

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CAMILA REBECCA BÉGIO PEREIRA

**Como você se relaciona com a criança quando outra pessoa adulta
não está te olhando?**

A relação adulto-criança na perspectiva de Maria Montessori

Campinas (SP)
2021

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

CAMILA REBECCA BÉGIO PEREIRA

**Como você se relaciona com a criança quando outra pessoa adulta
não está te olhando?**

A relação adulto-criança na perspectiva de Maria Montessori

Trabalho de Conclusão apresentado ao curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Professora Doutora Ana Lúcia Goulart de Faria.

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Rosemary Passos - CRB 8/5751

Pereira, Camila Rebecca Bégio, 1998-
P414c Como você se relaciona com a criança quando outra pessoa adulta não está te olhando? A relação adulto-criança na perspectiva de Maria Montessori / Camila Rebecca Bégio Pereira. – Campinas, SP : [s.n.], 2021.

Orientadora: Ana Lúcia Goulart de Faria.
Coorientadora: Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho.
Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Montessori, Maria. 2. Adultocentrismo. 3. Educação infantil. 4. Primeira infância. 5. Culturas infantis. 6. Pré-escola. I. Faria, Ana Lúcia Goulart de. II. Carvalho, Ana Maria Orlandina Tancredi. III. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. IV. Título.

Informações adicionais, complementares

Título em outro idioma: How do you relate to the child when another adult person is not looking at you? The child-adult relationship from the perspective of Maria Montessori

Palavras-chave em inglês:

Montessori, Maria
Adultcentrism
Early childhood education
Early childhood
Peer culture
Pre-school

Área de concentração: Educação

Titulação: Licenciada

Data de entrega do trabalho definitivo: 14-12-2021

AGRADECIMENTOS

Mãe, por ter cuidado e amado a criança que sou, por ter protegido e acalentado a adulta que sou, por me mostrar que a disciplina e a liberdade são aliadas e por me contar que sou capaz de realizar todos os meus sonhos, pois em todos você estará ao meu lado, agradeço muito!

Pai, por confiar em mim, acolher minhas nuances, por me mostrar que sou amada e que posso transbordar de tristeza ou de alegria, pois sempre caberei no seu abraço, agradeço muito!

João, meu irmão, por me mostrar que a paciência e o carinho são os segredos de uma infância inédita, por ser o motivo de todas as minhas pesquisas e estudos, por ser tão compreensivo e sempre me receber com o abraço mais gostoso do mundo, agradeço muito!

Maria, minha irmã, por confiar em mim para revelar seus segredos de criança, por cuidar do meu coração e nunca me deixar sozinha, por ser o motivo da minha alegria, por ser minha companheira de sonhos das várias vidas que eu tenho certeza que já vivemos juntas, agradeço muito!

Vô Tonho, por me visitar nos sonhos e me lembrar que os segredos da minha infância estão guardados em seu coração, pois das lembranças que tenho, as mais lindas foram ao seu lado, segurando em suas mãos, por fazer de mim a criança mais feliz e amada, agradeço muito!

Guilherme, meu companheiro de vida, por se fazer presente e insistir em cuidar de mim nas fases mais delicadas, por me olhar com amor, respeito e admiração, por fazer com que eu descubra que mereço ser amada e cuidada, por cuidar da nossa vida para que eu pudesse conquistar meus sonhos, agradeço muito!

Crianças que já tive a oportunidade de conhecer, por me mostrarem seus segredos, por confiarem nos meus cuidados, na minha dedicação e por me lembrarem todos os dias os motivos pelos quais estou viva, agradeço muito!

Inês, Ana, Cátia e Dri, por acolherem a minha adolescência e cuidarem dos meus sonhos, por me mostrarem as artes, as paixões e as alegrias de ser docente, a educadora e professora que sou hoje foi construída por cada uma de vocês, agradeço muito!

Amarílis, Andrey, Isis, Bia, Isa e Flávia, por não me deixarem sucumbir ante os desesperos da Universidade, por animarem meus dias, noites e madrugadas, compartilhando as dores e as delícias de ser quem somos.

Ana Lúcia Goulart de Faria e Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho, pela paciência, dedicação, por todo conhecimento compartilhado e multiplicado, pela atenção a minha pesquisa, pela orientação cuidadosa, respeitosa e sensível que enriqueceu minha vida, agradeço muito!

Colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural - Linha Culturas Infantis (GEPEDISC), por me oferecerem bases sólidas para crescer questionando minhas práticas adultocêntricas, racistas, machistas e sexistas, agradeço muito!

Orixás e guias de luz, por me amparar nas horas de agonia, por abrir os caminhos e iluminar meus pensamentos, por acolher meu choro e me mostrar os motivos pelos quais estou no aqui e no agora, agradeço muito!

Pessoas do Brasil, que pagam os impostos e fazem ser possível a existência e resistência da Universidade Estadual de Campinas, na luta pela ampliação do ingresso e permanência das camadas populares no Ensino Superior público, laico, antirracista, antimachista, antisexista e de qualidade, agradeço muito!

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso, de cunho documental e bibliográfico, visou conhecer as diversas configurações de adultocentrismo presentes na relação adulto-criança na sociedade. Para a compreensão deste aspecto foram selecionadas as obras *O Segredo da Infância* (1936); *A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica* (1965); *Mente Absorvente* (1985) e *Formação do Homem* (1985) da primeira mulher a se formar em medicina na Itália, Maria Montessori. O objetivo geral desta pesquisa, sob a perspectiva da Pedagogia da Infância com abordagem nas Ciências Sociais, centrada na produção das culturas infantis é dar visibilidade às formas de violência e desrespeito que incidem sobre as crianças pequenininhas. Por meio das explorações científicas registradas por Maria Montessori e a observação da ausência do adultocentrismo em suas propostas discuto a respeito das opressões e preconceitos que atingem as crianças. Esta pesquisa é relevante, pois a medida que conhecermos as formas de violências da *sociedade-centrada-no-adulto* teremos condições de enfrentá-las, deslocando a pessoa adulta e a criança do ciclo adultocêntrico, combatendo-as por meio da construção de novas mentalidades e políticas públicas que promovam o respeito à dignidade das crianças.

Palavras-chave: Adultocentrismo; Educação Infantil; Primeira Infância; Culturas Infantis; Maria Montessori; Pré-escola.

ABSTRACT

This TCC, with a documentary and bibliographic nature, aimed to understand the different configurations of adultcentrism present in the adult-child relationship. To understand this aspect, the books "The Childhood Secret" (1936) were selected; The Discovery of the Child: Scientific Pedagogy (1965); Absorbent Mind (1985) and Formation of Man (1985) by the first woman to graduate in medicine in Italy, Maria Montessori. The general objective of this research, from the perspective of Childhood Pedagogy with an approach in Social Sciences, centered on the production of peer cultures, is to give visibility to the forms of violence and disrespect that affect young children. Through the scientific explorations recorded by Maria Montessori and observation of the absence of adultcentrism in her proposals, I discuss the oppressions and prejudices that affect children. This research is relevant, because as we get to know the forms of violence in the adult-centered-society, we will be able to face them, displacing the adult and the child from the adult-centric cycle, fighting them through the construction of new mentalities and public policies that promote respect for the dignity of children.

