a rede de ensino pertencente: pública, privada ou outra.

Tabela 7 – Identificação da rede de ensino das instituições

Rede	Frequência	Porcentagem válida
Pública	3	3%
Privada	71	94%
Outra	2	3%
Total	75	100%

Fonte: A autora.

Na rede privada, 70 participantes representam 30 instituições. Na rede pública, os três participantes representam três instituições. Ao todo, portanto, participaram desta pesquisa representantes de 33 instituições. As instituições privadas representam uma amostra representativa do universo das escolas montessorianas brasileiras filiadas à OMB.

Com relação à carga horária semanal de trabalho de cada participante, as respostas mostram que um pouco mais da metade de pessoas, aproximadamente 54%, trabalham na mesma instituição de 40 até 45 horas semanais. Como contraste, em torno de 7% dos participantes, trabalham apenas até 12 horas semanais. Outras cargas horárias estão identificadas na tabela seguinte.

Tabela 8 – Carga horária semanal dos participantes

Carga horária semanal	Frequência	Porcentagem válida
Até 12h	5	7%
De 20h até 26h	15	20%
De 30h até 36h	11	14%
De 40h até 45h	40	53%
50h	2	3%
O tempo necessário	2	3%
Total	75	100%

Fonte: A autora.

Uma resposta interessante aparece para esta questão: o tempo necessário. As duas profissionais que assim responderam assumem uma função na gestão da instituição em que atuam. O empenho das duas poderia estar relacionado ao fato de serem proprietárias das escolas, uma vez que se trata de duas instituições privadas, uma localizada na cidade do Rio de Janeiro/RJ e a outra em Belém/PA.

O questionário apresentou o desmembramento da questão 2 para a 2.1, caso o participante trabalhasse em duas instituições escolares. Como visto, na tabela 5, apenas 7 pessoas responderam que trabalhavam em mais de uma instituição. Essa questão, porém, não comporá a análise, uma vez que foi solicitado ao participante que, caso trabalhasse em mais de uma escola, respondesse à próxima questão com base na instituição cuja carga horária de trabalho é maior. Todos apresentaram a primeira resposta – questão 2 – como a instituição cuja carga horária é maior.

## 6.2 Sobre a Abordagem Metodológica, Condições e Recursos

A respeito do segundo eixo colocado no questionário “SOBRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA, CONDIÇÕES E RECURSOS”, é apresentado o conjunto de respostas

relacionadas às questões 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 12. Aqui, o principal objetivo era investigar sobre a abordagem metodológica montessoriana, indicando como ocorre a sua aproximação com a prática docente de acordo com as orientações de trabalho da instituição. Além disso, identificar os recursos disponibilizados pela instituição para a efetivação das práticas pedagógicas e os principais desafios relacionados às funções do profissional e suas condições de trabalho.

A questão três, que se refere à abordagem metodológica adotada pela instituição, é imprescindível para a pesquisa, uma vez que mostra, através do ponto de vista do participante, de que forma ocorre o desenvolvimento do método Montessori na instituição. Nesta parte o participante tem a possibilidade de apontar de que maneira a instituição onde atua conduz o trabalho pedagógico, identificando se há base na abordagem montessoriana pura ou uma sugestão da utilização dessa abordagem pela instituição, a mescla de metodologias diferentes, a liberdade de escolha de metodologias dos profissionais e, até mesmo, se não há orientação a respeito da abordagem metodológica. Buscar essa informação no projeto político pedagógico das escolas seria uma das formas de identificar a metodologia adotada por cada uma. No entanto, a opção adotada foi identificar a resposta a partir da opinião do participante, a fim de apresentar como ele compreende a adoção da metodologia na sua prática.

Tabela 9 – Abordagem metodológica orientada pelas instituições dos participantes

Abordagem metodológica	Frequência	Porcentagem válida
a) Condução dos trabalhos é feita com base na abordagem montessoriana pura;	56	74%
b) é sugerida a utilização da abordagem montessoriana;	6	8%
c) há uma mescla da abordagem montessoriana com outras abordagens metodológicas;	14	18%
Total	76	100%

Fonte: A autora.

De acordo com os dados coletados 74% dos participantes responderam que a “abordagem metodológica montessoriana pura” é utilizada nas instituições em que atuam, 18% dos participantes indicam que a instituição na qual trabalham fazem uma mescla do Método Montessori com outras abordagens metodológica e, cerca de 8% apontam que apenas é sugerida pela instituição a abordagem montessoriana como prática pedagógica.

Com o objetivo de identificar se os grupos de participantes, de acordo com a sua função, diferem sua opinião com relação a esta questão, a tabela 9 foi aprimorada. São apresentadas agora, as opiniões, de acordo com a função dos participantes, sobre qual abordagem metodológica é adotada na instituição onde trabalha.

Tabela 10 – Cruzamento abordagem metodológica e função dos participantes

		Abordagem metodológica			Total
		Condução dos trabalhos é feita com base na abordagem montessoriana pura.	É sugerida a utilização da abordagem montessoriana.	Há uma mescla da abordagem montessoriana com outras abordagens metodológicas.	
Função dos participantes	Sala de aula	27	3	7	37
	Gestão	21	3	3	27
	Sala de aula e gestão	6	0	4	10
	Outra	2	0	0	2
Total		56	6	14	76

Fonte: A autora.

Na tabela 10, apesar de ter isolado a função dos participantes, a fim de tentar identificar qual grupo reconhece a adoção da abordagem metodológica da instituição, os dados ficam equiparados. Ou seja, não ocorre discrepância das opiniões, independente das funções assumidas.

Os dados das tabelas 9 e 10 sinalizaram alguns rumos para a análise. O Encontro de Educadores Montessorianos está diretamente relacionado às instituições montessorianas e seus profissionais. Apesar de ser um evento aberto para profissionais que atuam na educação, interessados em conhecer a metodologia, independente da adoção da metodologia em pauta, o conjunto de respostas não apontou nenhum dado que fizesse referência a um ou mais participantes que não atuassem em uma instituição que adotasse a metodologia montessoriana. Isso significa que o evento atrai um público-alvo, profissionais que atuam em instituições que se declaram montessorianas. Essas pessoas encontram-se nas instituições escolares que adotam a metodologia montessoriana ou associadas a organizações, como a OMB – Organização Montessori do Brasil – e a associações, como a ABEM – Associação Brasileira de Educação Montessori.

O conjunto de resposta mais significativo refere-se à opção em que a instituição na qual atuam os participantes orienta a adoção da abordagem montessoriana pura. A mescla da utilização da abordagem metodológica montessoriana com outras foi a segunda opção mais selecionada. No Brasil, as escolas que mesclam a abordagem montessoriana com outra fazem essa opção devido a algumas dificuldades, tais como a formação docente montessoriana, a aquisição de materiais que fazem parte do “enxoval” e a aceitação das famílias em optarem por uma metodologia diferente da que eles vivenciaram no seu contexto escolar. A “combinação” de abordagens metodológicas distintas pode interferir diretamente nas práticas pedagógicas,

uma vez que não há um direcionamento metodológico que oriente tais práticas. Isso pode gerar limitações para a aplicabilidade do método Montessori nas escolas.

As opções referentes à liberdade da escolha da abordagem metodológica ou à ausência de qualquer orientação nessa área não foram escolhidas por nenhum participante. Isso mostra que o conjunto de questionários preenchidos alcançou um público cujas instituições em que trabalham orientam a prática pedagógica sugerindo e adotando o método Montessori.

A questão quatro tinha como finalidade compreender as condições de trabalho oferecidas pela instituição dentro do Método Montessori. Conhecer as circunstâncias da realidade escolar é fundamental, uma vez que os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas estão atrelados ao cotidiano do trabalho pedagógico.

Tabela 11 – Condições de trabalho oferecidas pela instituição

	Indicadores						Total
	Número de alunos por turma	Material didático-pedagógico	Formação do professor de acordo com o Método	Formação do assistente de acordo com o Método	Espaço físico da sala de aula	Número de profissionais por turma	
Ótimo	57	52	47	32	56	59	303
Regular	18	23	27	38	18	14	138
Ruim	0	0	0	4	1	2	7
Total	75	75	74	74	75	75	

Fonte: A autora.

A classificação “ótimo” foi preponderante na maior parte dos indicadores. Apenas um, “formação do assistente de acordo com o método” obteve como classificação mais indicada a categoria “regular”. Esse dado é importante, pois apesar da maior parte dos participantes afirmarem que há um ótimo número de profissionais por turma, os assistentes de classe não possuem preparação para atuar com o método na concepção dos participantes. Ou seja, a quantidade de profissionais é adequada, no entanto, a qualidade a preparação desses profissionais não possibilita a efetivação da prática pedagógica devido à carência da formação de acordo com o método. Este fato interfere diretamente nas práticas pedagógicas da instituição, visto que a formação é essencial para a atuação profissional. Para compreender melhor o eixo formação, algumas questões foram criadas no questionário e o conjunto de respostas será descrito no próximo subcapítulo.

Sobre os recursos disponibilizados pela instituição, foram elaboradas duas questões: uma relacionada aos recursos financeiros e outra referente aos recursos pedagógicos. A respeito dos recursos financeiros a questão pretendia compreender como tais recursos eram destinados

tanto para a aquisição de materiais, quanto para investimento na contratação e apoio e capacitação dos profissionais que nela atuam.

Tabela 12 – Disponibilização dos recursos financeiros da instituição

	Indicadores				Total
	A instituição adquire novos materiais	A instituição repõe e conserta materiais	A instituição contrata profissionais especializados	A instituição auxilia na formação/capacitação da equipe	
Sim	61	68	48	70	247
Às vezes	15	7	23	5	50
Nunca	0	1	5	1	7
Total	76	76	76	76	

Fonte: A autora.

A tabela 12 mostra um número significativo de repostas que indicam que a instituição em que atua o respondente disponibiliza recursos financeiros nos indicadores sugeridos. A contratação de profissionais especializados é um item que será analisado junto à questão que investiga quando ocorreu a formação do participante no método. Esse cruzamento possibilitou uma análise fundamentada sobre a formação de profissionais para atuarem com o método Montessori.

Com relação aos recursos pedagógicos e tecnológicos, foi solicitado que os participantes indicassem como eles se apresentam na instituição. Era importante considerar a quantidade de materiais disponibilizados de acordo com a demanda, identificando se eram suficientes, precários ou ausentes.

Tabela 13 – Disponibilização dos recursos pedagógicos e tecnológicos da instituição

Indicadores	Suficiente	Precária	Ausente	Total
Livros didáticos	60	5	10	75
Livros paradidáticos	59	10	5	74
Mapas	62	11	1	74
Murais	66	7	1	73
Quadros	67	5	2	74
Cartazes	62	6	5	73
Aparelhos de som	66	7	2	75
CDs	62	6	7	75
Filmes	51	7	18	76
Televisão	58	2	16	76
Aparelho de DVD	50	7	18	75
Computador	66	4	5	75
Programas para computadores com som	50	6	16	72

Fonte: A autora.

Conforme os dados apresentados na tabela acima, os participantes afirmam ser suficientes os recursos pedagógicos e tecnológicos disponibilizados pela instituição onde atuam. Compreendendo que os materiais indicados nessa questão são importantes para a efetivação das práticas pedagógicas, não especificamente montessorianas, os profissionais participantes da pesquisa, em sua maioria, têm acesso aos recursos indicados na pesquisa.

Já com relação aos materiais específicos do método Montessori, foi elaborada uma questão exclusiva a fim de investigar como a instituição os apresenta em termos de quantidade de acordo com a percepção do profissional que atua na instituição. O método Montessori demanda um “enxoval” montessoriano, ou seja, um conjunto de materiais criados, em sua maioria, por Maria Montessori para compor as classes montessorianas e assim oportunizarem a prática pedagógica em sala de aula. Além dos materiais, livros e apostilas para os estudos dos profissionais são importantes, uma vez que dão suporte teórico e metodológico que auxilia na compreensão do método, bem como na sua aplicabilidade.

Tabela 14 – Disponibilização do material montessoriano pela instituição

Indicadores	Suficiente	Precária	Ausente	Total
“Enxoval Montessoriano”	55	18	1	74
Livros montessorianos	53	17	3	73
Apostilas montessorianas	55	11	7	73

Fonte: A autora.

De acordo com as respostas, é expressivo o número de participantes que indica que a instituição disponibiliza uma quantidade de materiais montessorianos suficiente. Esse dado vai ao encontro da questão três relacionada com a abordagem metodológica orientada pela instituição em que atuam. Nela, 74% dos participantes afirmam que a “abordagem metodológica montessoriana pura” orienta suas práticas pedagógicas. Esses conjuntos de respostas, comparados, permitem afirmar que há uma concordância entre abordagem metodológica e disponibilidade de materiais que auxiliam na aplicabilidade do método Montessori na prática.

Uma última questão a respeito de materiais foi elaborada para compreender como são utilizados na instituição os materiais que não fazem parte do “Enxoval Montessoriano<sup>10</sup>”. O principal propósito era compreender se estes materiais existiam na instituição de maneira a complementar os materiais montessorianos, caso os mesmos não existissem na instituição e fizessem falta para o cotidiano escolar.

<sup>10</sup> Nome dado ao conjunto de materiais utilizados para compor o ambiente da sala de aula montessoriana.

Tabela 15 – Materiais didáticos que não fazem parte do “Enxoval Montessoriano”

Alternativas	Frequência	Porcentagem válida
Não existem na instituição, porque os materiais montessorianos dão conta da demanda.	18	25%
Não existem na instituição, por falta de recursos específicos.	2	3%
Não existem, porque a instituição não admite o uso de outros materiais.	2	3%
Existem, mas em quantidade inferior ao necessário.	8	11%
Existem e atendem as demandas esperadas.	39	54%
Existem, mas não são utilizados pelos professores.	3	4%
Total	72	100%

Fonte: A autora.

Segundo as alternativas indicadas pelos respondentes, 54% afirmam que os materiais que não fazem parte do “Enxoval Montessoriano” existem na instituição e atendem às demandas esperadas. Isso significa que esses materiais, considerados não montessorianos, fazem parte do conjunto de materiais que são disponibilizados na maioria das instituições montessorianas, complementando “Enxoval Montessoriano”.

A alternativa que indicava que os materiais didáticos que não fazem parte do “Enxoval Montessoriano” não existem na instituição porque os materiais montessorianos dão conta da demanda foi assinalada por 25% dos participantes. Pode-se inferir que, para esse conjunto de pessoas, os materiais montessorianos são suficientes para a efetivação das práticas pedagógicas específicas do método Montessori, não necessitando, portanto, da complementaridade de materiais não montessorianos.

Foi realizado o cruzamento dessa questão com a função dos participantes a fim de identificar se os grupos de participantes, de acordo com a sua função, diferem sua opinião. Não houve divergência dos dados quantitativos relacionados a esse cruzamento, visto que profissionais que atuam em sala de aula e os que trabalham na gestão apresentam respostas equilibradas para esta questão, isso significa que não ocorre discrepância das opiniões, independente das funções assumidas.

Para finalizar, no eixo sobre a abordagem metodológica, condições e recursos, foi elencada uma série de situações em que o participante deveria marcar se em sua prática cotidiana já havia vivenciado ou não tais acontecimentos. A questão está localizada no instrumento no eixo sobre as práticas pedagógicas. Entretanto, a finalidade aqui era conhecer os desafios relacionados ao trabalho do profissional e suas condições, por isso, ela será apresentada neste segmento.



Tabela 16 – Desafios relacionados ao trabalho do profissional e suas condições

Situação	Sim	Às vezes	Não	Total
Não recebimento do piso salarial de professores.	3	4	65	72
Salário incompatível com minha formação.	13	11	49	73
Salário incompatível com o trabalho.	12	12	49	73
Descrédito da minha capacidade profissional por parte da instituição.	1	4	68	73
Falta de apoio, por parte da instituição, na minha formação continuada.	1	8	63	72
Intromissão de outros colegas em minha prática pedagógica.	2	26	42	70
Pouco conhecimento meu sobre o uso de alguns materiais em sala de aula.	4	35	33	72
Dificuldade minha para trabalhar com a “indisciplina” dos alunos.	2	32	38	72
Falta de orientação, por parte da coordenação pedagógica, sobre como trabalhar com o método Montessori em sala de aula.	1	16	55	72
Falta de tempo para interação e trocas de experiências com os colegas da instituição.	8	36	28	72
Sinto-me muito solitário no dia a dia, do ponto de vista profissional.	9	12	51	72
Sinto-me muito solitário no dia a dia, do ponto de vista pessoal.	6	10	55	71
Ausência reuniões pedagógicas com caráter formativo.	6	13	52	71
Reuniões pedagógicas que não ajudam a resolver os problemas educacionais.	3	18	49	70
Acúmulo de tarefas profissionais que ultrapassa a carga horária de trabalho.	20	31	19	70
Curso de formação continuada em período de férias.	14	18	38	70
Ter que elaborar atividades contrárias à filosofia montessoriana para atender às questões burocráticas.	4	19	47	70
Falta de interação família-escola.	6	35	31	72
Ter que elaborar atividades, tais como provas, boletins e similares.	14	14	44	72

Fonte: A autora.

A tabela acima apresenta dados significativos para a pesquisa uma vez que abrange situações do cotidiano do trabalho pedagógico. Sobre as condições de trabalho relacionadas ao salário, os participantes, em sua maioria, afirmam receberem o piso salarial. No entanto, a opinião sobre a remuneração estar de acordo com a sua formação e com o trabalho desenvolvido não é preponderante entre os respondentes. Isso pode significar que eles recebem o piso salarial, mas que não há uma diferenciação no salário por trabalharem com a metodologia montessoriana. Parte considerável dos participantes afirma que a instituição onde atuam tem credibilidade em sua capacidade profissional e que apoia a formação continuada do profissional.

Com relação ao uso de alguns dos materiais em sala de aula e à indisciplina dos alunos, as respostas dos participantes ficaram equilibradas entre não enfrentar essas situações e enfrentá-las circunstancialmente. Isso pode indicar que a prática pedagógica desses profissionais é permeada por desafios relacionados ao conhecimento metodológico do uso dos materiais, bem como do desempenho do profissional em sala de aula junto aos alunos. Por ser um método pedagógico diferenciado, o Montessori exige conhecimento dos materiais específicos dessa abordagem do mesmo modo que uma formação própria para a atuação profissional. Sendo assim o conjunto de saberes atrelado à formação são essenciais para a efetivação das práticas pedagógicas montessorianas.

Orientação por parte da coordenação sobre o trabalho com o Método, reuniões pedagógicas com caráter formativo e que ajudam a resolver os problemas educacionais foram apontadas pelos participantes como algo que acontece no cotidiano da instituição. Apesar disso, há, ocasionalmente, falta de tempo para interação e troca de experiências com os outros colegas da instituição, assim como há um acúmulo de tarefas que ultrapassa a carga horária de trabalho.

Atender às questões burocráticas, ter que elaborar atividades contrárias à filosofia montessoriana, tais como provas, boletins e similares – por causa das exigências curriculares nacionais –, assim como participar de cursos de formação continuada no período de férias, não foram vistas como desafios na prática dos profissionais que participaram da pesquisa. Assim como a maior parte declara não ter o sentimento de solidão nem do ponto de vista pessoal nem do profissional.

A falta de interação família-escola foi indicada, também, como um desafio. Dos 72 participantes que responderam esse item, trinta e cinco declaram que às vezes isso acontece na instituição onde atuam. A participação da família é fundamental para a prática do método Montessori, uma vez que o método se estende ao contexto familiar e, muitas vezes, os pais não praticam o que é ensinado na escola. Princípios, tais como liberdade, autonomia, ambiente preparado, que fundamentam essa metodologia precisam ultrapassar os muros da escola estendendo-se às casas das crianças para a sua formação integral. O capítulo de análise abordou este item de forma a promover maiores esclarecimentos.

Passamos agora para a apresentação dos dados do conjunto de respostas referentes ao eixo sobre a sua formação do instrumento da presente pesquisa.

### **6.3 Sobre a sua Formação**

Com relação ao terceiro eixo do questionário, “SOBRE A SUA FORMAÇÃO”, o conjunto de respostas relacionadas às questões 9, 10, 11, 11.1, 11.2 e 11.3 são apresentados.

Nesta parte procuramos conhecer sobre a formação do participante, incluindo o curso de graduação, pós-graduação e a formação específica no método Montessori. Compreender e identificar como ocorreu a formação montessoriana é ponto fundamental da pesquisa, por considerar esta variável atrelada à prática pedagógica.

Para compreender a formação do participante, iniciamos esse eixo investigando sobre o curso de graduação. Dos 76 participantes da pesquisa, cinco não responderam, dois estão iniciando, quatro estão concluindo e 65 já concluíram o curso de graduação. A tabela 17 apresenta os cursos de graduação dos participantes:

Tabela 17 – Formação inicial dos participantes: curso de graduação

Nome do curso	Frequência
Administração	2
Ciências Biológicas	1
Ciências Biológicas e Geografia	2
Comunicação Institucional	1
Educação Física	2
Fonoaudiologia	1
Geografia	1
Letras	4
Matemática, Física e Ciências	1
Medicina Veterinária e Magistérios	1
Normal Superior	2
Pedagogia	42
Pedagogia e Biologia	1
Pedagogia e Filosofia	1
Pedagogia e História	1
Pedagogia e Letras	1
Psicologia	1
Total	65

Fonte: A autora.

Há prevalência da formação inicial no curso de Pedagogia entre os participantes da pesquisa. Em segundo lugar, os cursos de Magistério e de licenciatura em Normal Superior, Letras, Geografia, Ciências Biológicas, Filosofia e História representam um número significativo. A área de ciências da saúde aparece em terceiro lugar e um percentual mínimo de formação está representado na área de exatas.

Sobre os cursos de pós-graduação, dezenove participantes não cursaram, cinquenta e um possuem especialização e cinco são mestres. Os cursos relacionados à área da educação como Educação Montessori, Psicopedagogia, Gestão Escolar e Educação Infantil representam um dado expressivo para a pesquisa, conforme tabela 18.

Tabela 18 – Formação continuada dos participantes: curso de pós-graduação

Nome do curso	Frequência
Administração escolar	1
Alfabetização Infantil	1
Docência Superior	1
Ed. Infantil e Séries Iniciais	1
Educação	3
Educação Especial	2
Educação Infantil	2
Educação Infantil e Educação Montessori	1
Educação Montessori	5
Educação Montessori e Planejamento	1
Fisiopatologia	1
Formação de Professores	1
Gestão Escolar	5
Gestão Financeira	1
História da Matemática e Informática	1
Leitura e Produção de Texto	1
Literatura Brasileira e Literatura Infantil	1
Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional	1
Neuropsicopedagogia	1
Neuropsicopedagogia e Ludopedagogia	1
Psicopedagogia	6
Psicopedagogia e Educação Especial	2
Psicopedagogia e Educação Montessori	3
Psicopedagogia e Gestão Escolar	3
Psicopedagogia e Neuroaprendizagem	1
Supervisão, Ed. Física Escolar e Educação Especial	1
Tradução e Psicomotricidade	1
Total	49

Fonte: A autora.

Ainda sobre a formação montessoriana perguntou-se qual instituição promoveu essa formação.

Tabela 19 – Instituição que promoveu a formação montessoriana

Instituição promotora da formação montessoriana	Frequência	Porcentagem válida
Instituição em que trabalha	31	52%
Outra instituição que trabalha com o método Montessori	12	20%
Outra resposta	7	11%
Instituições: em que trabalha e outra	10	17%
Total	60	100%

Fonte: A autora.

A instituição em que trabalha o participante é também, em mais da metade dos casos, aquela que oferece a formação para esse profissional. Esse dado vai ao encontro das respostas referentes às reuniões pedagógicas com caráter formativo, na qual em torno de 70% dos participantes afirmam presenciar reuniões com essa característica. Para a opinião do participante a respeito dessa formação, foi solicitado que ele fizesse uma avaliação e justificasse seu ponto de vista.

Com o objetivo de compreender a opinião dos participantes sobre a classificação e justificativa da avaliação da formação montessoriana, foi elaborada uma questão aberta e, por isso, como procedimento todas as respostas foram categorizadas, sendo observado o núcleo central que as constituíam. Foram identificadas quatro categorias gerais: a) “credibilidade institucional”; b) “concepção do curso”; c) “foco Temático: abordagem montessoriana”; d) “necessidade de formação contínua”.

Tabela 20 – Classificação e justificativa da avaliação da formação montessoriana

	Justificativa da avaliação da formação						Total
	Credibilidade institucional	Concepção do curso	Foco Temático: abordagem montessoriana	Necessidade de formação contínua	Mescla das categorias "Foco temático" e "Necessidade de formação contínua"	Mescla das categorias "Concepção do curso" e "Necessidade de formação contínua"	
Ótima	3	7	5	3	7	8	33
Boa	0	2	1	5	4	2	14
Regular	0	1	0	0	0	0	1
Total	3	10	6	8	11	10	48

Fonte: A autora.

É possível observar que em uma mesma resposta foi identificada mais de uma categoria, conforme tabela anterior. Isso significa que há mescla das categorias para compreender a concepção do participante sobre a justificativa da avaliação de sua formação montessoriana.

Sobre a classificação da formação montessoriana, 33 pessoas afirmam que foi ótima, 14 dizem ter sido boa e apenas uma marcou a opção regular. A classificação ruim não foi escolhida por nenhum participante da pesquisa.

Conforme mostra a tabela, a categoria “concepção do curso” apresentou-se com maior ênfase nas respostas de dez participantes. De acordo com o depoimento de uma gestora, sua formação foi ótima, uma vez que “A instituição ofereceu cursos, trouxe bons profissionais e ainda propiciou o intercâmbio com outras instituições”. A mescla desta categoria com a categoria “necessidade de formação contínua” representa dez respostas. Uma professora pondera que sua formação foi boa, pois “A instituição está constantemente em estudos. Fizemos um bom curso, mas não o suficiente”.

A necessidade da formação continuada é enfatizada pela categoria “necessidade de formação contínua”, em que oito participantes a destacam como núcleo de suas respostas. A avaliação, neste caso, significa que a formação precisa acontecer com frequência, sendo insuficiente a formação inicial. Para a professora, e também coordenadora, os cursos de

formação montessoriana ofereceram “momentos onde houve a oportunidade de ampliar habilidades e conhecimentos acerca do sistema Montessori”.

A categoria “foco temático: abordagem montessoriana” foi evidenciada por seis participantes. A base da formação voltada para os princípios teóricos do método Montessori auxilia o profissional na sua prática pedagógica, como afirma a professora: “O método montessoriano deixa as crianças se desenvolverem e serem diferentes. Dá liberdade de escolha”. Em onze respostas esta categoria foi mesclada com a categoria “necessidade de formação contínua”, já que, como expressa uma professora: “Sempre temos o que aprender. Meu objetivo é participar de mais cursos montessorianos”.

A categoria “credibilidade institucional” aparece destacada por três depoimentos. Os participantes indicam que a formação foi realizada por instituições reconhecidas nacionalmente/ou internacionalmente, o que, de acordo com os profissionais, garante um conhecimento de qualidade, assim como certifica a diretora: “Procuramos contatos com as instituições pioneiras e de referência do Brasil”. Uma das participantes que assume a função de coordenadora diz que “ainda falta prática” nos cursos de formação montessoriana e, por isso classifica a sua como regular.

A seguir apresentamos o conjunto de respostas referente ao eixo práticas pedagógicas. Neste eixo a investigação pretende exibir a opinião dos participantes sobre as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas montessorianas, identificando fatores de interferência.

#### **6.4 Sobre as Práticas Pedagógicas**

Os dados que correspondem ao eixo do questionário “SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS” são referentes às questões abertas 13, 13.1, 13.2, 14, 14.1 e 15. Neste conjunto demonstramos, de acordo com a opinião dos participantes, os fatores que interferem favorável e desfavoravelmente nas práticas montessorianas, os principais desafios encontrados na prática pedagógica e as maneiras de superá-los, assim como relatos de experiências relevantes da prática.