Keywords: Adultcentrism; Early Childhood Education; Early Childhood; Peer Cultures; Maria Montessori; Pre school.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Maria Montessori em 1896	16
Figura 2 - Maria e Mario Montessori em Londres, Reino Unido. 1930.	17
Figura 3 - Maria e Mario Montessori em Innsbruck, Áustria. 1951.	18
Figura 4 - Maria Montessori em Amsterdã, Holanda. 1950.	25
Figura 5 - Maria Montessori com crianças.	40
Figura 6 - Maria Montessori com Mario Montessori e crianças 2.	46
Figura 7 - Mafalda	59
Figura 8 - Frato	59

SUMÁRIO

Introdução	8
1. Maria Montessori: 81 anos de transgressão	14
1.1 Vivências da mulher que ousou fazer da defesa da vida o centro da educação	14
1.2 O âmago social da <i>Casa dei Bambini</i>	20
2. A pedagogia Montessori enquanto potência de transformação por meio da libertação das opressões e preconceitos	26
2.1 A essência social da pedagogia Montessori	26
2.2 A organização do ambiente	33
2.3 A formação docente	41
3. A relação adulto-criança na perspectiva de Maria Montessori	47
3.1 Um museu de grandes novidades: o caráter atemporal do adultocentrismo	47
3.2 A pessoa adulta defende a criança ou se defende da criança? A tentativa de sepultar crianças vivas ao aprisionar infâncias	52
Não é uma conclusão, é só o começo: combate a <i>sociedade-centrada-no-adulto</i>	60
Referências	66
Anexo A: Os Objetivos do Partido Social da Criança	69
Anexo B: Levantamento bibliográfico com obras lidas e não citadas	71

Introdução

Construção e contextualização do problema

*“Mas estou envergonhado
 Com as coisas que eu vi
 Mas não vou ficar calado
 No conforto acomodado como tantos por aí
 É preciso dar um jeito, meu amigo
 Descansar não adianta
 Quando a gente se levanta quanta coisa aconteceu
 As crianças são levadas pela mão de gente grande
 Quem me trouxe até agora
 Me deixou e foi embora como tantos por aí
 É preciso dar um jeito, meu amigo”*
 (ErasmO Carlos)

"É preciso dar um jeito, meu amigo" (1971) poetizada pela voz de Erasmo Carlos¹, soa como um convite para que não descansemos, não nos calemos e não aceitemos o conforto de deixar tudo como está. Trago à palavra a dualidade de ser ao mesmo tempo tão adulta quanto fui criança. Este trabalho é, além de um desconforto, um convite para pensarmos juntas em transformações. Até quando continuaremos nos defendendo das crianças? Até quando teremos a audácia de olhar para a criança como alguém que deve ser combatida, destruída, massacrada e suprimida? Até quando serão as pessoas adultas, muitas vezes, as maiores algozes das crianças?

Peço permissão para revisitar as memórias de sua infância e resgatar aquele dia marcante em que uma pessoa adulta te tratou com truculência, puxou seu braço com força, duvidou de sua capacidade de fazer ou alcançar algo, tomou de suas mãos algum objeto importante ou respondeu algum de seus questionamentos com um sonoro “porque não!”. Imagino que tenha doído viver tanto quanto dói lembrar. “Porque não” nunca foi respondida, nem nunca será. Mas, *por que não* pesquisar as relações entre pessoas adultas e crianças a fim de encontrar maneiras de combater o autoritarismo da pessoa adulta que incide sobre a criança, tornando este contato respeitoso para ambas?

É possível que a falta de respeito com a criança não seja compreendida como opressão devido a pseudo premissa de que há uma fragilidade física e moral na criança que a torna suscetível à todas as atitudes da pessoa adulta, sejam elas bem-intencionadas ou tiranas. Citar

¹Erasmo Carlos, cantor e compositor brasileiro, lançou a música “É preciso dar um jeito, meu amigo” em 1971, três anos após a emissão do AI-5 - ato institucional que, além de institucionalizar outras torturas, endureceu a censura aos meios de comunicação-. O teor de resistência que exala essa música faz jus ao seu momento de criação.

as opressões, sutis ou escancaradas, que as crianças enfrentam cotidianamente abre espaço para transformá-las e conhecer formas outras de tratar a criança respeitosamente. São incontáveis as formas de exemplificar as proporções catastróficas que assumem essas opressões. Em todos os veículos de comunicação há, diariamente, notícias sobre negligência, tráfico humano, homicídio, infanticídio, exploração infantil, abuso sexual e acima de todos esses horrores, há o completo descaso dos Estados com as crianças, que frequentemente são consideradas como um meio de progresso, que sobre suas costas deve acumular o peso do progresso da civilização.

As artes também registram na eternidade suas representações das realidades, como é o caso de Nadine Labaki, a primeira mulher árabe a concorrer ao Oscar de Melhor Filme Estrangeiro, com a direção e atuação em *Cafarnaum* (2018). Labaki, dirige um enredo de caos e abandono, deixando evidente que a miséria abarca bem mais do que apenas a falta de dinheiro e para combatê-la não há soluções fáceis nem individualistas. (EURÍDICE, 2019). No chão de Beirute, lutando para existir, vive Zain², interpretado por Zain Al Rafeea³, em situação de extrema pobreza e negligência, sendo obrigado a assumir comportamentos agressivos para sobreviver. Entre o Zain que tenta salvar a irmã de ser vendida em troca de galinhas, e o Zain que esfaqueia o abusador da irmã, trafica e vende seu irmão, há um contraste ocasionado pela realidade brutal, que o faz ver sua infância e de suas irmãs escoando pelos esgotos abertos do Líbano. São, contudo, duas faces da mesma moeda. Dessa moeda suja que é o adultocentrismo, que roda o mundo fazendo vítimas física e emocionalmente.

Estudar e penetrar com aprofundamento científico nas necessidades, desejos e vontades das crianças, preparando-lhes um ambiente vital é a força motriz da construção do problema desta pesquisa, sem intencionar, contudo, converter-se em intérprete delas, mas sim aliada. Por este motivo, as contribuições da Pedagogia Montessori merecem especial dedicação.

O método não se vê: o que se vê é a criança. Vê-se a alma da criança que, liberta dos obstáculos, age segundo sua própria natureza. As qualidades infantis entrevistas pertencem simplesmente à vida, tal como são as cores dos pássaros e o perfume das flores: não são o resultado de um "método educacional". É evidente, porém, que esses fatos naturais podem ser influenciados pelo trabalho educativo que tenha por objetivo protegê-las, cultivá-las de modo a ajudar o seu desenvolvimento. (MONTESSORI, 2019, p. 165)⁴

² Na trama a família não tinha documentos que registrassem o nascimento das crianças, estima-se que Zain tinha 13 anos. Esta vulnerabilidade é retrato da realidade de inúmeras refugiadas e refugiados em todos os países.

³ Parte do elenco de *Cafarnaum* (2018) é de atrizes e atores não profissionais, bem como Zain Al Rafeea, que é um refugiado sírio. O filme foi vencedor do Prêmio do Júri do Festival de Cannes em 2018.

⁴ Em diálogo com minha orientadora Ana Lúcia Goulart de Faria e minha leitora Ana Maria Orlandina Tancredi Carvalho observamos que as recentes traduções das obras de Maria Montessori, nas edições usadas para essa pesquisa, apresentam divergências com as obras em italiano, comprometendo o entendimento e interpretação de conceitos e contextos da educação infantil. Portanto, algumas adequações foram feitas para aproximar os termos em italiano da tradução em português.

Com efeito, Montessori (1985) anuncia ainda, que “as tentativas da educação moderna, que procuram simplesmente livrar as crianças das supostas repressões, não é o melhor caminho” (p. 19), pois não se trata de “liberar”, mas sim de reconstruir. E reconstruções requerem a elaboração de trabalhos pacientes, feito de pesquisas, para os quais são bem-vindas milhares de pessoas que se dedicam a esse intento.

Antônio Miguel, (2014) em seu artigo *Infância e Pós-Colonialismo*, contrapondo-se aos discursos colonialistas que conformam os corpos das crianças segundo a lógica bélica e imperialista da exploração capitalista, anuncia a existência de uma “ciência do poder sobre a infância” (p. 865). A partir dessa preocupação foram elencados dois pontos fundamentais para que minha pesquisa não se torne igualmente centrada na pessoa adulta, como mais uma forma de poder sobre as crianças e mais outro documento de reprodução das estruturas coloniais que dão legitimidade às desigualdades: o anacronismo e a homogeneização. Para iniciar esse diálogo, é importante considerar que meu tempo de referência não é o mesmo das crianças, pois “presa ao passado, ao mesmo tempo que projetada no futuro, a criança vista pelo adulto perde seu caráter histórico.” (ROSEMBERG, 1976, p. 1468). Logo, falar sobre crianças é manter-se num constante estado de alerta para não lhes arrancar o caráter histórico enquanto protagonistas do seu livre crescimento. Isto é, ter cautela para não ser a adulta mencionada por Maria Montessori:

O adulto tornou-se um egocêntrico em relação à criança: não é egoísta, mas é egocêntrico. Porque vê tudo quanto se refere à criança psíquica através de seus próprios padrões. [...] O adulto é a pedra de toque do bem e do mal. Com essa atitude que inconscientemente anula a personalidade da criança, o adulto age convencido de estar cheio de zelo, amor e sacrifício. (MONTESSORI, 1936, p. 26)

A conjuntura social na qual as obras de Maria Montessori foram escritas é composta por elementos específicos e particularidades que caracterizam a época e o contexto do recorte, portanto, ainda que seja possível observar algumas similitudes entre o passado e a contemporaneidade, são somente correspondências, mas trata-se, na verdade, de épocas e localizações geográficas substancialmente distintas. Por este ângulo, o primeiro ponto é que, embora meus estudos em Pedagogia com abordagem nas Ciências Sociais tenham como ferramenta a interseccionalidade proposta pelo feminismo negro, o recorte desta pesquisa não debruçará sobre a questão etnorracial e de gênero.