A pesquisa tem como foco investigativo identificar as práticas pedagógicas decorrentes do Método Montessori. Com o propósito de compreender o que é necessário para que estas se efetivem no cotidiano da instituição, foi elencada uma série de fatores em que os participantes deveriam marcar as alternativas que julgassem importantes, numerando em ordem crescente, apontando o item com maior importância ao de menor. Ou seja, era necessário estabelecer uma hierarquia de indicadores que são primordiais para a efetivação dessas práticas. Como dito

anteriormente, o encontro ocorreu entre os dias 15 e 17 de setembro de 2016. Apliquei o questionário no segundo dia do evento e tive a oportunidade de ler as respostas no mesmo dia. O conjunto de respostas referente a essa questão me chamou atenção, em particular, pois vi que dezenove participantes marcaram o número “1”, referente ao primeiro grau de relevância, para todos os indicadores, vinte e seis utilizaram apenas os números “1” e “2”, referentes ao primeiro e segundo graus de relevância, um numerou de “1 a 3”, referentes ao primeiro, segundo e terceiro graus de relevância, e vinte e nove participantes numeraram de “1 a 7”, referente aos sete graus de relevância, conforme sugerido pelo cabeçalho da questão. Para compreender melhor o que havia acontecido, se havia ocorrido má formulação da questão e, justamente por não ter sido marcada da maneira como solicitei, busquei os participantes que não hierarquizaram os indicadores. O significado para isso, responderam as pessoas, é que não conseguiram estabelecer um grau de importância maior ou menor entre os fatores indicados. Afirmaram ainda que alguns deles, inclusive, eram interdependentes e que, por isso, não foi feita a categorização. Dessa forma, pude concluir que para uma significativa parcela de participantes os fatores indicados são intrínsecos e, portanto, precisam estar juntos na prática pedagógica montessoriana. Ao analisar os itens separadamente, foi possível classificar os fatores indicados na tabela abaixo de acordo com as respostas de todos os participantes.

Tabela 21 – Hierarquização dos fatores necessários para a efetivação das práticas pedagógicas montessorianas

Grau de relevância	Fatores	Total
Primeiro lugar	Clareza da filosofia montessoriana por parte da instituição	52
Segundo lugar	Formação didático-pedagógica do professor	51
Terceiro lugar	Clareza da filosofia montessoriana por parte do professor	43
Quarto lugar	Material montessoriano de qualidade	42
Quinto lugar	Perfil da gestão pedagógica da instituição	38
Sexto lugar	Formação dos assistentes	34
Sétimo lugar	Perfil da gestão administrativa da instituição	29

Fonte: A autora.

Observando a tabela 21, é possível constatar que tanto a “clareza da filosofia montessoriana por parte da instituição” como a “formação didático-pedagógica do professor” são fatores indicados, por uma significativa parcela de participantes, como fundamentais para a efetivação das práticas pedagógicas montessorianas. Em seguida, a “clareza da filosofia montessoriana por parte do professor” e o “material montessoriano de qualidade” são apontados. O “perfil da gestão pedagógica” bem como a “formação dos assistentes” aparecem mais abaixo nessa classificação. Em último lugar, aparece o “perfil da gestão administrativa da instituição”.

Os dados elucidados por esta questão são essenciais para a pesquisa, uma vez que oferecem algumas possibilidades de análise. Para grande parte dos profissionais que atuam em escolas montessorianas, a instituição precisa ter a clareza da filosofia do método Montessori para sua efetivação no cotidiano escolar. Algumas questões surgem, tais como: o que, ou quem, representa instituição? A clareza da filosofia estaria expressa no projeto político pedagógico? Para os participantes, o perfil da gestão, tanto pedagógica quanto administrativa, não apresenta grau de relevância para a efetivação dessas práticas. Por que não? A reflexão dessas indagações foi realizada no capítulo seguinte da pesquisa, onde buscamos subsídios no aporte teórico para a compreensão e discussão das informações aqui apresentadas.

Na tentativa de ampliar a compreensão dos fatores que interferem nas práticas pedagógicas montessorianas, foi pedido para que o participante indicasse outro fator que viabiliza tais práticas. Das 53 respostas obtidas, foi possível identificar as seguintes categorias: a) “vocação docente”; b) “‘encantamento’ montessoriano”; c) “relação família e escola”; d) “estrutura e organização do trabalho”; e) “formação docente”; f) “valorização dos princípios montessorianos”. A seguir, a tabela apresenta o quantitativo de respostas apresentadas pelos profissionais relacionadas a essa questão.

Tabela 22 – Opinião dos participantes sobre os fatores que interferem favoravelmente nas práticas pedagógicas montessorianas

Fatores	Frequência	Porcentagem válida
Estrutura e organização do trabalho	9	17%
Formação docente	8	16%
Mescla das categorias "'Encantamento' montessoriano" e "Relação família e escola"	7	13%
Mescla das categorias "Formação docente" e "Valorização dos princípios montessorianos"	7	13%
Relação família e escola	6	11%
Valorização dos princípios montessorianos	6	11%
Mescla das categorias "'Encantamento' montessoriano" e "Valorização dos princípios montessorianos"	6	11%
Vocação docente	2	4%
“Encantamento” montessoriano	2	4%
Total	53	100%

Fonte: A autora.

A categoria “estrutura e organização do trabalho” foi destacada por 17% dos participantes. De acordo com esses profissionais, fatores como a relação pedagógica e administrativa, as relações interpessoais dos profissionais, assim como equipe coesa, rotina da escola e construção coletiva do trabalho interferem favoravelmente para que as práticas



pedagógicas montessorianas sejam efetivadas. A “Relação com muita oportunidade de trocas entre a direção e o professor”, assim como “O envolvimento de todos os profissionais da escola no conhecimento do método” e “A atenção do corpo pedagógico da escola, trabalho em conjunto” favorecem a efetivação dessas práticas.

A “formação docente” aparece em seguida, como categoria relevante, uma vez que 16% dos participantes a mencionaram em suas respostas. No conjunto de respostas desta categoria, a formação inicial, continuada, pessoal e profissional foi ressaltada como fator favorável na execução das práticas pedagógicas montessorianas. Segundo uma professora: “Dar continuidade à capacitação dos cursos e estar em constante estudo para manter a qualidade do trabalho” possibilita e contribui para a utilização dessas práticas, assim como os “Estudos contínuos e formações EAD” também foram ressaltados por uma gestora. A “formação docente” foi associada à categoria “valorização dos princípios montessorianos” por 13% dos participantes, na qual uma profissional destaca que o “O professor deve buscar conhecimento sempre sobre a filosofia montessoriana”.

As categorias “relação família e escola” e “valorização dos princípios montessorianos” são representadas por 6% dos participantes, cada uma. No que diz respeito à primeira, os profissionais destacaram a credibilidade e apoio das famílias na metodologia montessoriana, assim como a presença e participação dos responsáveis na escola. Os “Pais que conhecem a filosofia” e a “A relação entre família e escola, extensão na comunidade” são fatores favoráveis na efetivação das práticas montessorianas. Na segunda categoria, os princípios montessorianos, tais como “O ambiente preparado”, a “Criança normatizada”, a “Possibilidade de dar LIVRE escolha às crianças” e as “salas equipadas com materiais à altura da criança” são considerados fundamentais para a concretização dessas práticas.

A “vocação docente” e o “‘encantamento’ montessoriano” são categorias que aparecem com menos ênfase, 2% cada. Dentre as opiniões, a “A vocação para ensinar” e o “Encantamento do educador pelo método” são destacadas como fatores favoráveis.

A mescla das categorias “‘encantamento’ montessoriano” e “relação família e escola” são destacadas por 13 % dos participantes. Uma profissional que atua em sala de aula e na gestão da instituição considera que a “Paixão pelo trabalho e interação com as famílias” são elementos cruciais para a efetivação das práticas pedagógicas montessorianas. Uma última mescla de categorias, “‘encantamento’ montessoriano” e “valorização dos princípios montessorianos” é apontada por 11% dos respondentes. Nela uma coordenadora afirma que o “interesse e a dedicação dos educadores pelo trabalho montessoriano” é que favorecem a realização dessas práticas.

Na questão anterior, foram identificados os fatores que, na opinião dos participantes desta pesquisa, favorecem as práticas pedagógicas montessorianas. Passo agora a destacar o conjunto de respostas que indica outros fatores que, na opinião dos participantes, interferem desfavoravelmente nas práticas montessorianas.

Por meio da análise das respostas surgiram seis categorias: a) “ausência da “vocação” para ser montessoriano”; b) “falta de identificação e interesse com as práticas montessorianas”; c) “relação frágil família e escola”; d) “estrutura física e organização do trabalho precárias”; e) “formação insuficiente para atuação com as práticas montessorianas”; f) “conflitos entre abordagens distintas”. É importante ressaltar que a construção das categorias dessa questão visou compreender as mesmas da questão anterior. Buscamos articular os fatores que interferem favoravelmente e desfavoravelmente de maneira que pudesse compreender se tais fatores relacionavam-se.

Tabela 23 – Opinião dos participantes sobre os fatores que interferem desfavoravelmente nas práticas pedagógicas montessorianas

Fatores	Frequência	Porcentagem válida
Estrutura física e organização do trabalho precárias	18	29%
Conflitos entre abordagens distintas	11	17%
Relação frágil família e escola	9	15%
Formação insuficiente para atuação com as práticas montessorianas	9	15%
Mescla das categorias "Relação frágil família e escola" e "Conflitos entre abordagens distintas"	6	9%
Ausência da “vocação” para ser montessoriano	3	5%
Falta de identificação e interesse com as práticas montessorianas	3	5%
Mescla das categorias "Falta de identificação e interesse" e "Formação insuficiente"	3	5%
Total	62	100%

Fonte: A autora.

A análise dessa tabela permite destacar que as quatro categorias com maior incidência foram: “estrutura física e organização do trabalho precária”, “conflitos entre abordagens distintas”, “relação frágil família e escola” e “formação insuficiente para atuação com as práticas montessorianas”, respectivamente. Os fatores assinalados com maior evidência também foram destacados na questão anterior, na qual os participantes opinaram sobre os fatores que interferem favoravelmente nas práticas montessorianas. Ocorreu, de fato, uma concordância de opinião no que se refere a esses fatores, o que indica que, para os profissionais, os mesmos fatores são fundamentais para a efetivação dessas práticas.

De acordo com 29% dos participantes da pesquisa, a precariedade da estrutura física e da organização do trabalho interfere desfavoravelmente para a efetivação das práticas

pedagógicas montessorianas. Para exemplificar, cito a fala de uma professora “A estrutura física da escola não é adequada para o método montessoriano”. Nesta concepção, fica claro que o espaço da instituição deve ser apropriado para que os profissionais consigam colocar em prática o método Montessori. Nas outras respostas são assinalados, ainda, assuntos como: sobrecarga de funções, relações interpessoais dos profissionais, rotina da instituição, indisciplina, falta de recursos financeiros, profissionais e de infraestrutura.

Para 17% dos participantes o fator que interfere desfavoravelmente na efetivação das práticas montessorianas está relacionado aos “conflitos entre distintas abordagens”. Essa categoria foi criada a fim de atender às respostas que reiteravam o desrespeito para com os princípios montessorianos, assim como a mescla da abordagem montessoriana com a tradicional no trabalho da instituição. Na opinião de duas professoras “A quantidade de conteúdos”, assim como “O excesso de aluno por sala”, muitas das vezes desfavorece a prática montessoriana.

Dois categorias “relação frágil família e escola” e “formação insuficiente para atuação com as práticas montessorianas”, aparecem cada uma com 15% de indicação dos participantes. As “Famílias descomprometidas” e “quando as famílias não "andam" junto com as orientações observadas pelo professor em sala, a respeito de seus filhos” representam a primeira categoria ao evidenciarem o descrédito, o desconhecimento e carência da participação efetiva das famílias na metodologia montessoriana, o que desfavorece as práticas pedagógicas. Já a carência de informações relacionadas à metodologia Montessori na formação de professores, bem como a frequência de cursos para a formação continuada, caracteriza a segunda. A “Formação insuficiente do professor” e “A frequência entre um momento de estudo e outro” não permite a efetivação das práticas montessorianas para uma coordenadora e professora, respectivamente.

A categoria “ausência da “vocação” para ser montessoriano” é indicada por 5% dos participantes. De acordo com uma diretora “A personalidade do educador que precisa ser humilde e respeitar a criança como indivíduo único que é” precisa ser considerada para a efetivação das práticas montessorianas. Ainda com 5%, a categoria “falta de identificação e interesse com as práticas montessorianas” está presente na questão supracitada. Para outra diretora participante da pesquisa “O professor que não acredita na prática montessoriana e tenta se apegar no método tradicional” representa um empecilho para por em prática a abordagem montessoriana, desfavorecendo assim o seu cumprimento.

A mescla das categorias "relação frágil família e escola" e "conflitos entre abordagens distintas", bem como das categorias "falta de identificação e interesse" e "formação insuficiente" é representada por 9% e 5% dos participantes, nessa ordem.

Sobre a questão que investigou os principais desafios encontrados na prática pedagógica, os participantes puderam descrever quais são, para eles, as adversidades, os problemas e até mesmo as dificuldades diretamente relacionadas ao seu cotidiano.

As seguintes categorias surgiram a partir da análise das respostas dos participantes: a) “formação no Método Montessori”; b) “dificuldade de aplicar o Método Montessori na prática”; c) “organização do trabalho pedagógico”; d) “relações interpessoais”. As presentes categorias objetivam elucidar as opiniões dos profissionais relacionadas aos principais desafios da prática pedagógica por eles vivenciados.

Tabela 24 – Opinião dos participantes sobre os principais desafios encontrados em sua prática pedagógica

Fatores	Frequência	Porcentagem válida
Dificuldades de aplicar o Método Montessori na prática	11	16%
Organização do trabalho pedagógico	10	14%
Relações interpessoais	10	14%
Mescla das categorias "Organização do trabalho pedagógico" e "Relações interpessoais"	10	14%
Mescla das categorias "Formação no Método Montessori" e "Organização do trabalho pedagógico"	9	13%
Formação no Método Montessori	8	11%
Mescla das categorias "Formação no Método Montessori" e "Dificuldades de aplicar o Método Montessori na prática"	6	9%
Mescla das categorias "Formação no Método Montessori" e "Relações interpessoais"	6	9%
Total	70	100%

Fonte: A autora.

A tabela acima evidencia as “dificuldades em aplicar o Método Montessori” como a categoria que representa os principais desafios na prática pedagógica de 16% dos participantes. As questões específicas da metodologia montessoriana são sinalizadas por uma professora: “Manter a atenção, fazer anotações e conseguir estar com a mente sempre sabendo a idade da criança”. Essa resposta evidencia que são extensas as tarefas de um professor montessoriano e que ele as deve desenvolver com cuidado para que tenha êxito nas práticas pedagógicas do método Montessori. Por ser uma metodologia diferenciada, exige também uma prática diferenciada e específica. Uma coordenadora afirma que é imprescindível “Ver o método Montessori como uma filosofia de vida” e outra reitera a necessidade de “Fazer com que o professor novato viva a metodologia”.

As categorias “organização do trabalho pedagógico” e “relações interpessoais” aparecem como principais desafios, em seguida, de acordo com a opinião dos profissionais participantes da pesquisa. Com relação à primeira, “Lidar com algumas situações materiais da escola, como: a falta de alguns materiais montessorianos e falta de interesse da direção em adquirir novos” são situações desafiadoras vivenciadas por uma professora participante. Além disso, a preparação do ambiente de trabalho, a mescla da abordagem montessoriana com outras metodologias, influência de práticas tradicionais, o trabalho com a inclusão na prática pedagógica montessoriana, a falta de reconhecimento financeiro e profissional e a carga horária insuficiente para o trabalho com o Montessori aparecem nos depoimentos contemplados por essa categoria. Já na segunda categoria, “relações interpessoais”, a interação família e escola “O diálogo entre família e escola” e as relações entre os profissionais da instituição “Formação e união da equipe” são destacados como desafiadoras por duas profissionais.

A categoria “formação no Método Montessori” é notável em 11% das respostas. Isso porque, para esse conjunto de participantes, existem algumas dificuldades enfrentadas relacionadas ao custo e períodos da formação montessoriana, lacuna na formação inicial, fragilidade da formação para toda a equipe pedagógica, há um tempo reduzido para aprofundamento teórico, formação que se reduz aos “muros” da própria instituição e a insuficiência da prática destacada no depoimento da seguinte coordenadora: “Conhecimento da prática Montessoriana”.

Foi necessário combinar a categoria "organização do trabalho pedagógico" com a categoria "relações interpessoais", 14% das respostas, e com a categoria "Formação no Método Montessori", 13%. Já esta última categoria referida foi afinada com as categorias "dificuldades de aplicar o método Montessori na prática" e "relações interpessoais" representando 6% das respostas cada uma.

Após terem apontado os desafios encontrados em sua prática pedagógica, foi solicitado aos participantes que citassem algumas maneiras para superar os desafios citados por eles mesmos.

Para este conjunto de respostas foram discriminadas três categorias: a) “postura pessoal e profissional”; b) “formação”; c) “organização do trabalho, condições e recursos”. A análise exigiu recorrer à questão anterior para que não ficasse distante e sem as devidas relações necessárias para a compreensão dos resultados.

Tabela 25 – Opinião dos participantes sobre maneiras de superar os desafios encontrados na prática pedagógica

Fatores	Frequência	Porcentagem válida
Postura pessoal e profissional	20	29%
Organização do trabalho, condições e recursos	14	20%
Mescla das categorias “Postura pessoal e profissional” e “Formação”	12	18%
Formação	8	11%
Mescla das categorias “Formação ” e “Organização do trabalho, condições e recursos”	8	11%
Mescla das categorias “Postura pessoal e profissional” e “Organização do trabalho, condições e recursos”	8	11%
Total	70	100%

Fonte: A autora.

A categoria “postura pessoal e profissional” foi evidenciada em 29% das respostas. Nessa categoria as relações, interpessoal e teoria e prática, bem como o diálogo com as famílias e o compartilhamento de saberes e práticas foram fatores manifestados pelos participantes como maneiras para superar os desafios indicados. Uma profissional que atua em sala de aula e na gestão da instituição afirma que: “Existem desafios internos e externos. Os internos relativamente à disponibilidade mental para estar 100% focada nas crianças ou em uma criança de cada vez. Os externos relacionados com as famílias”. Para superar esses desafios, internos e externos, a participante esclarece que: “Os internos se podem resolver com meditação, ampliação do foco e da observação. Os externos aproximando as famílias da metodologia levando-os a inferir sobre os benefícios (mudanças que o método alcança)”.

Para 20% dos participantes que representam a categoria “organização do trabalho, condições e recursos”, o investimento na contratação de profissionais, a aquisição e manutenção do “enxoval” montessoriano para a montagem de um ambiente preparado e a organização administrativa e pedagógica são maneiras eficazes de superar os desafios indicados. Para uma professora participante da pesquisa a utilização do tempo é um grande desafio: “Muito tempo destinado ao trabalho burocrático”. Para superar esse desafio ela indica a “Elaboração de uma rotina bem efetiva, capaz de otimizar o tempo”.

A categoria “formação” é representada por 11% de respostas. “Formar professores conscientes de sua prática e de seu papel cósmico e assegurar que os ideais da Escola Montessoriana sejam claramente entendidos pelos alunos / família / professores” é um dos desafios apresentados pela coordenadora de uma escola montessoriana. Para ela é necessário “Investir em momentos de reflexão e estudo sobre a filosofia e o método” para superar o desafio vivenciado em sua prática pedagógica.

No conjunto de respostas houve a combinação da categoria “postura pessoal e profissional” com a categoria “formação”, manifestada por 18% de participantes, e com a categoria “organização do trabalho, condições e recursos”, representada por 11% das respostas. A categoria “formação” foi atrelada à “organização do trabalho, condições e recursos” exprimindo, também, 11% do total.

Ao final do instrumento, foi solicitado que o participante relatasse experiências relevantes sobre a sua prática pedagógica. Foram criadas, por meio da análise das respostas, cinco categorias: a) “credibilidade e aplicabilidade do Método Montessori”; b) “formação continuada no Método Montessori”; c) “relações interpessoais”; d) “ação educativa”; e) “infraestrutura”.

Por ser uma questão aberta, foram identificadas, em uma mesma resposta, mais de uma categoria. Isso significa que para o participante existe mais de um componente relevante na experiência de sua prática pedagógica. Por isso foram consideradas as mesclas das categorias de acordo com a opinião do participante.

Tabela 26 – Opinião dos participantes sobre suas experiências relevantes

Abordagem metodológica	Frequência	Porcentagem válida
Prática pedagógica	13	25%
Credibilidade e aplicabilidade do Método Montessori	13	23%
Mescla das categorias "Credibilidade e aplicabilidade do Método" e "Prática Pedagógica"	10	20%
Formação continuada no Método Montessori	6	14%
Mescla das categorias "Credibilidade e aplicabilidade do Método" e "Relações interpessoais"	6	12%
Relações interpessoais	3	6%
Total	51	100%

Fonte: A autora.

A credibilidade e aplicabilidade do Método Montessori foi apontada por 23% dos participantes, estando esta categoria sozinha e associada à outra. O Método Montessori possui princípios e fundamentos de uma educação que respeita a criança em seu desenvolvimento natural.

O encantamento, o amor e o dom pela metodologia está presente em muitos relatos. O método Montessori, por possuir características diferentes de outras abordagens metodológicas, requer do profissional certa reconstrução de seu saber pedagógico, assim como relata a gestora: *Como Diretora busco dar condições para que toda a equipe tenha um olhar apaixonante pela Filosofia Montessoriana. A prática Montessori é movida pelo amor, essa é a verdadeira*

*essência. Nossa prática precisa ser significativa, minha contribuição nesta troca é incentivá-las nesta caminhada.*

A categoria “prática pedagógica” é indicada por 25% de participantes e esta remete às suas experiências relevantes. Os participantes puderam descrever exemplos de práticas que, na visão deles, promoveram uma educação diferenciada, vitoriosa e personalizada, assim como conta uma professora “A satisfação de um aluno que chegou na turma no início do ano sem saber pegar no lápis e hoje ele já trabalha com tranquilidade e já consegue escrever o seu 1º nome”. Os relatos dessas experiências demonstram um significado de superação profissional e a crença da possibilidade de mudar a vida do educando através da metodologia montessoriana.

Ainda sobre a questão supracitada, outras categorias foram constatadas, no entanto, com menos reincidência: relações interpessoais representando 6% das respostas e formação continuada no Método Montessori, 14%. Sobre as relações interpessoais uma gestora destaca a importância do relacionamento com as crianças, pais e colegas profissionais da área. Isso indica a importância que ela atribui às relações humanas, principalmente o olhar atento a criança, ponto central do trabalho com o Método Montessori. A respeito da formação continuada no Método, uma professora ressalta a importância dos estudos contínuos da metodologia montessoriana. Em sua opinião, a construção do conhecimento ocorreu com o tempo, por meio de muita dedicação e esforço. Ela destaca, inclusive, que hoje é referência na instituição em que atua por conhecer a metodologia e ensinar aos seus colegas.

A categoria “credibilidade e aplicabilidade do Método Montessori” foi associada à categoria “prática pedagógica”, representando 20% das respostas e também à categoria “relações interpessoais”, com indicação de 12% dos participantes.

Os dados coletados a partir da aplicação do questionário como instrumento desta pesquisa foram apresentados com o objetivo de explicar as respostas dos participantes. No próximo capítulo realizamos a interpretação e análise dos dados empíricos e empreendemos esforços no sentido de subsidiar a discussão e compreensão das informações coletadas no aporte teórico do presente texto.



## 7 ANÁLISE DOS DADOS

Nesta seção, realizamos a análise dos resultados dos dados apresentados. A partir das respostas dos participantes, foram evidenciadas as impressões obtidas. Impressões essas ancoradas nas ideias apresentadas nos capítulos dois, três e quatro deste trabalho. Pretende-se trazer também contribuições de alguns autores sobre determinados assuntos que apareceram de forma relevante em cada uma das categorias e que, por ventura, ainda não tenham sido abordados neste trabalho.

Nesse momento a análise do instrumento vai além da descrição, buscando identificar, inclusive, algo que sequer foi descrito, como apontado por Calderano (2013). Assim, se os dados do questionário indicassem somente questões de fragilidades ou somente de potencialidades em relação às concepções dos participantes sobre as práticas montessorianas, seria necessário questionar as estruturas e os mecanismos ocultos, uma vez que a ausência aparente de um evento não significa que o mesmo não exista, mas sim que este pode estar apenas sendo neutralizado por algum mecanismo que tenha este poder. Portanto, tendo por base o conjunto de informações coletadas, são possíveis diversas análises.

O estudo empírico delineado foi imprescindível para a pesquisa na medida em que possibilitou a observação do que as aparências indicam e a sua superação, buscando identificar as estruturas e os mecanismos que sustentam as concepções e ações dos profissionais acerca das práticas pedagógicas montessorianas, como propõe a abordagem do Realismo Crítico.

Neste sentido, as dimensões relacionadas à instituição escolar, formação docente, infraestrutura, material didático e opinião dos profissionais sobre os desafios e as potencialidades das práticas pedagógicas montessorianas são analisadas pela presença e/ou ausência de dados, como propõe o Realismo Crítico. Na perspectiva da contrafenomenalidade, a busca profunda em conhecer a realidade pode, inclusive, possibilitar a contradição do que até então era aparente. Isso reforça a provisoriedade do conhecimento, outro destaque apontado no Realismo Crítico.

Por isso, ao buscar o objetivo geral, mapear e analisar as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas, tentamos compreender a estrutura que organiza e sustenta as respostas dos participantes e como eles compreendem essas práticas.

Através dos múltiplos olhares fundamentados em um conjunto de informações, é possível afirmar que a busca de conexão entre os dados e seus significados pode gerar outras interpretações e, portanto, outras pesquisas, dada a limitação do conhecimento. Logo,

considerando o processo de investigação realizado até aqui, a partir dos dados coletados por meio da aplicação do questionário, aprofundamos ainda mais os estudos, buscando conciliar as dimensões da descrição e da análise. É com esse olhar que as análises dos dados foram constituídas.

Para auxiliar na interpretação dos dados, recorri a autores como Röhrs (2010), Lillard (2012), Montessori (1965), Avelar (1978), Mendonça (2017), Powell (2009), Calderano (2014), dentre outros que serão devidamente citados.

Na presente pesquisa, obtivemos respostas de especialistas de diferentes setores da instituição, o que contribuiu de forma significativa para o estudo. Estabelecemos como hipótese inicial que as respostas dos participantes que assumem diferentes funções na instituição poderiam ser confrontadas. No entanto, no decorrer da análise, foi observado que a comparação do conjunto de resposta dos participantes que atuam na gestão ou na sala de aula não se difere e, portanto, não representar um dado significativo. No momento é possível dizer que, independente da função que assumem na instituição, os profissionais que se inscreveram no evento buscavam aprimoramento profissional, uma vez que o evento em tela é destinado a troca de conhecimentos, integração entre as instituições, educadores e outros profissionais interessados no método Montessori (OMB, 2018). Sendo assim, de acordo com Altenfelder (2005, p. 8) “a apropriação do conhecimento socialmente construído se efetiva na interação entre membros da cultura no interior de práticas sociais. Em nossa sociedade, essa apropriação se dá nas esferas do cotidiano e em instituições criadas para esse fim”.

Os participantes da pesquisa representam trinta e duas instituições escolares, sendo trinta representantes da rede privada e duas da rede pública. O resultado deste dado não causou surpresa, pois, assim como mostra a literatura, no Brasil o método Montessori foi disseminado, principalmente, na rede de ensino privada (RÖHRS, 2010).

Das 53 instituições inscritas na OMB (2018), 30 foram representadas por 71 participantes, sendo dez localizadas na região Sudeste, oito no Sul, seis no Nordeste, quatro no Centro Oeste e duas no Norte. Além de possuir o maior número de municípios, dentre as cinco regiões do Brasil, a região Sudeste também é a principal responsável pela economia do país (LIMA; RAMOS, 2010). Isso justifica o maior número de escolas montessorianas concentradas nessa região, uma vez que estas instituições pertencem à rede privada e as famílias que as escolhem precisam arcar com os custos de mensalidade, material escolar, dentre outros. Objetivando oportunizar uma educação diferenciada para seus filhos, ao contrário da educação tradicional que foram formadas, as famílias que buscam a metodologia montessoriana delegam

a esse tipo de instituição uma formação que lhes proporcione um desenvolvimento integral que vá além dos conhecimentos formais, sendo mais humanizadora.