O segundo ponto é reconhecer que para pesquisar as infâncias é necessário o cuidado de não assumir a postura da *sociedade-centrada-no-adulto* que visualiza uma homogeneidade social, desconsiderando as alteridades, classe social, raça, gênero, contexto histórico-geográfico entre outros marcadores sociais da diferença. Neste sentido é importante pontuar que hoje falo

por meio de um corpo branco, cisgênero, socializada como mulher, que nunca passou fome e frio. Consciente de que há manifestações outras de pensamento e que, por não conhecer todas as infâncias do mundo, falo somente a partir das atitudes adultocêntricas que estão postas e o critério do pensamento científico ocidental jamais será o melhor para compreender outras configurações de infâncias, culturas infantis e sociedades adultas.

Durante a formação no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação da Unicamp, diversas experiências, seminários, congressos e eventos me atravessaram, revirando minhas incertezas e desconstruindo minhas certezas. A melhor oportunidade que tive, ao longo dos cinco anos de graduação foi o ingresso no Grupo de Estudos e Pesquisa em Diferenciação Sociocultural - Linha Culturas Infantis (GEPEDISC), que me ofereceu bases sólidas para crescer questionando minhas práticas adultocêntricas, racistas, machistas e sexistas.

Num exercício de estranhamento do olhar, esta pesquisa pretende conhecer e dar visibilidade ao adultocentrismo presente nas relações adulto-criança na sociedade, com auxílio da Pedagogia fundamentada pela primeira médica a se formar na Itália, Maria Montessori. Pesquisas sobre as relações adulto-criança são relevantes para retirar a pessoa adulta e a criança deste, aparentemente eterno, ciclo adultocêntrico e investir na construção de atitudes e políticas públicas que promovam o respeito à dignidade das crianças proporcionará mais humanização no relacionamento adulto-criança e possivelmente mais alegria na vida das crianças.

Minhas experiências prévias como professora montessoriana, em contato com crianças de 0 a 6 anos, guiaram-me na procura por respostas sobre as relações adulto-criança e as variações dessas relações, considerando que a relação de mulheres com crianças é, em sua maioria, menos vigiada do que as relações de homens com crianças. No recorte do ambiente da creche e pré-escola, essa vigilância torna-se ainda mais evidente e excludente, pois “existe ainda o medo da violência física contra crianças, levantando-se dúvidas sobre a integridade e intenções por trás dessa relação, como se, necessariamente, houvesse um potencial “abusador” disfarçado no pretexto da docência.” (SILVA, 2014, p. 6). Já as relações entre as mulheres com as crianças, quando observadas a partir da concepção biológica do sexo e não como construções sociais e culturais, imprimem nessa mulher uma figura materna de obrigação pela educação, retirando dos homens a potência de afeto, respeito e responsabilidades com as crianças. Torna-se, portanto, imperioso:

A desnaturalização das relações de maternagem = cuidado e educação dos bebês e das crianças pequenas, do ponto de vista de uma produção política que desatrele as mulheres de naturalmente assumirem esta função, mas que a considere como uma possibilidade na divisão social do trabalho, que supere as armadilhas da sexualização e inferiorização das relações de trabalho. (SILVA, 2015, p. 42).

Felizmente, há prósperas lutas e conquistas dos movimentos feministas que colocam em pauta, incansável e intensamente, as discussões de gênero, traçando novos rumos para a contribuição científica e estudos sociológicos das infâncias. Intenciono, além disso, problematizar a maneira como o futuro repete o passado quando apontamentos de aproximadamente cem anos atrás encaixam-se na contemporaneidade do Brasil. Busco, especificamente:

1. Contextualizar a Pedagogia Científica elaborada por Maria Montessori, localizando suas transgressões à época.
2. Identificar como Maria Montessori concebe a relação adulta-criança, por meio de suas obras *O Segredo da Infância* (1936); *A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica* (1965), *Formação do Homem* (1985) e *Mente Absorvente* (1987);
3. Discutir contradições e possibilidades dessa concepção de relação, problematizando mudanças e permanências.

Busco um aparato teórico metodológico mergulhando nos registros críticos e transgressores da Maria Montessori, presentes em suas obras, a respeito de suas experiências e percepções sobre a relação adulta-criança. Essa base de estudos fundamenta as possibilidades de práticas antiadultocêntricas urgentes para deslocar as crianças de seu “estado absoluto de inferioridade social” (MONTESSORI, 1936 p. 87) em consonância com ROSEMBERG (1976) que denuncia a díade não igualitária que na sociedade brasileira posiciona a pessoa adulta como detentora do conhecimento (emissora) e a criança como mera receptora, passiva e apenas um eterno vir a ser.

Os contos “*Ayoluwa, a alegria de nosso povo*”, “*Lumbiá*”, “*Zaita esqueceu de guardar os brinquedos*” e “*Olhos d’água*”, que compõem a obra de escriturências⁵ *Olhos d’água* (2016) de Conceição Evaristo, estarão presentes como forma de observar o que a literatura brasileira tem a nos dizer a respeito das realidades de afetos nas infâncias atravessadas pela raça, classe social, gênero e idade.

Rosemberg (1976), Nosella (2002), Fernandes (2004), Larrosa (2004), Diniz (2007), Aquino (2015), Gobbi (2015), Macedo (2017), Faria (2015; 2017; 2020), Santiago (2015; 2017), Santos (2017), e Finco (2020) serão as vozes que alicerçam a discussão sobre uma educação emancipatória, descolonizada e antiadultocêntrica. Enquanto Angotti (2007), Araújo (2007), Silvestrin (2012) Seveso (2018) e Perry (2019), serão os referenciais que compõem as

⁵Expressão tecida pela escritora brasileira Conceição Evaristo que sugere as escritas que nascem do cotidiano, das lembranças, da experiência de vida de quem escreve e do seu povo.

informações biográficas da pesquisa, junto aos registros autobiográficos de Maria Montessori em suas obras.

1. Maria Montessori: 81 anos de transgressão

1.1 Vivências da mulher que ousou fazer da defesa da vida o centro da educação

*Eu vejo o futuro repetir o passado,
eu vejo um museu de grandes novidades,
o tempo não pára!*
(Cazuza, 1988)

Contar a história sobre a vida de muitas mulheres sempre será contar uma história de resistência, luta e dor. Não é coerente, tendo em vista as violências sofridas diariamente por mulheres, contar uma história romantizada numa narrativa neutra que esconde os obstáculos que as mulheres enfrentam para sobreviver, não é coerente.

A história da vida de Maria Tecla Artemísia Montessori é sinônimo de transgressão e exala o aroma da ciência que é feita por mulheres. No dia 31 de agosto de 1870 nasceu, na comuna de *Chiaravalle*, na província de Ancona, na Itália, a única filha de Renilde Stoppani e Alessandro Montessori, funcionário do Ministério das Finanças. O silêncio sobre a profissão de sua mãe diz muito sobre os costumes da época, sobre a ausência de direitos e a submissão da mulher.

Ainda criança mudou-se com os pais para Roma e da família recebeu acolhimento cultural e financeiro para sustentar seus princípios e enfrentar os desafios de suas conquistas. Trata-se de uma biografia marcada pela opressão de gênero, afinal já não era comum mulheres frequentarem escolas, sobretudo a Escola Técnica Michelangelo Buonarroti, instituição destinada ao ensino técnico de meninos, que embora aceitasse a matrícula de Maria Montessori a mantinha em situação de marginalização. (Angotti, 2007).

Em 1870 a Itália anunciava alarmantes contrastes políticos e territoriais, de forma que no Norte já havia se estabelecido o capitalismo, com sua corrida desenvolvimentista e ao sul ainda haviam práticas semifeudais que marcavam a região pela miséria. Com a Unificação Italiana, o confronto entre o norte e o sul influenciou os costumes da região central do país, onde nasceu Maria Montessori. (Angotti, 2007)

Do final do século XIX à primeira metade do século XX, além das difíceis relações entre Estado e Igreja, as guerras por incorporações territoriais, as frágeis relações internacionais e as políticas colonizadoras, a Itália também foi cenário da criação e ascensão do fascismo e das duas Guerras Mundiais. Este panorama histórico, posteriormente, se tornou uma das maiores motivações para que Maria Montessori propusesse uma educação para a paz.

De todas as ousadias que Montessori viveu, a maior delas foi ter nascido mulher num período de extinção da liberdade e extermínio da população. Qualquer semelhança com o atual período político que atravessa o Brasil não é mera coincidência. O fascismo, surgido em 1919 por Benito Mussolini, ganhou força na Itália por meio do apoio da burguesia e do populismo junto à classe operária, da mesma forma como ocorreu no Brasil com a eleição de Jair Bolsonaro em 2018.

Maria Montessori tinha 49 anos quando o fascismo foi instaurado, contudo suas contribuições para uma educação para a paz iniciaram em 1896, o ano em que transgrediu os padrões da história sendo a primeira mulher a se formar em medicina na Itália.

Sua popularidade na Itália, no entanto, não carrega o peso de ser construída em cima dos fortes sobrenomes, mas sim de sua afronta em ocupar espaços demarcados pela presença masculina, contrariando a cultura de sua época ao obter em 1890 o título de licenciada na cadeira de físico-matemática, em 1892 o diploma em Ciências Naturais pela Faculdade de Ciências Físicas, Matemáticas e Naturais da Universidade de Roma e em 29 de julho de 1896 o diploma em Medicina e Cirurgia pela Universidade de Roma (Angotti, 2007) e posteriormente a matrícula em Filosofia, Antropologia e Psicologia Experimental na Universidade de Roma.

Seu posicionamento político frente à sociedade era público e articulado, a ponto de participar de inúmeros congressos e eventos, não somente direcionados à área da saúde, mas também com abordagem nos direitos das mulheres e crianças, como ocorreu no Congresso Pedagógico de Turim, em 1898, sua defesa quanto às “pessoas com deficiência não serem delinquentes e terem direito aos benefícios da instrução tanto ou mais que as crianças normais” (ARAÚJO J.; ARAÚJO A., 2007, p.115) foi enfática.

Em 1896 foi convidada para representar a Itália no Congresso Internacional do Direito da Mulher em Berlim, evento este que consolidou seu posicionamento feminista na luta pelas mulheres, ao defender formação, atuação e remuneração iguais entre os gêneros. Com os mesmos objetivos participou do Congresso Feminista Internacional de 1900, em Londres. No entanto, é fundamental considerar que o século XX não foi vivenciado de maneira uniforme em todos os continentes e que Maria Montessori ocupa um lócus social de mulher cisgênero, hétero e branca que viveu na Europa, portanto sua percepção de transformações e opressões são diferentes das percepções e enfrentamentos de mulheres negras, indígenas, transgêneros, lésbicas e de outras classes sociais e etnias que na mesma época viveram nas Américas, África, Ásia e Oceania. Todavia, essa realidade não lhe tira o mérito, tampouco a diminui, pois sua luta reverberou mundo afora.

Figura 1 - Maria Montessori em 1896



Fonte: <https://montessori150.org/index.php/maria-montessori/montessori-photos>

Ao fundamentar a epígrafe deste capítulo, Cazusa em sua música-poesia *O tempo não pára* (1988), menciona ver o futuro repetir o passado, num museu de grandes novidades, de maneira que é possível traçar um paralelo com a vida das mulheres que transgridem cotidianamente limites atemporais. A presença de destaque de Maria Montessori incomodava os homens da época, fato este que levanta a problemática da presença feminina em espaços de poder e conhecimento serem, ainda hoje, mesmo com tantos avanços na luta feminista pela garantia dos direitos das mulheres serem infortúnio para os homens que sustentam o machismo da sociedade hetero-patriarcal. Não obstante, a preocupação atual não é se as mulheres estão ou não incomodando os homens ao ocuparem os espaços, mas sim quanto esforço a mais as mulheres precisam empenhar para alcançarem níveis de formação, remuneração e reconhecimento que sejam satisfatórios para transformá-las em “capacitadas” diante da sociedade capitalista e mais do que isso, quantas violências precisam enfrentar para permanecerem vivas.

Embora tenha conquistado visibilidade na medicina, nascer mulher ainda foi determinante para os locais em que a doutora Maria Montessori era encaminhada para exercer a profissão. Ainda em 1896 foi convidada para trabalhar na Clínica Psiquiátrica da Universidade

de Roma, ao lado de *Sante De Sanctis* e *Giuseppe Montesano*, médicos italianos que se dedicaram aos estudos da neuropsiquiatria.

Em 1898, junto com Giuseppe Montesano, fundou em Roma uma sociedade chamada *Per la Donna* (Para a Mulher). Deste relacionamento intelectual, social e político, também nasceu um filho, Mário, que mais tarde se tornaria o grande apoio de sua vida profissional. (PERRY, 2017, p. 7)

Rejeitando a receita cultural do marido e da família, Maria Montessori decidiu não se casar, no entanto gestou em seu ventre seu único filho Mario, contudo só contou a ele que era sua mãe já na adolescência. Antes desse período o visitava na fazenda em que foi criado e se apresentava como sua tia. Registros históricos mostram que na Itália, durante o final do século XIX, o trabalho e os estudos não faziam parte da rotina das mulheres que eram mães e casadas, portanto, ela optou temporariamente por não manter perto de si o filho, reencontrando-o e passando a viver ao seu lado somente anos depois. (Angotti, 2007).

Figura 2 - Maria e Mario Montessori em Londres, Reino Unido. 1930.



Fonte: <https://montessori150.org/index.php/maria-montessori/montessori-photos>

Figura 3 - Maria e Mario Montessori em Innsbruck, Áustria. 1951.



Fonte: <https://montessori150.org/index.php/maria-montessori/montessori-photos>

Foi neste período em que começou sua busca por literaturas sobre o desenvolvimento das crianças, sobretudo das crianças com deficiência. Nesta busca Maria Montessori, assume como referenciais os estudos de Jean-Marie Gaspard Itard e Édouard Séguin, médicos franceses que tinham como elementos estruturantes de seus métodos a observação e “o desenvolvimento das capacidades sensoriais como condição de melhor prover o desenvolvimento cognitivo” (Angotti, 2007 p. 100). Não se trata de um desenvolvimento infantil para tornar-se outro ou tornar-se adulto, mas sim desenvolver a si mesma enquanto indivíduo para que, por meio da autonomia, o processo de socialização seja fortalecido.

O contato com as experiências de Itard e Séguin, foram de suma importância para a construção dos princípios do trabalho educacional de Montessori, que não só anunciou a educação sensorial como a base da educação intelectual, mas também direcionou à educação as crianças com deficiência, retirando-as do exclusivo atendimento da medicina. Ela mesma, em 1926, ao descrever os detalhes da pedagogia científica e “constituir uma fonte inesgotável que alimentou a sequência de todos os outros trabalhos” (MONTESSORI, 2017 p. 15), em sua obra intitulada “A descoberta da criança” pontua

Os trabalhos de Itard são descrições minuciosas, muito interessantes, das tentativas e experiências levadas a efeito nesse terreno, e deve-se admitir que representam os primeiros passos no caminho da pedagogia experimental. (MONTESSORI, 2017, p. 37)

A pedagogia experimental, fundamentada por Maria Montessori, possui como requisito, ainda hoje uma atenta observação despojada dos preconceitos e “sem ideia preconcebida quanto ao seu resultado [...] a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia.” (MONTESSORI, 2017, p. 34). Esta pedagogia, não surgiu, evidentemente, sem precedentes, mas sim do crescente interesse da médica pela recuperação das crianças no ambiente hospitalar, enquanto era assistente na clínica psiquiátrica na Universidade de Roma, e de sua atenção para o estudo das doenças da infância em seus estágios regulares nos serviços médicos de hospitais de clínica geral e em ambulatórios de pediatria.