Geralmente a instituição escolar em sua metodologia interessa-se muito mais pela educação psicológica, ressaltando, porém, aí o aspecto intelectual, esquecendo-se do ser físico e espiritual do homem (...). Quando um sistema escolar adota como critério de valores a eficácia, a produtividade, o rendimento é que ocorre dissociação na educação correspondente à visão que se tem de homem (AVELAR, 1978, P. 55).

Nessa perspectiva, as instituições montessorianas assumem um compromisso que ultrapassa a tendência de uma educação tecnicista e mecânica. Propõem uma concepção dialética de educação, respeitando a natureza do ser humano, baseada no princípio da atividade a partir das potencialidades de cada indivíduo (AVELAR, 1978).

Além de uma caracterização através da localização, foi necessário identificar se as instituições representadas pelos participantes da pesquisa adotavam o método Montessori. Os dados mostram que, para 74% dos participantes, a condução dos trabalhos em suas instituições é feita com base na abordagem montessoriana pura. Isso significa que, para estes profissionais, o método, a filosofia e a concepção de desenvolvimento propostos por Maria Montessori são seguidos à risca.

Conhecer como é realizada a abordagem metodológica influencia diretamente nos resultados, uma vez que Montessori desenvolveu uma abordagem filosófica e um currículo pedagógico completo, que fundamentava suas práticas pedagógicas (LILLARD, 2005; MONTESSORI, 1965). Sobre a implementação da metodologia montessoriana nas instituições, Powell (2009) descreve uma preocupação que Maria Montessori expressava ao permitir que seu método fosse reproduzido por pessoas que não foram treinadas por ela. Seus ideais poderiam ser deturpados, o que, conseqüentemente, desvalorizaria seu legado. Apesar de, ao longo de sua trajetória de vida e obra, Montessori ter estabelecido todos os aspectos e princípios que sustentam sua metodologia, a literatura atual ainda apresenta controvérsias sobre o quanto a fidedignidade na implementação do Método Montessori pelas instituições pode impactar na educação (LILLARD, 2005; MENDONÇA, 2017).

Sendo assim, apesar de instituições utilizarem as prerrogativas filosóficas e pedagógicas montessorianas, suas práticas pedagógicas, de acordo com Mendonça (2017) podem variar de lugar para lugar, dependendo da aplicabilidade dos recursos (financeiros e pedagógicos, do material montessoriano e dos profissionais que nela atuam).

A respeito dos recursos financeiros, um número considerável de pessoas aponta que a instituição investe na aquisição e na reposição de matérias, assim como auxilia em sua

formação. No que diz respeito aos recursos pedagógicos e tecnológicos, foi declarado, também, que as instituições em que atuam disponibilizam materiais como: livros didáticos, livros paradidáticos, mapas, murais, etc. para o trabalho no cotidiano escolar. Sobre o material montessoriano, ressalta-se que, pelos respondentes, eles existem e, para um número expressivo de participantes, são suficientes.

No entanto ao serem questionados sobre os materiais que não fazem parte do “enxoval” montessoriano, mais da metade de participantes indicam que eles existem na instituição. Esse dado contrapõe a predominância de instituições que utilizam a abordagem montessoriana pura. Isso porque, de acordo com Lillard (2012), as escolas que utilizam o método com complementações e/ou adaptações, como adaptações culturais ou inserção de outros materiais diferentes daqueles desenvolvidos por Montessori, como brinquedos pedagógicos, jogos de lúdicos, são consideradas Montessori Suplementar. Apenas aquelas que seguem os postulados de Montessori de forma rigorosa, como direcionado em seus livros, são consideradas Montessori Clássico, puro (LILLARD, 2012). Essa informação expressa que, para os participantes, o discurso da denominação de uma escola montessoriana prevalece sobre a prática pedagógica propriamente dita. Dessa forma, é possível concluir que existem mais instituições que mesclam o Método Montessori com outras abordagens montessorianas, adotando assim o Montessori Suplementar, do que instituições que utilizam o Montessori Clássico, respeitando as suas origens e fundamentação filosófica e metodológica (MENDONÇA, 2017).

No que se refere à formação, a tabela a seguir ilustra os dados obtidos:

Tabela 27 – Abordagem metodológica e Formação montessoriana

		Formação montessoriana		Total
		Sim	Não	
Abordagem metodológica	Condução dos trabalhos é feita com base na abordagem montessoriana pura.	45	9	54
	É sugerida a utilização da abordagem montessoriana.	6	0	6
	Há uma mescla da abordagem montessoriana com outras abordagens metodológicas.	6	8	14
Total		57	17	74

Fonte: A autora.

Os resultados mostram que o número de participantes que possuem a formação montessoriana é preponderante sobre os que não têm. O quantitativo de pessoas profissionais que afirmam ter a formação montessoriana é predominante nas instituições onde a condução

dos trabalhos é feita com base na abordagem montessoriana pura. No entanto, dentre os participantes que indicam a mescla do Método Montessori com outras abordagens metodológicas, o número de pessoas sem formação se sobrepõe aos que a possuem. Isso confirma a suplementação da metodologia montessoriana com outras, uma vez que, sem a formação dos profissionais voltada para o método, o desenvolvimento das práticas pedagógicas fica limitado ao material de desenvolvimento montessoriano e à organização do espaço físico. No início da década de 80, Almeida (1984, p. 15-16), mostrou como a fragilidade da formação montessoriana pode trazer consequências sérias para as práticas pedagógicas que fundamentam essa abordagem metodológica.

No Brasil existem pouquíssimas pessoas formadas efetivamente pelos Centros e Cursos Internacionais Montessori. Essa circunstância nos induz ao ceticismo de ter que aceitar como reticente a contribuição daqueles que, mesmo na boa fé, pretendem transmitir conhecimentos sobre a psicopedagogia montessoriana. Sabemos de antemão que a práxis montessoriana é de condição básica para que se mantenha a fidelidade aos princípios originais. Sem o conhecimento profundo dessa "práxis" é impossível executar um trabalho genuinamente montessoriano.

A formação montessoriana precisa respeitar características básicas e científicas para que ocorra a efetivação e a consolidação dessas práticas no contexto escolar. Infelizmente, no Brasil, a formação dos profissionais se restringe na leitura de algumas obras relacionadas ao método. No entanto, apenas a leitura não permite ao profissional o conhecimento prático da metodologia, esbarrando assim, no problema da dicotomia entre teoria e prática (ALMEIDA, 1984).

A credibilidade institucional e a formação montessoriana dos formadores de professores foi um dos fatores que analisados pelos participantes para avaliar sua própria formação. Uma diretora faz a seguinte avaliação dos cursos que participou: “MECA - Excelente/Ótima (completa); ABEM - Regular (faltou apresentação dos materiais, práticas e álbuns); NAMCA - Boa (muito material para estudo)”. Sobre o formador que realizou essa formação, uma coordenadora considera que foi ótima, uma vez que: “Minha formação foi com uma excelente profissional. Pude a partir desta experiência ter segurança teórica no meu trabalho”.

Os dados relacionados à formação inicial dos participantes revelam que mais da metade dos profissionais possuem cursos voltados na área da educação, licenciaturas. Em destaque, o curso de Pedagogia. Já com relação à formação continuada, o número de participantes que obtém a pós-graduação focalizada no Método Montessori é mínimo, apenas dez.

A pós-graduação em Educação Montessori é recente no Brasil. Os primeiros cursos aconteceram em 2012 e 2013 e foram promovidos pela Faculdade Santo Agostinho, localizada na cidade de Ipiaú, na Bahia, e pela Faculdade América do Sul, realizada na cidade do Rio de Janeiro.

No Brasil, atualmente, existem Centros de Estudos que promovem cursos de formação montessoriana em instituições credenciadas à OMB, são eles: Centro de Estudos Menino Jesus, Florianópolis/SC; Centro de Estudos de São Paulo, São Paulo/SP e Centro de Estudos Montessori do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ. Além destes, a Associação Brasileira de Educação Montessori (ABEM) promove cursos de formação e cursos de pós-graduação para profissionais que desejam se especializar no método Montessori.

Dentre os participantes da pesquisa, 57 possuem a formação montessoriana e dezessete não possuem essa formação. Quando perguntado em que momento ocorreu essa formação, quarenta e um participantes afirmaram que foi realizada durante o trabalho em uma instituição montessoriana. Sendo que para mais da metade dos participantes quem ofereceu a formação no Método foi a própria instituição em que atua.

Dessa forma, esta pesquisa evidencia os dilemas relacionados à formação montessoriana no Brasil. Calderano (2014, p. 24) faz o seguinte alerta:

Entendemos que, se um projeto de formação – seja em que nível for – não estiver conectado com a prática profissional e se não investir também em formação continuada ou em serviço, terá seus resultados comprometidos, pois ele se retroalimenta dessas várias dimensões. A formação inicial, como é sabido, não atende adequadamente às demandas do mundo do trabalho e, por outro lado, a experiência prévia, por si só, também não garante uma trajetória profissional segura.

No campo da formação, inicial ou continuada, é necessária a articulação de estratégias para que as potencialidades das ações educacionais sejam efetivadas nas instituições de ensino.

A formação docente é destacada pelos participantes como um dos principais fatores que interfere favoravelmente para que as práticas pedagógicas montessorianas sejam efetivadas. Por outro lado, outros fatores também foram apontados pelos participantes da pesquisa no favorecimento do desenvolvimento da prática e para tanto, selecionamos os que mais foram mencionados em comum: formação continuada em modalidade EaD; reuniões contínuas para estudos de materiais, envolvimento vocação e dedicação do professor pelo método montessoriano; ambiente preparado e organizado e conhecimento das famílias acerca do método.

A partir dos dados apresentados, podemos concluir que o critério para a contratação de profissionais não é a formação em Montessori, pois a formação na área acontece durante o tempo que trabalha com esta pedagogia. Além disso, pressupõe-se que a busca por uma formação e exercício da atividade na pedagogia montessoriana não se dá em razão da remuneração. Ao longo da pesquisa os participantes afirmam que não recebem salários diferenciados ou acima do piso dos professores pelo fato de atuarem no método Montessori e terem uma formação específica para isso. A incompatibilidade do salário com a formação e com o trabalho é sinalizada por 32% dos participantes, que representa uma parcela considerável de profissionais que enfrenta essa situação em sua prática cotidiana.

Apesar de terem afirmado que a formação ofertada pela instituição é boa ou ótima, observamos que os educadores têm, na maioria das vezes, dificuldade em colocar em prática o uso de alguns materiais em sala de aula, assim como enfrentam a dificuldade para trabalhar com a “indisciplina” dos alunos. Essa situação faz considerar a importância de uma formação voltada para a prática pedagógica, e não apenas livresca. É preciso ir além, pois conciliar a teoria e a prática parece ser um meio para preparar os profissionais que atuarão em instituições que adotam a metodologia montessoriana. Através da junção dessas duas dimensões, teoria e prática, os profissionais serão capazes de enfrentar os desafios inerentes a essa metodologia, bem como aplicar e usufruir das suas potencialidades.

Não podemos, assim, pensar a formação de professores sem uma análise crítica que possibilite pensar a serviço de que estão as ações de formação e em que medida podem caminhar na superação da dicotomia entre teoria e prática (...). Afirmamos também que a superação dessa dicotomia ainda é um desafio a ser vencido e que ainda são necessários, apesar dos vários avanços, estudos mais aprofundados nesse campo (ALTENFELDER, 2005, p. 8).

Maria Montessori (1987, p. 79) afirma ainda que “educar é observar a vida e permitir que ela aconteça”. Tendo como um dos pilares a preparação do professor, a dicotomia teoria e prática não se compatibiliza nessa perspectiva de educação. A abordagem metodológica montessoriana oportuniza o desenvolvimento humano e a formação integral tanto do professor, quanto do aluno.

A formação didático-pedagógica do professor, seguida da clareza da filosofia por parte da instituição, foram os fatores mais indicados pelos participantes da pesquisa para que as práticas pedagógicas montessorianas se efetivem no cotidiano da instituição. No entanto, foi interessante observar que um número expressivo de profissionais mostrou que é necessário um conjunto de fatores e não apenas um, para a efetivação de tais práticas.

Ao indicar que é imprescindível que a instituição em que atua tenha clareza da filosofia montessoriana, o participante da pesquisa mostra que conduz o seu trabalho pelas instruções e determinações desse estabelecimento. A instituição escolar funciona através dos seus aspectos materiais e administrativos, como também das práticas, dos interesses e das categorias de interpretação dos diversos grupos de agentes (DESAULNIERS, 1992). Nesse sentido, quanto mais explícita for a abordagem metodológica – como, por exemplo, estar esclarecida no projeto político pedagógico – mais compreensível fica para o profissional a condução de sua prática. Pela instituição se constituir de um conjunto de relações sociais, os perfis da gestão pedagógica e da gestão administrativa influenciam, ao contrário do que considera os participantes da pesquisa, na práxis do cotidiano. É necessário destacar “o importante papel articulador da gestão escolar entre as metas e os delineamentos político-educacionais e sua concretização na atividade escolar” (KRAWCZYK, 1999, p. 117). Silva Junior (1997, p.105) ressalta ainda que “[...] o que dá sentido ao trabalho administrativo [...] é o seu caráter de suporte ao trabalho pedagógico [...]. Portanto, o aspecto administrativo é também um componente do trabalho pedagógico”.

De acordo com os participantes, a estrutura e organização do trabalho é um dos fatores que interfere tanto favoravelmente quanto desfavoravelmente nas práticas pedagógicas montessorianas. Isso significa que, da mesma forma que esse fator representa uma potencialidade para o trabalho na instituição, ele também pode ser um desafio. Nas respostas deste grupo de pessoas, fica evidente a importância da atuação de todos os profissionais da instituição na organização coletiva do trabalho escolar. Não cabe apenas ao professor o papel de garantir uma prática pedagógica efetiva em sala de aula. De acordo com os participantes, a maneira como a escola está organizada (por exemplo, a rotina e a estrutura física), a organização e as relações dos profissionais que nela atuam, a disponibilização dos recursos e a construção coletiva do trabalho pedagógico (por exemplo, o Projeto Político Pedagógico) são condições essenciais para a efetivação das práticas montessorianas. Para Alarcão (2001, p. 21), “a escola se constituirá como uma comunidade de aprendizagem na medida em que maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão específica for definida, o seu projeto for delineado, os objetivos e as estratégias para atingi-lo forem conceitualizados”.