Porém, contrariamente à opinião de meus colegas, tive a intuição de que o problema da educação dos portadores⁶ de dificuldades especiais era mais de ordem pedagógica do que médica. Enquanto nos congressos médicos defendia-se o método médico-pedagógico para o tratamento e educação das crianças excepcionais, eu apresentava no Congresso Pedagógico de Turim, em 1898, um trabalho defendendo a tese da educação moral. Devo, sem dúvidas, ter tocado uma corda muito sensível, pois esta ideia difundiu-se com a rapidez do relâmpago, passando do meio médico ao círculo do ensino elementar. (MONTESSORI, 2017, p. 36)

Consciente de ter deslocado da comunidade médica a responsabilidade de educar crianças que na época eram consideradas ineducáveis após defender a “ideia de que as crianças deficientes deveriam ser ensinadas em instituições próprias por professores com formação específica” (SILVESTRIN, 2012, p. 18), ela aceitou o convite do então ministro da Instrução Pública, Guido Baccelli, para ministrar aulas referente à metodologias de educação das crianças com deficiência, que posteriormente se tornou a Escola Ortofrênica, dirigida por ela durante dois anos de intenso trabalho. Era um espaço múltiplo, que além de receber as crianças com deficiência, oferecia também a formação para professoras interessadas no assunto, pois Montessori acreditava ser “necessário que a preparação dos professores fosse simultânea à transformação da escola” (2017, p. 33). Com essa experiência, teve a convicção de que os métodos de ensino aplicados na Escola Ortofrênica, que fizeram com que alguns pacientes do manicômio aprendessem a ler e escrever a ponto de serem aprovados nos mesmos exames de escolas públicas que eram aplicados para crianças sem deficiências, nada tinham de específico para a instrução de crianças com deficiências e dificuldades de aprendizagem, mas tratava-se

⁶ Para que não sejam cometidos anacronismos é importante considerar que Maria Montessori escreveu suas obras numa época em que ainda não havia as discussões sobre a forma adequada para se referir às pessoas com deficiências, portanto termos como “*anormal*”, “*idiotia*”, “*retardo*”, “*excepcional*” e a ideia de que as pessoas portavam a deficiência fazem parte de seu vocabulário, contudo não correspondem ao posicionamento desta pesquisa, que se opõe a expressões excludentes.

de “princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados” (MONTESSORI, 2017, p. 37) e constatou, portanto, que “métodos semelhantes, aplicados às crianças *normais*⁷, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente”.

Tais resultados eram tidos como miraculosos pelos observadores. Eu, porém, sabia que se esses deficientes haviam alcançados os alunos *normais* nos exames públicos era unicamente por haverem sido conduzidos por uma via diferente: tinham sido auxiliados no seu desenvolvimento psíquico, enquanto as crianças normais haviam sido, pelo contrário, sufocadas e deprimidas. (MONTESSORI, 2017, p. 41)

1.2 O âmago social da *Casa dei Bambini*

Trilhando caminhos que desafiavam o *status quo* de seu contexto histórico-geográfico, numa abordagem positivista e não idealista, Maria Montessori transgrediu os limites da ciência que se detinha estritamente em conhecer a criança, pois experimentou olhar para a infância com olhos sensíveis e assumiu o compromisso de “libertar a crianças de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida.” (MONTESSORI, 2017, p. 66). Este seu compromisso com a ação em prol da vida das crianças a levou até o bairro San Lorenzo, a convite do diretor geral do Instituto Romano Beni Stabili e do engenheiro Eduardo Tálamo, com a incumbência de organizar uma pré-escola para as crianças de 3 a 6 anos, filhas e filhos das residentes de um conjunto habitacional fundado em janeiro de 1906.

Naquele dia, porém, não havia mais que cinquenta criancinhas paupérrimas, de aspecto rude e tímido, muitas chorando; quase todas filhas de analfabetos, que tinham sido confiadas a meus cuidados. O projeto inicial era reunir os filhos pequenos de operários que moravam em casas populares, a fim de que não ficassem abandonados pelas escadas, não sujasse as paredes e não criassem desordem. Para isso foi reservada uma sala no próprio conjunto habitacional para servir de refúgio, de creche. E fui chamada para tomar conta daquela instituição que “poderia ter um bom futuro”. (MONTESSORI, 2017, p. 133)

Florescia, neste momento, a primeira *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), que ao contrário de como fora amplamente difundida, nada tinha de bela e organizada no início, tampouco se tratava de uma obra com importância social e pedagógica por parte do Estado. Era, pelo contrário, uma alternativa para manter as crianças ocupadas, enquanto seus pais trabalhavam, para diminuir os gastos com a manutenção e conservação do conjunto habitacional e reduzir a necessidade de obras frequentes, reafirmando a postura adultocêntrica de que os espaços não

⁷ Reitero a discordância desta pesquisa com expressões que pautadas no conceito de normalidade e anormalidade.

são construídos para as crianças, mas sim para que a pessoa adulta possa se defender das crianças, disciplinando-as e adequando-as aos ambientes.

Não se deve crer que o “ambiente” da primeira Casa das Crianças fosse gracioso e leve como o que hoje se conhece. Os móveis mais imponentes eram uma mesa robusta para a professora, que dominava o ambiente quase como uma cátedra, e um imenso armário, alto e maciço, onde se podia colocar toda espécie de objetos [...] As mesas destinadas às crianças foram construídas segundo o critério da solidez e da durabilidade; eram tão compridas que três crianças sentavam-se em fila, e postas uma atrás das outras como era de costume fazer com os bancos escolares. A única coisa nova eram as cadeirinhas e pequenas poltronas, muito simples: uma para cada criança. Faltavam ali até mesmo as flores que depois se tornaram uma característica de nossas escolas, porque no pátio, cultivado como jardim, não havia mais que algumas árvores e pequenos gramados.” (MONTESSORI, 2017, p. 136)

Se por um lado as instituições privadas junto ao Estado preocupavam-se de zelar pelo desenvolvimento da urbanização, por outro Montessori, de acordo com Gabriella Seveso (2018) configura o termo “casa” com um sentido simbólico e social, para denunciar as condições de decadência e exclusão, às quais foram submetidas as pessoas que residiam no bairro de San Lorenzo, especialmente ao direito conquistado pelas mulheres pobres de matricular seus filhos nas creches, privilégio este que antes só era concedido à mulheres ricas.

Foi assim que o acaso me fez encontrá-las. Eram crianças choronas, medrosas, tão tímidas que não se conseguia fazê-las falar: os seus rostos eram sem expressão, os olhos eram de espanto como se nunca tivessem visto nada na vida. Eram, com efeito, pobres crianças abandonadas, crescidas em casas miseráveis e escuras, sem um estímulo psíquico, sem nenhum cuidado. Aos olhos de todos, pareciam desnutridas; não era preciso ser médico para reconhecer que tinham necessidade urgente de nutrição, de vida ao ar livre e de sol. [...] Começamos pelas condições das famílias dessas crianças. Pertenciam à mais baixa condição social, porque não eram realmente operários, mas gente que procurava dia após dia uma ocupação provisória, e que, portanto, não podia se ocupar com os próprios filhos. Quase todos os pais eram analfabetos. Não sendo possível encontrar uma verdadeira professora para um lugar sem futuro, contrataram uma pessoa que, embora no passado tivesse começado os estudos de professora, trabalhava como operária, e portanto não tinha nenhuma preparação ou métodos que qualquer professora indubitavelmente teria. A condição particularíssima devia-se ao fato de que aquela instituição privada não era uma verdadeira obra social, porque fora fundada por uma companhia imobiliária a qual pretendia abater os gastos de manutenção da escola como despesas de conservação do conjunto habitacional. (MONTESSORI, 2019, p. 135)

Todavia, o ambiente inóspito da primeira Casa das Crianças não foi empecilho para que Maria Montessori se empenhasse em criar profundas raízes que fortificaram o crescimento e ampla divulgação da eficácia de seu método pedagógico, em pouco tempo os bons resultados, no que tange a saúde física e emocional das crianças, fez com que outras Casas da Criança fossem abertas. A segunda foi aberta em abril do mesmo ano, no mesmo quarteirão de San Lorenzo; a terceira, também num quarteirão onde residiam operárias e operários, foi aberta em

Milão em 1908; em novembro inaugura-se, em Roma, a quarta Casa das Crianças, mas desta vez para filhos de famílias abastadas.

A velocidade de propagação da popularidade do método é diretamente proporcional à cautela com que Maria Montessori desenvolvia sua pesquisa, isto é, quanto mais popular seu nome, maior sua dedicação pela qualidade na educação não violenta para as crianças. Suas ideias começam, a partir de então, cruzar fronteiras e atrair os olhares de embaixadores, educadoras, e educadores que incorporaram ao cotidiano das escolas de seus países as práticas pedagógicas por ela preconizadas. Sobre a primeira Casa das Crianças, com simplicidade afirma, “além disso minhas intervenções foram tão simples e verdadeiramente pueris que ninguém poderia levá-las em conta de um ponto de vista científico.” (2019, p. 137).

Simplicidade, porém, não é sinônimo da ausência de primor. O olhar cuidadoso sobre as crianças das camadas mais pobres deu origem ao método da pedagogia científica, que reconhece como missão urgente da educação “fazer primeiro a descoberta da criança e realizar sua libertação; nisso consiste, pode-se dizer, o problema da existência: primeiro, existir”, (MONTESSORI, 2019, p. 130) e libertar, nesse sentido, é descobrir o ignorado.

No entanto, os dados históricos comprovam quão caótico era viver na Itália entre 1919 a 1943, durante o período da ditadura fascista liderada por Benito Mussolini⁸. Segundo Maristela Angotti:

A Itália, vitimada pelo pós-guerra, em meio a uma grave crise marcada por inúmeras greves incentivadas pelos socialistas, com invasões a propriedades particulares, sentiu a sua burguesia migrar para o respaldo dos ideais nacionalistas radicais de Mussolini e seu recém criado partido. Com a força da burguesia e o populismo juntos a classe operária, Mussolini foi eleito. Instaura-se, assim, no país um regime político fundamentado na perda dos direitos individuais, na extinção da liberdade, tendo ainda promovido o extermínio de intelectuais e socialistas [...] Os ecos da experiência fascista italiana impressionam os redutos mais conservadores das nações mundiais. (2007, p. 97)

Maria Montessori, por defender a liberdade, independência, autonomia e dignidade das crianças, foi uma das intelectuais que ameaçavam não só o governo de Mussolini, mas também a pedagogia tradicional, idealista e católica das primeiras décadas do século XX. Essa indisposição frente à liderança de Mussolini resultou no fechamento das escolas que estavam sob a responsabilidade de Montessori. Por serem ambientes ativos e inovadores estavam em confronto direto com “os interesses do regime político fascista, no qual direito e liberdade não eram conceitos que se aplicavam à vida do povo italiano” (ANGOTTI, 2007, p. 98).

⁸ Tal como é viver no Brasil, em 2021, durante uma pandemia global e o período de desgoverno do genocida que ocupa a presidência, que acentuou a crise política, econômica, cultural, social e sanitária.

Neste momento, houve algumas reviravoltas, pois temporariamente as escolas montessorianas foram reabertas, sob pressão popular. Este fato fez Mussolini notar a popularidade de Montessori ante o povo italiano, e articular uma aproximação, oferecendo a ela o poder de manipulação das vias educacionais. Mussolini só não contava com a determinação e integridade de Montessori, que além de negar que sua imagem fosse atrelada a dele, recusou que suas propostas fossem aplicadas para a manipulação e controle das pessoas.

Montessori, resistindo ao deplorável e atemorizante poder oferecido pelo ditador, acreditou na construção da Pedagogia da Infância que respeita e valoriza o crescimento autônomo e não considera a criança como um território a ser colonizado. Ocupou-se, ainda de conhecer as formas de violências da *sociedade-centrada-no-adulto* para que tivesse condições de enfrentá-las, deslocando a pessoa adulta e a criança do ciclo adultocêntrico, combatendo-as por meio da construção de novas mentalidades fundamentadas em pesquisas científicas e tencionando o setor público a se comprometer com uma educação que promovesse a dignidade das infâncias.

Essa experiência evoca a poesia de Criolo: “Este abismo social requer atenção [...] Meninos mimados não podem reger a nação” (2017). Além das crueldades causadas pelo fascismo registradas na história da humanidade com letras de sangue, as escolas foram novamente fechadas e, reconhecendo as ideias montessorianas como uma afronta ao regime totalitário, num ímpeto rancoroso, Mussolini obrigou-a ao exílio em Barcelona, em 1934. A pesquisa não aponta registros de que Montessori voltou a residir na Itália, mas que se empenhou em difundir suas contribuições pelos países que ocupou durante seu exílio.

O compromisso com a divulgação e o fortalecimento de sua obra fez com que Montessori, perseguida pelo governo fascista, migrasse para outros países. A necessidade de fugir de perseguições, de lutar pela liberdade e pela paz exigiu longos anos no exílio em solos de países europeus e orientais. (ANGOTTI, 2007, p. 99)

Seu compromisso com a função social e política da educação, a fez viajar pelo mundo, ministrando cursos e participando de congressos. Em Londres, conheceu Gandhi, que a convidou para compartilhar seus conhecimentos na Índia, especialmente para as pessoas que eram consideradas “intocáveis”. O contato com as indianas e indianos geraram em Montessori um profundo respeito ao silêncio, à introspecção, ao autocontrole e à educação cósmica. Esses elementos foram incorporados a seus princípios e reverberaram em seus registros posteriores, sobretudo em sua maneira de olhar para as crianças e em suas percepções sobre a relação entre a pessoa adulta e a criança.

Considerando o caráter transitório da paz, sua passagem pela Índia também foi permeada por intempéries e ela, ao lado de seu filho Mario enfrentaram a reclusão devido ao advento da Segunda Guerra Mundial, em consonância à Angotti:

Em 1940, a Índia entrou na Segunda Grande Guerra contra Hitler, contra a influência nazista e fascista no mundo. Apesar de Montessori ser reconhecida e de ter um trabalho bastante valorizado na Índia, acabou ficando em uma situação pouco confortável por estar em um país em guerra com seu país de origem. Maria e Mario são mantidos reclusos, sem direito à liberdade, liberdade essa que se havia tornado bandeira de vida para ambos. Os ingleses, porém, reconhecendo o valor de Montessori e a sua idade já avançada, permitiram que ela continuasse seu trabalho mesmo fora do lugar de reclusão. (ANGOTTI, 2007, p. 102)

Transcorridos, aproximadamente, quarenta anos da abertura das primeiras Casas das Crianças, Montessori propõe responder em sua obra, intitulada *Formação do Homem*, publicada em 1949, a seguinte questão:

Por que respeitam a isto que chamam de “Escola Montessori” e “Método Montessori”? [...] Por que as escolas continuam, entre guerras e cataclismas, a se espelhar cada vez mais em todo o mundo e são encontradas até na ilha do Havaí, em Honolulu, em meio ao oceano, entre os nativos da Nigéria, no Ceilão, na China, entre todas as raças e todos os países do mundo? (MONTESSORI, 1949, p. 11)

Além de explicitar que suas contribuições científicas giraram o mundo e acessaram as mais diversas pessoas, diferentes raças, etnias, idades e classes sociais, com esse questionamento Montessori nos revela sua profunda alma de uma grande e forte mulher cientista, que é capaz de revisitar suas hipóteses e não se contentar com os resultados encontrados, pois sente em seu âmago que sempre haverá mais a ser feito em prol da saúde, bem-estar, liberdade e felicidade das crianças.

Em 6 de maio de 1952, Maria Tecla Artemísia Montessori morreu na cidade de *Noordwijk aan Zee*, Holanda, após 81 voltas em torno do sol, neste mundo que é um moinho, sem permitir que triturassem seus sonhos, tampouco reduzissem suas ilusões a pó, nos convidando a ser “enfermeiros neste vasto hospital que é o mundo” (MONTESSORI, 1949, p. 19) e presenteando como inspiração a potência de transgredir sendo mulher e a coragem para aprender com as revelações das crianças os segredos da infância.

Figura 4 - Maria Montessori em Amsterdã, Holanda. 1950.⁹



Fonte: <https://montessori150.org/index.php/maria-montessori/montessori-photos>

⁹ A fotografia referenciada foi selecionada com a intencionalidade de demonstrar a potência de Maria Montessori, em pé diante de um público composto majoritariamente por homens.