Foi interessante identificar que uma pequena parcela dos profissionais apontou os fatores relação entre família e escola e valorização dos princípios montessorianos como favoráveis para as práticas montessorianas. Contudo, ao serem questionados sobre o que interfere desfavoravelmente, esses mesmos fatores foram destacados com maior frequência.



Sobre a relação entre família e escola uma professora destaca que pais que conhecem e estudam a metodologia auxiliam no desenvolvimento cognitivo, emocional e social da criança, da mesma maneira que famílias descomprometidas prejudicam esse desenvolvimento. Polonia e Dessen (2005, p. 304) consideram que “quando a família e a escola mantêm boas relações, as condições para um melhor aprendizado e desenvolvimento da criança podem ser maximizadas”. Nesse sentido, família e escola devem estabelecer uma relação compreensiva de respeito e de confiança em prol do desenvolvimento do filho/aluno. “Assim, pais e professores devem ser estimulados a discutirem e buscarem estratégias conjuntas e específicas ao seu papel, que resultem em novas opções e condições de ajuda mútua” (POLONIA; DESSEN, 2005, p. 304).

O método Montessori traz propostas inovadoras para a educação (LILLARD, 2012). Isso pode acarretar insegurança para as famílias, uma vez que para os pais e/ou responsáveis é desafiador acreditar que as crianças possam aprender com uma metodologia em que sala de aula não tem mesas e carteiras para todos, que traz o conteúdo no material concreto e não nos livros didáticos, que crianças de idades diferentes convivem no mesmo espaço e por ali ficam por aproximadamente três anos e, principalmente, que a autoeducação é a principal forma de aprendizagem. Por isso, é primordial o reconhecimento e a valorização dos princípios montessorianos por parte dos profissionais que estão no contexto escolar. Orientar as famílias por meio de grupos de estudos, por exemplo, pode auxiliar na solidificação dessa relação, trazendo, portanto, mais potencialidades do que desafios para as práticas pedagógicas montessorianas.

Para trabalhar em uma instituição montessoriana é importante se encantar pelo método, ter vocação para estar lá. O “encantamento” montessoriano e a vocação docente foram categorias identificadas de acordo com as respostas dos participantes da pesquisa ao levarem em consideração os fatores positivos e negativos que podem afetar as práticas montessorianas. A vocação se remete à visão que o participante tem da sua profissão como sacerdócio. Para este grupo de pessoas, o trabalho deve ser realizado sobretudo por amor e vocação, em que os bens materiais – remuneração, carga horária, condições de trabalho e formação – dão lugar ao dom. Sendo assim, o motivo para a atuação no Método Montessori estaria subordinado ao amor, ao encantamento, à identificação pessoal e não somente à formação.

O amor e identificação, pessoal e profissional, com a metodologia montessoriana não são suficientes, para a prática pedagógica de acordo com a opinião da gestora abaixo:

Considero relevante que apliquemos os três pilares da Educação Montessori: 1. Idades mistas + criança com liberdade; 2. Material Montessori disponível à criança; 3. Profissional qualificado. Diferente da maioria das escolas que se dizem montessorianas no Brasil.

Nesta fala são encontrados elementos-chave que correspondem aos critérios e padrões presentes nos princípios e fundamentos do método Montessori, para a prática pedagógica montessoriana pura, assim como afirma Lillard (2005). Os pressupostos criados por Maria Montessori, bem como a valorização dos princípios de sua abordagem metodológica, são de grande importância para que as escolas que se autodenominam montessorianas os sigam e os apliquem de maneira mais fidedigna ao método. Isso faz com que o professor e/ou gestor seja reconhecido enquanto profissional por seu conjunto de saberes e campo de atuação e, não apenas, pelas suas aptidões pessoais. Desta maneira, Nóvoa (2009, p. 12) traz elementos-chave para compreendermos a profissão docente:

Ser professor é compreender os sentidos da instituição escolar, integrar-se numa profissão, aprender com os colegas mais experientes. É na escola e no diálogo com os outros professores que se aprende a profissão. O registro das práticas, a reflexão sobre o trabalho e o exercício da avaliação são elementos centrais para o aperfeiçoamento e a inovação. São estas rotinas que fazem avançar a profissão.

De acordo com os participantes da pesquisa, a credibilidade e aplicabilidade do método Montessori faz com que o processo educacional seja mais humanizado. O trabalho com essa metodologia permite ao educador a possibilidade de uma formação pessoal e profissional, assim como afirma a professora participante da pesquisa: *Sou muito feliz como pessoa e profissional sou montessoriana de coração, acredito no trabalho com as agrupadas e acima de tudo no desenvolvimento dos meus alunos que com 4 anos conseguem ler de forma clara frases e pequenos textos. É gratificante educar para a vida e de forma científica. Ser montessoriana é amor, dedicação e acima de tudo vocação. "A criança é capaz de se desenvolver e de nos dar provas tangíveis da possibilidade de uma humanidade melhor."*

Considerando os aspectos relacionados ao saber e ao fazer docente, torna-se necessário dar visibilidade aos desafios enfrentados pelos profissionais e maneiras de superá-los em sua prática pedagógica.

Para superar o desafio de aplicar o Método Montessori na prática, os participantes da pesquisa afirmam que a postura pessoal e profissional deve ser exercida. É interessante observar que, no conjunto de respostas, os participantes descrevem a importância da dedicação, paciência, diálogo e persistência, características que fazem parte da postura pessoal atreladas à forma como direcionam suas práticas pedagógicas, compartilhando seus saberes e experiências,

assim como chamando as famílias para reuniões e fazendo com que elas acompanhem o trabalho pedagógico.

Os desafios relacionados às dificuldades em aplicar o método Montessori e a organização do trabalho pedagógico podem ser superados, de acordo com os participantes, por meio de três aspectos: organização do trabalho, condições e recursos. No primeiro, as relações administrativas e pedagógicas são, novamente, enfatizadas na medida em que descrevem a relação mútua destes setores da instituição. No segundo, as condições de trabalho adequadas são essenciais para a aplicabilidade e efetivação dos princípios montessorianos nas práticas pedagógicas. E no último aspecto é preponderante a constatação de que a contratação de mais profissionais especializados e financiamento da formação dos profissionais que já trabalham na instituição possibilitará práticas montessorianas mais eficazes.

No decorrer desta pesquisa, os procedimentos teóricos e metodológicos foram orientados pela corrente filosófica denominada Realismo Crítico, sendo substanciados pelas questões de fundo e dimensões criadas, alteradas e materializadas ao longo da análise de dados a partir do seguinte objetivo geral: mapear e analisar as potencialidades e os desafios das práticas pedagógicas desenvolvidas em instituições montessorianas; e dos seguintes objetivos específicos: a) fazer um aprofundamento de estudos teóricos e empíricos relacionados à metodologia montessoriana e às práticas pedagógicas dela decorrentes; b) identificar e compreender qual é a visão dos profissionais imersos nessa realidade sobre sua prática e o contexto escolar; c) conhecer como se desenvolve sua formação; d) estabelecer possíveis relações entre a formação dos profissionais que atuam em instituições montessorianas e a prática pedagógica por eles descrita; e) dar visibilidade aos desafios e às potencialidades apontados por eles.

Os objetivos supracitados possibilitaram o desenvolvimento das discussões ao longo dos capítulos. Por fim, no capítulo denominado considerações finais, buscamos construir uma síntese, destacando os principais aprendizados advindos do processo investigativo. São enfatizadas as concepções vigentes nas escolas montessorianas identificadas por meio do relato de seus professores e participantes da pesquisa, salientando também os desafios e as potencialidades dessa metodologia.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente texto buscou apresentar os estudos, teóricos e empíricos, da pesquisa de mestrado intitulada “Práticas pedagógicas montessorianas: potencialidades e desafios”. A sustentação do percurso escolhido contou com a revisão da literatura da temática práticas pedagógicas montessorianas, através da busca de artigos, teses e dissertações e obras literárias que pudessem contribuir de forma substancial para o desenvolvimento da teoria explanada neste trabalho. A construção do questionário, bem como o reconhecimento do campo de pesquisa, foram etapas primordiais para a articulação da teoria à prática.

Foram construídos diferentes aprendizados advindos do processo investigativo acerca das concepções vigentes, por meio da literatura, das opiniões expressas pelos participantes da pesquisa e ainda pelo mapeamento das instituições nas quais os participantes atuam. Dentre os conhecimentos desenvolvidos, podemos destacar a importância da conceituação histórica e política das práticas pedagógicas que estão presentes nos ambientes educacionais. Reconhecer as tendências pedagógicas que as sustentam fortaleceu o embasamento teórico a respeito do assunto, assim como relacionar a formação e o saber docente como elementos que influem nas práticas pedagógicas. Outro aprendizado a ser destacado é referente à descrição da história do método Montessori, desde a biografia da sua precursora até a chegada dessa abordagem metodológica no Brasil.

A pesquisa alcançou profissionais que atuam em diferentes funções nas instituições, do mesmo modo que conseguiu caracterizar, através das opções escolhidas, que mais de 70% dos participantes atuam em instituições que afirmam adotar a abordagem montessoriana pura, ou seja, sem a mescla de outras abordagens na prática pedagógica. No entanto, conforme apresentado no capítulo anterior, é possível afirmar, por meio das análises dos dados apresentados que, na verdade, as instituições representadas pelos profissionais que participaram da pesquisa, utilizam o Método Montessori Suplementar, ao invés de Clássico (LILLARD, 2012; MENDONÇA, 2017). Foi realizada a caracterização da função dos participantes, porém, embora inicialmente termos presumido e estabelecido uma hipótese de que as respostas de gestores e professores poderiam ser contrastantes, constatamos que isso não ocorreu ao entrecruzar as respostas de questões como a abordagem metodológica orientada na instituição onde atua o participante.

Através dos resultados das análises dos dados empíricos, pudemos constatar que para os profissionais existem fatores determinantes para que as práticas pedagógicas montessorianas sejam efetivadas no cotidiano da instituição. A estrutura e a organização do trabalho, a

formação docente, a relação família e escola, bem como a valorização dos princípios montessorianos foram destacados como motivos que interferem favoravelmente nessas práticas.

Percebemos, claramente, na fala dos entrevistados, as potencialidades do método Montessori, atribuídas a valores como a abordagem filosófica, o currículo pedagógico com a elaboração de um “enxoval” de materiais que auxiliam a construção do aprendizado e a prática pedagógica, bem como a concepção do desenvolvimento humano (MONTESSORI, 1987/1949). Os princípios montessorianos podem contribuir de forma direta para a exequibilidade das práticas pedagógicas na medida em que houver apoio da gestão administrativa e pedagógica, integração e participação das famílias, interesse e dedicação dos profissionais envolvidos no processo educacional, conforme as considerações realizadas pelos participantes.

É preciso destacar aqui as considerações sobre os relatos de experiências relevantes. De acordo com os profissionais, há importância da credibilidade e aplicabilidade do método Montessori, assim como da ação docente de práticas pedagógicas embasadas nos princípios montessorianos, que desenvolvem uma forma de educação para a vida. A formação humana nessa abordagem metodológica é considerada de maneira integral tanto da criança quanto do profissional que atua, dando ênfase no potencial de cada indivíduo.

Para viabilizar a formação humana integral, Montessori proclamava a necessidade da liberdade de escolha, da independência do pensamento e da autoeducação. Para ela, essas capacidades poderiam ser alcançadas através de um ambiente previamente preparado, professor treinado na metodologia e manipulação de materiais concretos como meios de desenvolvimento (MONTESSORI, 1987/1949).

As práticas pedagógicas montessorianas encaram alguns desafios nas instituições, que desejam implementar e aplicar essa abordagem. Como, por exemplo, as lacunas entre a teoria e a prática pedagógica na formação dos profissionais que chegam à instituição para atuar como professor, especialmente, na formação montessoriana.

A formação inicial, como apresentado no decorrer desta pesquisa, por si só, não oferece uma preparação para a atividade prática profissional. Dessa forma, as concepções e práticas relacionadas ao método Montessori ficam a cargo da formação continuada. Há, ainda, um predomínio dos referenciais teóricos com poucas práticas educacionais, conforme destacado pelos participantes da pesquisa, no que se refere ao método Montessori. O ensino fica fragmentado e livresco, como se a ciência e a prática pedagógica estivessem dissociadas. Nesse cenário é fundamental evidenciar que as práticas presentes nas instituições de ensino merecem maior atenção na análise da formação docente.

Para além da melhoria da qualidade da formação montessoriana, é necessário proporcionar mais oportunidades de formação para os profissionais que atuam em instituições que se declaram montessorianas. E, conseqüentemente, pensar nesta formação nos setores públicos, cursos que foquem a prática pedagógica relacionada a esta metodologia, como no uso dos materiais que pertencem ao “enxoval” montessoriano, na preparação de uma sala que agrupa idades diferentes, bem como na postura pessoal e profissional dos seus profissionais. Promover mais eventos, como congressos, encontros e seminários, a fim de proporcionar mais interação e troca de experiências entre as pessoas que seguem os pressupostos filosóficos e metodológicos montessorianos, por atuarem nas instituições ou, até mesmo por se “encantarem” por essa abordagem pode representar um passo para a melhoria da qualidade da formação.

O que fica evidente é a necessidade de maior orientação, estudo e formação para a implementação do método Montessori de acordo com as características e princípios idealizados por sua precursora no contexto da prática. Apesar de existir o método Montessori Clássico (LILLARD, 2005) que segue um padrão internacional, no Brasil ocorrem adaptações na condução dos trabalhos, que é feita de forma a suplementar à abordagem, com outras abordagens metodológicas nas instituições. Uma gestão pedagógica e administrativa eficaz e com o devido acompanhamento da implementação da metodologia na prática se mostrará essencial para que os profissionais possam compreender as práticas pedagógicas montessorianas como um conjunto que agrupa particularidades como método, técnicas, saberes na busca de sua aplicabilidade.