2. A pedagogia Montessori enquanto potência de transformação por meio da libertação das opressões e preconceitos

2.1 A essência social da pedagogia Montessori

Os segredos da infância aparecem como a força motriz das obras de Maria Montessori, que ao longo de sua pesquisa relata ter enfrentado um vazio no campo científico de seu tempo, “um campo inexplorado, uma incógnita no que diz respeito ao processo de formação da personalidade” (MONTESSORI, 1985, p. 13). Muito embora, reconheça que havia um crescente interesse da psicologia no conhecimento dos primeiros anos de vida, pontua com veemência os milhares de anos que as pessoas adultas deixaram de lado a criança. “permanecendo completamente insensível a essa espécie de milagre da natureza que é o desenvolvimento de uma inteligência, de uma personalidade.” (MONTESSORI, 1985, p.13)

As pesquisas permitem sinalizar que a concepção de desenvolvimento que compõe o trabalho de Montessori é dissonante em relação aos estudos que afirmam que a criança é um eterno vir a ser, uma tábula rasa a ser preenchida de cultura e saberes transmitidos, tampouco uma fase de preparação para a idade adulta. Pelo contrário, segundo Montessori,

O espírito aparece, então, como que impelido à existência e à realização de si mesmo. A criança é um descobridor: um homem que nasce de uma nebulosa, como um ser indefinido e esplêndido que busca sua própria forma. (2019, p. 118)

A criança, neste sentido, ocupa o ambiente da infância, vivenciando uma “inauguração; não como simples ausência ou falta, mas como a possibilidade de criação e invenção.” (AQUINO, 2015, p. 102). Maria Montessori, ao longo de sua vida, não só rompeu com a forma androcêntrica e adultocêntrica de produzir ciência, como também se recusou a estabelecer os discursos estratégicos e arbitrários sobre a infância. Inclusive, ao registrar as contribuições de seu método, anunciou não ser necessária a conclusão do trabalho de pesquisa, bastaria que as ideias fossem compreendidas e que fosse comprovada a existência dos preconceitos existentes contra a criança, (MONTESSORI, 1985) pois acreditava que:

O cientista investiga os segredos da natureza e adquire através de suas descobertas conhecimentos profundos que podem conduzi-lo não só a avaliá-la, mas também a transformá-la. (MONTESSORI, 1985, p. 14)

Foi justamente na natureza que Montessori buscou respostas que pudessem auxiliar na base de sua reforma educativa e social. Debruçada sobre as experiências do cientista holandês Hugo de Vries, com a identificação dos períodos sensíveis dos insetos, transmutou esse conceito sob a ótica da educação e descobriu períodos sensíveis semelhantes no crescimento das crianças, definindo esses períodos conforme exposto:

Trata-se de sensibilidades especiais, que se encontram nos seres em evolução, ou seja nos estados infantis¹⁰, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de uma determinada característica. Uma vez desenvolvida essa característica, a sensibilidade acaba, e assim cada característica se estabelece com ajuda de um impulso, de uma possibilidade passageira. Portanto o crescimento não é algo vago, uma fatalidade hereditária e inata dos seres vivos mais um trabalho guiado minuciosamente por instintos periódicos, ou passageiros, que dão um guiamento porque impelem a uma atividade determinada, a qual difere por vezes de maneira evidente da atividade do indivíduo no estado adulto. (MONTESSORI, 2019, p. 54)

Os períodos sensíveis tornaram-se a fonte de investigação sobre o desenvolvimento psíquico da criança e a motivaram direcionar à pessoa adulta a responsabilidade de preparar o ambiente em defesa da criança, em situação análoga aos invólucros e aos véus com que a natureza envolve o embrião físico. É pertinente elencar sua concepção sobre os instintos:

O espírito pode ser tão profundamente latente a ponto de não se manifestar como o instinto do animal, que já está pronto para revelar-se em suas ações estabelecidas. O fato de não ser movido por instintos-guia fixos e determinados como os animais é sinal de um fundo de liberdade de ação que requer uma elaboração especial, quase uma criação deixada a cargo do desenvolvimento de cada indivíduo e que é, portanto, imprevisível, muito mais delicada, difícil e oculta. Existe, pois, um segredo na alma da criança que não é possível penetrar se ela própria não o revelar à medida que vai construindo-se a si mesma. (MONTESSORI, 2019, p. 30)

São, pois, as revelações apresentadas pela criança sobre si mesma o fio condutor de toda a Pedagogia Montessoriana. Trata-se de uma pedagogia científica, que não compactua com noções pré-concebidas da criança, afinal o pilar orientador das práticas que compõem o método é a observação atenta, despida de preconceitos e hipóteses, observação esta que só é possível se cada criança for acompanhada com dedicação.

A observação da criança é o início do método e ajudar a vida é o caminho pelo qual Montessori trilhou. Ciente de que a Pedagogia não deveria mais ser guiada, como no passado, pelas ideias de alguns filósofos e filantropos que estavam impelidos por sua simpatia, por sua caridade (MONTESSORI, 1985), anunciou a necessidade de transformação como uma das conclusões de sua pesquisa, fundamentada em investigações objetivas e nos postulados básicos da psicologia.

O importante não é observar, mas “transformar”. A observação havia fundado uma nova ciência psicológica, porém, não havia “transformado” nem alunos nem escolas. Tinha acrescentado alguma coisa às escolas comuns, deixando-as, no entanto, assim como seus métodos de instrução e educação, estacionadas em seu estado primitivo. (MONTESSORI, 2017, p. 45)

Tamanha força de ação de Maria Montessori atraiu as oportunidades que foram seu

¹⁰Primitivo A perspectiva evolucionista, no sentido da criança que gradualmente se transforma na pessoa adulta, não faz parte dos posicionamentos da presente pesquisa, considerando que a criança já é, e não um vir a ser.

campo de pesquisa com crianças pequenas por anos, a exemplo da *Opera Nazionale Montessori*, fundada em 1924, com o intuito de difundir as práticas e princípios da organização de pesquisas científicas, sob a luz da metodologia e também a primeira *Casa dei Bambini*, que não foi construída sobre uma proposta didática livre de considerações sobre os fatores sociais, pelo contrário, estava permeada da tensão ética e social que é o oferecimento de educação de qualidade para as classes sociais colocadas em situação de vulnerabilidade, pobreza e insalubridade.

A preocupação com a educação das crianças pequenas de famílias excluídas de políticas públicas moveu Montessori ao longo de toda sua pesquisa e prática, de forma que o desenvolvimento do que, atualmente, é popularmente chamado de Método Montessori ou Método Montessoriano não se deu somente com a criação de móveis na altura das crianças ou materiais com finalidades pedagógicas com acabamento em madeira. É possível notar uma tendência de redução da Pedagogia Montessori à mobília que lhe é característica, não raro o sobrenome da médica está associado às pequenas camas no chão, às cadeiras e às mesinhas pequenas.

Este é um movimento que merece atenção, pois a supressão da essência social das pesquisas realizadas por cientistas da educação tem como consequência o apagamento das reais pautas que motivaram anos de estudos e observação. No caso de Maria Montessori, especificamente, reduzir suas contribuições ao ambiente da casa decorado com caminhas no chão, os chamados “quartos montessorianos” tende a invalidar as denúncias sociais e transformações que movimentaram as concepções de infância, criança, educação e ambiente escolar não só da Itália, mas de amplitude transnacional. Há em sua obra elementos fundamentais que colocam a criança em posição de centralidade, como por exemplo a Vida Prática, a Educação Sensorial, a Educação Matemática, a Educação para a paz, a ênfase na organização de um ambiente que possibilite a liberdade de escolha e atividade livre, em suma, um ambiente povoado pela cultura.