A fim de dar visibilidade à opinião dos participantes sobre os fatores favoráveis e desfavoráveis, os desafios vivenciados e maneiras de superá-los, assim como às experiências relevantes - representados pelas questões abertas do instrumento de pesquisa - apresentamos um quadro síntese, onde evidenciamos os pontos comuns destacados nas falas dos profissionais, que foram devidamente fundamentados no decorrer do presente capítulo:

Quadro 4 – Síntese dos dados qualitativos

<b>Questões</b>	<b>Elementos destacados</b>
Fatores que interferem favoravelmente nas práticas montessorianas	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Conhecimento das famílias acerca do método montessoriano.</li> <li>➤ Estudos contínuos e formações EAD.</li> <li>➤ Reunião para o estudo dos materiais - professores e assistentes.</li> <li>➤ Ambiente preparado e organizado.</li> <li>➤ Total envolvimento, vocação e dedicação do professor pelo método montessoriano.</li> </ul>

Fatores que interferem desfavoravelmente nas práticas montessorianas	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A falta de identificação com as práticas.</li> <li>➤ Conceitos equivocados que a sociedade e a família têm sobre uma escola montessoriana.</li> <li>➤ Dedicção na formação continuada.</li> <li>➤ A quantidade de conteúdos exigidos pela legislação brasileira, muitas vezes desfavorecem a prática montessoriana.</li> <li>➤ Respeito aos princípios montessorianos como infraestrutura e número de alunos por turma.</li> </ul>
Principais desafios encontrados na prática pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Mesclar o Método Montessori com outras obrigações curriculares.</li> <li>➤ Participação, presença e apoio familiar para o desenvolvimento das crianças.</li> <li>➤ Tempo para fazer os cursos e falta de condições financeiras para pagá-los.</li> <li>➤ Alta rotatividade dos professores assistentes.</li> <li>➤ Trabalhar com a diversidade (especialmente crianças especiais).</li> <li>➤ Falta de investimento da Instituição em aquisição de material/pessoal/estudos contínuos.</li> <li>➤ Foco no trabalho administrativo, tomando muito tempo do pensar pedagógico.</li> </ul>
Algumas maneiras para superar os desafios	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Investir em momentos de reflexão e estudo sobre a filosofia e o método.</li> <li>➤ Constante reflexão sobre a teoria/prática montessoriana.</li> <li>➤ Busca por constantes reuniões visando apresentar aos pais os benefícios do sistema.</li> <li>➤ Reuniões pedagógicas para professores.</li> <li>➤ Reorganizar a rotina escolar, assim como o planejamento anual/currículo e a carga horária escolar.</li> <li>➤ Ter equipe de apoio para ajudar nas tarefas burocráticas da escola.</li> </ul>
Relato de experiências relevantes de sua prática pedagógica.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ A riqueza das práticas montessoriana na construção do conhecimento do indivíduo.</li> <li>➤ Os cursos de formação são oportunidades incríveis para o aprendizado e a troca de experiências; a participação em Congressos Montessorianos.</li> <li>➤ Implantação do Agrupamento no Fund I.</li> <li>➤ Realização de projetos que contribuíram para aprendizagem desejada.</li> <li>➤ Acolhimento dos pais antes de matricular os filhos (apresentar a filosofia montessoriana); Participação dos pais na escola.</li> <li>➤ Bom trabalho na área de sensorial, gerando resultados para um ótimo desenvolvimento na leitura e na escrita bem como no desenvolvimento da mente.</li> <li>➤ O desempenho acadêmico e a formação humana.</li> </ul>

Fonte: A autora.

Através das opiniões expressas pelos profissionais participantes e destacadas no quadro acima, podemos salientar que há alguns percalços no desenvolvimento desta metodologia no

que tange à capacitação dos professores e também à aplicabilidade desta metodologia sem a mescla de outras abordagens. No entanto, há reconhecimento e valorização do Método Montessori como uma abordagem que prioriza a educação, assim como o desenvolvimento humano do indivíduo.

Espero que essa dissertação possa contribuir de forma significativa para a compreensão das potencialidades e desafios das práticas pedagógicas montessorianas nas instituições que optam por adotar essa metodologia.

Novos caminhos são abertos para futuras pesquisas sobre o tema. Uma delas é a discussão da relação entre a formação montessoriana e a aplicabilidade do método Montessori Clássico nas instituições escolares brasileiras. A compatibilidade direta entre esses dois temas pode gerar estudos que contribuam para a busca da efetivação das práticas pedagógicas montessorianas. Evidenciamos a necessidade de outras pesquisas neste campo, de modo que contribuam para uma melhor compreensão do que se passa com os profissionais que, mesmo após sua formação inicial, demonstram não estarem preparados para a atuação.

Como anunciado na metodologia desta pesquisa, alicerçamos nossas análises no Realismo Crítico. O propósito de todo pesquisador que se pretende Realista Crítico é que sua pesquisa tenha uma implicação social. Este, também é o objetivo desta dissertação de mestrado.

É necessário assumir as limitações desse estudo, como por exemplo, a escolha dos participantes da pesquisa e o evento em que foi aplicado o instrumento. Embora isso, consideremos que os movimentos foram encontrados nas respostas dos participantes às diferentes questões, permitindo a identificação das interfaces existentes entre as concepções dos diferentes participantes nos níveis de estratificação da realidade.

Os estudos não acabam aqui e agora. Pelo contrário. Os desafios que permeiam esta pesquisa e crescem à medida que a investigação vai se aprofundando. Ao final, esperamos que as contribuições dos conhecimentos aqui compartilhados possam ter uma implicação social, principalmente para o movimento Montessori no Brasil, e que seu significado possa se concretizar na sociedade, divulgando as potencialidades e os desafios de se trabalhar com as práticas pedagógicas montessorianas.



## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Escola reflexiva e a nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ALMEIDA, Talita de. **Maria Montessori: Uma história no tempo e no espaço**. Rio de Janeiro: Obrape. (s/d.).

\_\_\_\_\_. **Montessori: O tempo o faz cada vez mais atual**. Perspectiva; r. CED, Florianópolis, 1(2), 9-19. Jan./Jun. 1984.

ALTENFELDER, Anna Helena. Desafios e tendências em formação continuada. **Constr. psicopedag.** [online]. 2005, vol.13, n.10, pp. 0-0. ISSN 1415-6954.

ARAÚJO, Joaquim Machado de. ARAÚJO, Alberto Filipe. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: FORMOSINHO, Júlia Oliveira. KISHIMOTO, Tizuko Morchida. PINAZZA, Mônica Appezzato. (Orgs.). **Pedagogia (s) da Infância: Dialogando com o Passado, Construindo o Futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p 115-144.

AVELAR, Gersolina Antônia de. O pensamento educacional de Lubienska e sua influência na educação brasileira. 1977. **Dissertação (Mestrado em educação)** – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

BABBIE, Earl. **Métodos de Pesquisa de Survey**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

BAERT, Patrick. Algumas limitações das explicações da escolha Racional na Ciência política e na Sociologia. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. São Paulo, Vol. 2, Nº 35, 1997.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BHASKAR, Roy. **A Realist Theory of Science**. London, New York: Verso, 2008.

BORBA, Siomara Moreira Vieira; ALMEIDA, Natália Regina de. Pesquisa em educação: investigação sobre a ação pedagógica. **Revista Educ. Temat. Digit. – ETD**, Campinas/SP, v. 17/n.1, jan./abr. 2015, p.142-156.

CALDEIRA, Ana Maria Salgueiro; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. Disponível em: <http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=328> Acesso em: 01/06/2017.

CALDERANO, Maria da Assunção. **Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular**. São Paulo: FCC/SEP, 2014.

\_\_\_\_\_. Realismo Crítico: abordagem filosófica orientadora de um método de Investigação. In \_\_\_\_\_. **Docência Compartilhada entre Universidade e Escola: formação inicial e continuada através do estágio curricular**. Relatório Pós-Doutoral FCC/CNPQ, 2013. São Paulo: FCC, 2013 (d), 308 p. (p. 58-106). Disponível em: <http://www.fcc.org.br/fcc/images/pesquisa/estagios/projetos/MariaAssuncaoCalderano.pdf> Acesso em: 06/04/2016.

\_\_\_\_\_. Realismo Crítico, Teoria Social e a Pesquisa: em foco o estágio curricular Sociologia. Anais do **XXIX Congresso Latino Americano de Sociologia**. Chile, 2013, b. Disponível em: [http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT16/GT16\\_Calderano.pdf](http://actacientifica.servicioit.cl/biblioteca/gt/GT16/GT16_Calderano.pdf) Acesso em: 06/04/2016.

\_\_\_\_\_. Entre Aspirações E Satisfação Profissional Docente: uma análise a partir do Realismo Crítico. Trabalho Apresentando na **31ª Reunião da Anped** em Caxambu, 2008. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT08-4621--Int.pdf> Acesso em: 06/04/2016.

CELESTE FILHO, Macioniro. Intelectuais brasileiros em disputa pela Escola Nova na década de 1930. *Historia y Espacio*, v. 40, p. 75-109, 2013. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/135358>>.

COLLIER, Andrew. **Critical Realism: An Introduction to Roy Bhaskar's Philosophy**. London, New York, Verso, 1994.

CORZO, Josefina Quintero; TORRES, Flor Adelia, Hernández; TORO, María Soledad Cardona. El maestro escribe su saber y su hacer. **Lenguaje**. 35.1 (June 2007): p279. Disponível em: <http://go-galegroup.ez25.periodicos.capes.gov.br/ps/i.do?&id=GALE|A181716475&v=2.1&u=cap&it=r&p=AONE&sw=w> Acesso em: 09/01/2017.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. 5ª edição- Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

CURADO, Márcia Helena Santos. Os saberes docentes dos professores de educação infantil no trabalho com as crianças de zero (00) a três (03) anos sob a perspectiva histórico-cultural : um estudo na rede municipal de educação de Goiânia / Márcia Helena Santos Curado. – 2009. 101 f. **Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás**, Mestrado em Educação, 2009. “Orientação da Profª. Drª. Antônia Ferreira Nonata”.

DESAULNIERS, Julieta Ramos. Instituição e evolução da escolarização. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 6, p. 97-104, 1992.

DUSSEL, Inês; CARUSO, Marcelo. **A Invenção da Sala de Aula: uma genealogia das formas de ensinar**. [Tradutora Cristina Antunes]. – São Paulo: Moderna, 2003. – (Educação em pauta).

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. In: **Revista Caros amigos**, 2008.

FARIAS, Isabel Maria Sabino de; et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. 3. ed., nova ortografia – Brasília: Liber Livro, 2011. 192p. – (Coleção Formar).

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008a. 158 p.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008b. 79 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003. 148 p.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. 184 p.

FREITAS, Luiz Carlos de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, Nilda (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1992. – (Coleção questões da nossa época; v.1).

GATTI, Bernadete Angelina. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. In **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE** - v. 28, n. 1, jan/abr. 2012 (a), p. 13-34. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/36066/23315> Acesso em: 06/04/2016

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre procedimentos metodológicos nas pesquisas educacionais, 2002. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, v 7/n1, março/ago 2002, p. 117-132.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. – 4. reimpr. – São Paulo: Atlas, 2011.

GRIGOLI, Josefa A. G.; TEIXEIRA, Leny R. M.; LIMA, Cláudia M. Prática docente, modelos de ensino e processos de formação: contradições, resistências e rupturas. **Anais da XXXII ANPED**. 2004. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/pratica-docente-modelos-de-ensino-e-processos-de-formacao-contradicoes-resistencia>

GONZÁLEZ, María Celina Chavarría. No todo lo que se dice montessori lo es: decodificación de elementos esenciales en un mundo globalizado. **Revista Actualidades Investigativas em Educación**. Volumen 12, Número 2. Mayo-Agosto, pp. 1-38. Este número se publicó el 30 de mayo de 2012. Disponível em: <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/10270/18142> Acesso em: Jan/2017

GUTEK, Gerald Lee. **The Montessori Method: the origins of na Educational Innovation, including an abridged and annotated edition of Maria Montessori's The Montessori Method**. Rowman & Littlefield Publishers, Inc, 2004.

HAMLIN, Cynthia Lins. Realismo crítico: um programa de pesquisa para as Ciências Sociais. **Dados**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, 2000. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582000000200006&lng=en&nrm=iso) ou <http://dx.doi.org/10.1590/S0011-52582000000200006> Acesso em: 06/04/2016.

HOURDAKIS, Antoine. **Aristóteles e a Educação**. São Paulo: Loyola, 2001.

ISAAC, Jeffrey C. Realism and Reality: some realistic reconsiderations. **Journal for the Theory of Social Behaviour**. Vol. 1, N° 29, 1990, pp 1 a 32.

KRAWCZYK, Nora. A gestão escolar: Um campo minado... Análise das propostas de 11 municípios brasileiros. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 67, p. 112-149. Agosto/1999.

LACANALLO, Luciana Figueiredo et al. **Métodos de ensino e de aprendizagem**: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer\\_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada7/GT4%20PDF/M%C9TODOS%20DE%20ENSINO%20E%20DE%20APRENDIZAGEM%20UMA%20AN%C1LISE%20HIST%D3RICA.pdf) . Acesso em: 01 maio 2017.

LAGÔA, Vera. **Estudo do Sistema Montessori**: fundamentado na análise experimental do comportamento. Edições Loyola, São Paulo: 1981.

LIBÂNIO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo, SP: Edições Loyola, 14ª edição, outubro de 1996.

LILLARD, Angelina Stoll. **Montessori: The science behind the genius**. Nova Iorque: Oxford University Press, 2005.

\_\_\_\_\_. Preschool children's development in classic Montessori, supplemented Montessori, and conventional programs. **Journal of School Psychology**, 50(3), 379-401, 2012.

LILLARD, Paula Polk. **Método Montessori**: uma introdução para pais e professores. Paula Polk Lillard ; [tradução Sonia Augusto]. Barueri: Manole, 2017.

LIMA, Ana Carolina da Cruz and RAMOS, Francisco de Sousa. Há desigualdade de poder entre os estados e regiões do Brasil? Uma abordagem utilizando o índice de poder de Banzhaf e a Penrose Square Root Law. **Econ. Apl.** [online]. 2010, vol.14, n.2, pp.225-249. ISSN 1413-8050.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. **Introdução ao estudo da Escola Nova**: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 12.ed. São Paulo: Melhoramentos; Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1978.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: DEL PRIORI, Mary (org.). **História das mulheres no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 1997. P. 443-481.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da aprendizagem escolar: sendas percorridas. 1992. 560 f. **Tese (Doutorado em Filosofia)** - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/11781>  
Acesso em: Jan/2017

MENDONÇA, Roseane Ribeiro. Habilidades de resolução de problemas: desenvolvimento de uma medida e relações com o Método Montessori. 101 f. **Tese (doutorado) – Universidade Federal de Juiz de Fora**, Doutorado em Psicologia, 2017.

MÓDENA DUTRA, Luísa. **Maria Montessori e a fita de papel vermelho**. São Paulo: Editora Comenius, 2015 (Série Grandes Pessoas).

MONTESORI, Maria. **Pedagogia Científica**: A descoberta da criança. (A. A. Brunetti, Trad.) São Paulo: Editora Flamboyant. 1965. (Obra original publicada em 1909).

\_\_\_\_\_. **Mente Absorvente**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Portugália, 1987. (Obra original publicada em 1949).

\_\_\_\_\_. **A criança**. (L. H. da Mata, Trad.). Rio de Janeiro: Ed. Nórdica, 1984. (Obra Original Publicada em 1938).

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa** - v. 47, n. 166, p. 1106-1133, out./dez. 2017.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Revista Educação & Sociedade** - ano XXII, nº 74, Abril/2001, p. 27 – 42.

NÓVOA, Antônio. **Professores imagens do futuro presente**. Lisboa: EDUCA Instituto de Educação Universidade de Lisboa, 2009.

Organização Montessori do Brasil. OMB. Recuperado em 10 de janeiro de 2018 de <<http://omb.org.br/omb/escolas>>

OUTHWAITE, William. “Toward a Realist Perspective”. In Morgan, G. (ed.) **Beyond Method: Strategies for Social Research**. Bervely Hills/ London/ New Dehli: Sage, 1983, p.321-331.

PIMENTA, Selma Garrido et al. A construção da didática no GT Didática—análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

POLLARD, Michael. **Maria Montessori**: a pedagoga italiana que revolucionou o sistema educacional em todo o mundo. Tradução: Silvana Salerno. São Paulo: editora Globo, 1993.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. **Psicologia Escolar e Educacional**, Volume 9, Número 2, p.303-312, 2005.

POWELL, Mark. (2009). Is Montessori Ready for the Obama Generation?. **Montessori Life**, 21(2), 18-29.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Hermann Hörs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p.; il. – (Coleção Educadores).

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. – 30. ed – Campinas, SP: Autores associados, 1995. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5).

SILVA JUNIOR, Celestino. A Organização do trabalho na escola pública: o pedagógico e o administrativo na ação supervisora. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Nove olhares sobre a supervisão na escola pública**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

SUCHODOLSKI, Bogdan (1992). A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa: Livros horizonte.

TEZZARI, Mauren Lúcia. Educação Especial e ação docente: da medicina à educação. Porto Alegre, 2009, 243 f. tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/21389> Acesso em Jan/2017

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. 11. ed. São Paulo; Libertad, 2000. – (Cadernos Pedagógicos do Libertad; 2)

## APÊNDICE A – CARTA DE APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO



### APRESENTAÇÃO E TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### Aos Professores que participam do IX Encontro de Educadores Montessorianos

Prezados(as) senhores(as),

É com estima e consideração que nos dirigimos aos senhores para solicitar-lhes participação e colaboração no projeto de pesquisa **“Práticas Pedagógicas Montessorianas: um balanço sobre suas potencialidades e desafios”**, da mestranda Bárbara Pires sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria da Assunção Calderano. Tal projeto faz parte do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora - UFJF.

Interessa-nos, em particular, refletir e analisar sobre as práticas pedagógicas do ponto de vista daquele que atua diretamente na sala de aula: o professor.

Os **integrantes - colaboradores** da pesquisa são os professores que se fazem presentes no IX Encontro de Educadores Montessorianos. A decisão em integrar a pesquisa acontecerá por vontade própria, sentindo-se livre para, a qualquer momento, retirar seu consentimento de participação na pesquisa.

Caso surjam quaisquer problemas, ou caso queiram expressar algum outro sentimento relativo ao estudo, pedimos que façam contato com a pesquisadora Bárbara Pires ou com a orientadora Maria da Assunção Calderano, cujos contatos estão abaixo apresentados.

Ressaltamos que o anonimato dos professores será mantido. Os dados construídos nessa pesquisa e as reflexões desenvolvidas serão utilizados na escrita de diferentes artigos, relatórios e trabalhos científicos na área da Educação, sendo guardado o devido sigilo do nome dos participantes.

Expressamos, ainda, nosso compromisso em divulgar os resultados e as análises desse trabalho junto a todos que participarem do mesmo, cuja data será oportunamente informada. Destacamos que a apresentação e defesa da dissertação de mestrado originadas desse estudo estarão abertas ao público. Certos de poder contar com sua inestimável contribuição apresentamo-nos para eventuais esclarecimentos.

Respeitosamente,

*Bárbara Pires*

Bárbara Pires (3298829-3050)  
piresbarbara@hotmail.com

*Calderano*

Maria da Assunção Calderano (orientadora)  
assuncao.calderano@gmail.com

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, \_\_\_\_\_, (CPF \_\_\_\_\_), professor(a) da Escola \_\_\_\_\_, declaro que li o documento acima, conheci os objetivos gerais da pesquisa **“Práticas Pedagógicas Montessorianas: um balanço sobre suas potencialidades e desafios”**, entendi as informações fornecidas e sinto-me esclarecido(a) para participar-colaborar voluntariamente nessa pesquisa, sabendo que me é garantido o anonimato. Participo, portanto, com meu consentimento livre e esclarecido, e por isso firmo o presente Termo de Consentimento:

Assinatura

## APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

### QUESTIONÁRIO

#### SOBRE A INSTITUIÇÃO ESCOLAR

1. Você trabalha em instituição escolar?

a( ) Sim, em uma      b( ) Sim, em duas      c( ) Não. Trabalho em instituição não escolar.

2. Instituição em que atua, função e tempo de trabalho:

a) Nome da instituição: \_\_\_\_\_

b) Cidade / Estado de localização: \_\_\_\_\_

c) Pertence à rede: ( ) pública      ( ) privada      ( ) outra opção,  
especificar: \_\_\_\_\_

d) Função: ( ) direção ( ) coordenação ( ) professor ( ) assistente de classe ( )  
outra \_\_\_\_\_

e) Carga horária semanal de trabalho: \_\_\_\_\_

2.1 Outra instituição em que atua, função e tempo de trabalho:

a) Nome da instituição: \_\_\_\_\_

b) Cidade / Estado de localização: \_\_\_\_\_

c) Pertence à rede: ( ) pública      ( ) privada      ( ) outra opção,  
especificar: \_\_\_\_\_

d) Função: ( ) direção ( ) coordenação ( ) professor ( ) assistente de classe ( )  
outra \_\_\_\_\_

e) Carga horária semanal de trabalho: \_\_\_\_\_

**Obs.: Se trabalhar em mais de uma escola responda as questões abaixo com base na instituição cuja carga horária de trabalho é maior.**

#### SOBRE A ABORDAGEM METODOLÓGICA, CONDIÇÕES E RECURSOS

3. Sobre a abordagem montessoriana, indique a alternativa abaixo que mais se aproxima da sua prática docente considerando as orientações de trabalho da instituição:

a( ) Condução dos trabalhos é feita com base na abordagem montessoriana pura.

b( ) É sugerida a utilização da abordagem montessoriana.

c( ) Há uma mescla da abordagem montessoriana com outras abordagens metodológicas.

d( ) Há liberdade para cada profissional escolher a abordagem que mais conhece e/ou acredita.

e( ) Há ausência de qualquer orientação nessa área.



4. Sobre as condições de trabalho oferecidas pela instituição dentro do Método Montessori marque a alternativa que mais se aproxima da sua realidade:

Indicadores	Ótimo	Regular	Ruim
a) Número de alunos por turma			
b) Material didático-pedagógico			
c) Formação do professor de acordo com o Método			
d) Formação dos assistentes de acordo com o Método			
e) Espaço físico da sala de aula			
f) Número de profissionais por turma			

5. Sobre os recursos financeiros da instituição que você trabalha, marque a alternativa mais adequada:

Indicadores	Sim	Às vezes	Nunca
a) A instituição adquire novos materiais			
b) A instituição repõe e conserta materiais			
c) A instituição contrata profissionais especializados			
d) A instituição auxilia na formação/capacitação da equipe			

6. Com relação aos materiais de suporte pedagógico, indique como eles se apresentam em sua instituição, considerando sua quantidade de acordo com a demanda:

Indicadores	Suficiente	Precária	Ausente
a) livros didáticos			
b) livros paradidáticos			
c) mapas			
d) murais			
e) quadros			
f) cartazes			
g) aparelhos de som			
h) CDs			
i) filmes			
j) televisão			
k) aparelho de DVD			
l) computador			
m) programas para computadores com som			

7. Com relação ao material montessoriano, como a instituição os apresenta, em termos de quantidade:

Indicadores	Suficiente	Reduzida	Ausente
a) “Enxoval Montessoriano”			
b) Livros montessorianos			
c) Apostilas montessorianas			

8. Com relação aos Materiais didáticos que **não** fazem parte do “enxoval Montessoriano”, marque apenas uma alternativa:

- a( ) Não existem na instituição, porque os materiais montessorianos dão conta das demandas.
- b( ) Não existem na instituição, por falta de recursos específicos
- c( ) Não existem, porque a instituição não admite o uso de outros materiais.
- d( ) Existem, mas em quantidade inferior ao necessário.
- e( ) Existem e atendem as demandas esperadas.
- f( ) Existem, mas não são utilizados pelos professores.

#### SOBRE A SUA FORMAÇÃO

9. Quanto ao curso de graduação, indique a resposta adequada, e acrescente o nome do seu curso:

- a( ) Não fiz, nem estou fazendo o curso de graduação
- b( ) Estou iniciando o curso de graduação \_\_\_\_\_
- c( ) Estou concluindo o curso de graduação \_\_\_\_\_
- d( ) Já concluí o curso de graduação \_\_\_\_\_

10. Quanto ao curso de pós-graduação, indique a resposta adequada, e acrescente o nome do seu curso:

- a( ) Não fiz, nem estou fazendo nenhum curso de pós-graduação
- b( ) especialização \_\_\_\_\_
- c( ) mestrado \_\_\_\_\_
- d( ) doutorado \_\_\_\_\_

11. Você possui formação montessoriana?

- a( ) sim    b( ) não (Caso tenha marcado a letra “b”, pule para a questão 12)

11.1 Em caso positivo, indique quem promoveu esta formação montessoriana:

- a( ) a instituição em que você trabalha
- b( ) outra instituição que trabalha com o método Montessori
- c( ) outra alternativa: \_\_\_\_\_

11.2 Como você avalia essa formação? a( ) ótima b( ) boa c( ) regular d( ) ruim

Justifique sua resposta: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_

11.3 Sua formação no método ocorreu:

- a( ) antes de trabalhar em uma instituição montessoriana.  
 b( ) durante o seu trabalho em uma instituição montessoriana.  
 c( ) independente do trabalho em instituição montessoriana.

<b>SOBRE AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS</b>
--------------------------------------

12. Você, em sua prática cotidiana, enfrentou ou enfrenta algumas dessas situações abaixo?

Situação	Sim	Às vezes	Não
Não recebimento do piso salarial de professores.			
Salário incompatível com minha formação.			
Salário incompatível com o trabalho.			
Descrédito da minha capacidade profissional por parte da instituição.			
Falta de apoio, por parte da instituição, na minha formação continuada.			
Intromissão de outros colegas em minha prática pedagógica.			
Pouco conhecimento meu sobre o uso de alguns materiais em sala de aula.			
Dificuldade minha para trabalhar com a "indisciplina" dos alunos.			
Falta de orientação, por parte da coordenação pedagógica, sobre como trabalhar com o método Montessori em sala de aula.			
Falta de tempo para interação e trocas de experiências com os colegas da instituição.			
Sinto-me muito solitário no dia a dia, do ponto de vista profissional.			
Sinto-me muito solitário no dia a dia, do ponto de vista pessoal.			
Ausência reuniões pedagógicas com caráter formativo.			
Reuniões pedagógicas que não ajudam a resolver os problemas educacionais.			
Acúmulo de tarefas profissionais que ultrapassam a carga horária de trabalho.			
Curso de formação continuada em período de férias.			
Ter que elaborar atividades contrárias à filosofia montessoriana para atender às questões burocrática.			

Falta de interação família-escola.			
Ter que elaborar atividades, tais como provas, boletins e similares.			

13. Para você, o que é necessário para que as práticas pedagógicas montessorianas se efetivem na cotidiano da instituição? Marque as alternativas que julgar importantes, indicando "1" para o item mais importante, "2" para aquele que representa o segundo grau de importância, e, assim, sucessivamente.

- a( ) material montessoriano de qualidade
- b( ) formação didático-pedagógica do professor
- c( ) formação dos assistentes
- d( ) clareza da filosofia montessoriana por parte da instituição
- e( ) clareza da filosofia montessoriana por parte do professor
- f( ) perfil da gestão administrativa da instituição
- g( ) perfil da gestão pedagógica da instituição

13.1 Indique outro fator que, na sua opinião, interfere favoravelmente nas práticas montessorianas:

---



---



---

13.2 Indique outro fator que, na sua opinião, interfere desfavoravelmente nas práticas montessorianas:

---



---



---

14. Quais são, para você, os principais desafios encontrados em sua prática pedagógica?

---



---



---

14.1 Cite algumas maneiras para superar os desafios indicados por você no item anterior.

---



---



---

15. Relate experiências relevantes de sua prática pedagógica.

---

---

---

---

---

---

---

---

<b>DADOS DE IDENTIFICAÇÃO</b>
-------------------------------

A identidade dos participantes do estudo será preservada, garantindo o anonimato. No entanto, apresentamos a você a possibilidade de nos indicar seu nome e e-mail para que, caso concorde, possamos fazer novos contatos tendo em vista possíveis esclarecimentos ou aprofundamentos das questões aqui abordadas.

Nome: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Sexo: (    ) masculino (    ) feminino

Idade: \_\_\_\_\_

Ao responder este questionário você está colaborando para a nossa pesquisa que visa a construção de conhecimentos sobre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais.

Desde já, agradecemos sua contribuição!

Bárbara Pires e Maria da Assunção Calderano