Gabriella Seveso¹¹ (2018) expõe os perigos de reduzir um método a um conjunto de práticas e materiais didáticos, perdendo de vista a espessura cultural e o mais complexo quadro de referências de uma proposta pedagógica. Para tal, traça um panorama histórico que elucida possíveis motivações de Maria Montessori para assumir a atitude de denúncia da desintegração da sociedade, de maneira muito profunda, sincera e preocupada com os problemas sociais que faziam da educação, uma faca de dois gumes, que, se por um lado, poderia contribuir para um

¹¹ Gabriella Seveso atualmente está professora de História da Pedagogia na *Università degli Studi di Milano-Bicocca*. Disponível em: <unimib.it/gabriella-seveso>. Acesso em 18/11/2021.

movimento de libertação universal indicando o modo de defender e elevar a humanidade, por outro, poderia se assemelhar a um órgão que se atrofiou por não ter sido usado durante a evolução do organismo (MONTESSORI, 1985)

Ao nível das disposições legislativas, parece apropriado lembrar que o Real Decreto n. 5 de 16 de fevereiro de 1888 previa a constituição de patrocínios escolares, que, no entanto, era opcional e a cargo das autarquias: esta medida, destinada, como sublinhou o legislador, a ajudar as crianças pobres, de fato sugeria a necessidade de apoiar a educação das classes mais desfavorecidas, mas ao mesmo tempo, mostrou a falta de compromisso do Estado em perseguir esse objetivo, dada a delegação às autarquias locais, cujos cofres foram sangrados, e dado o caráter facultativo da implementação da lei (DI POL, 2016). Diante dessa falta de sensibilidade, ou mesmo oposição à educação popular, manifestado pelas inconsistências das disposições legislativas nacionais, o mundo cultural da época mostrava considerável interesse pelo tema da função social da escola e da ciência. Nesse sentido, é possível relembrar o esforço realizado por associações de mulheres para a proteção dos direitos das crianças e para promoção de acesso à educação para meninos e meninas (SEVESO, 2018): este compromisso traz iniciativas notáveis e numerosas promovidas por grupos e indivíduos, como, a título de exemplo, o Sindicato das Mulheres em Milão. (SEVESO, 2018, p. 644, tradução livre)¹²

A originalidade da obra de Montessori advém, portanto, desta forte sensibilidade para a função social da educação e de seu reconhecimento como responsável pela comunidade. A indiferença do governo da Itália com a educação popular em 1888, nos permite traçar um paralelo com a atual situação de desgoverno do Brasil, que desde abril de 2018 enfrenta alarmantes dificuldades em nomear uma pessoa interessada em organizar o Ministério da Educação de forma honestamente comprometida com a qualidade da educação pública¹³.

Dessa forma, é possível refletir sobre a crise estrutural que afeta a educação pública dos países capitalistas, por séculos. Levantando questionamentos sobre a quem interessa manter o

¹² No original: A livello di provvedimenti legislativi, ci sembra opportuno ricordare come il Regio Decreto n. 5 del 16 febbraio 1888 vide l'istituzione dei patronati scolastici, che però era facoltativa e a carico dei Comuni: questo provvedimento, volto, come il legislatore sottolineava, ad aiutare i ragazzi poveri, di fatto suggeriva la necessità di sostenere l'istruzione delle classi più disagiate, ma al tempo stesso mostrava lo scarso impegno dello Stato nel perseguire questo obiettivo, data la delega agli Enti locali, le cui casse erano dissanguate, e dato il carattere opzionale dell'attuazione della legge (DI POL, 2016). A fronte di questa scarsa sensibilità, o addirittura opposizione all'istruzione popolare, manifestata dalle incoerenze dei provvedimenti legislativi nazionali, il mondo culturale del tempo mostrava notevole interesse verso il tema della funzione sociale della scuola e delle scienze. È possibile ricordare a questo proposito l'impegno profuso dalle Associazioni femminili per la tutela dei diritti dell'infanzia e per la promozione dell'accesso all'istruzione di bambini e bambine (SEVESO, 2018): questo impegno vide notevoli e numerose iniziative promosse sia da gruppi sia da singole personalità, quali, solo a titolo di esempio, Unione Femminile a Milano (SEVESO, 2018, p. 644)

¹³ Como se não bastasse, permitindo que, pela primeira vez em 90 anos, não houvesse representação para este órgão, deixando uma lacuna no Ministério da Educação entre 20 de junho de 2020 a 16 de julho de 2020. No entanto, dado o histórico das nomeações dos ministros e das poucas ministras ao longo do desgoverno de Jair Bolsonaro e ainda a precarização da política de acesso com o oferecimento de *vouchers* às famílias para custear a Educação Infantil das crianças, é importante considerar que esta lacuna, embora represente mais uma das estratégias de acentuar a crise na educação brasileira, também significa a ausência de mais um homem, descolado da realidade, decidindo os rumos da educação de maneira arbitrária.

acesso à educação escolar facilitado somente às camadas de maior poder aquisitivo da sociedade e principalmente qual a função da educação escolar que é ofertada para as camadas com menor renda. Maria Montessori, transgredindo os limites de sua época, ousou criticar a pré-escola tradicional:

O mundo da educação é uma espécie de ilha onde os indivíduos, separados do mundo, se preparam para a vida continuando estranhos a ela. [...] Os sociólogos invocam as escolas como um remédio para tanto mal; mas a escola é um mundo em si, um mundo fechado aos problemas sociais; não é levada a considerá-los e a conhecê-los. É uma instituição social de demasiada tradição antiga para que os seus regulamentos possam ser modificados por via oficial; só uma força que aja de fora poderá modificar e renovar e remediar as deficiências que acompanham a educação em todos os graus, assim como, desgraçadamente, acompanham a vida daqueles que vão à escola. (MONTESSORI, 1985b, p. 14)

Outras passagens nos permitem localizar nas obras de Montessori a preocupação em alterar as ideias educativas precedentes, fazendo com que a vida fosse o centro da função escolar e não mais os programas preestabelecidos, que nada tinham de coerentes e coesos com as comunidades que atendiam, por se tratar de programas hegemônicos que desconsideravam as particularidades da vida das crianças e das famílias. Sua crítica estava direcionada a indiferença do Estado com o investimento na qualidade da educação, na invisibilidade das reais aprendizagens que aconteciam dentro das escolas, e mais do que isso, sobre a quantidade de opressões que a criança vivia dentro da pré-escola enquanto sua vida física e psíquica era abandonada. Manifestou-se, portanto, em defesa da vida, de forma que a educação não fosse somente responsabilidade da família, mas também do Estado.

O mecanismo social deverá adaptar-se às necessidades inerentes à nova concepção: que a vida deva ser protegida. Todos são chamados a colaborar, pais e mães devem assumir a sua responsabilidade; mas quando a família não tenha possibilidades suficientes, a sociedade é obrigada não só à instrução, mas também a fornecer os meios necessários para criar as crianças. Se a educação significa cuidado do indivíduo, se a sociedade reconhece como necessários ao desenvolvimento da criança meios dos quais a família não está à altura de dispor incumbe à sociedade mesma providenciar, incumbe ao Estado não abandonar a criança. (MONTESSORI, 1985b, p. 16)

Toda essa defesa não aconteceu de forma alienada aos fatores sociais que obstaculizam as vidas das mulheres da época, felizmente, atualmente as pautas das lutas feministas estão sendo acrescida de conquistas capazes de oferecer a garantia de direitos à vida de uma diversidade maior de mulheres, mais do que as que tinham visibilidade no momento em que ocorriam as discussões de Maria Montessori, contudo é possível notar seu pioneirismo na luta pela creche enquanto conquista da luta das mulheres também.

A educação assim concebida não interessa mais somente à criança e aos pais¹⁴, mas ao Estado e à finança internacional; torna-se estímulo a cada membro do corpo social, estímulo à maior das renovações da sociedade. Haverá alguma coisa mais imóvel, estagnante e indiferente do que a educação de hoje? Quando um país tem de economizar, sem dúvida a primeira vítima é a educação. Se perguntar a um homem de Estado quais são suas opiniões sobre a educação, ele responderá que a educação não é consigo, que confiou a educação de seus filhos à mulher, para que esta, por sua vez, a confiasse à escola. Pois bem! No futuro tornar-se-á absolutamente impossível, para um homem de Estado, formular semelhante resposta e fazer alarde de tal indiferença. (MONTESSORI, 1985b, p. 17)

Não é possível mensurar o que ela pretendeu dizer com futuro, mas é preocupante que o futuro de sua época seja a atualidade e ainda hoje existam homens de Estado que sabem pouco ou absolutamente nada sobre educação. Neste momento, recorro à Geraldo Vandré, que em sua música-poesia “Pra não dizer que não falei das flores” (1968)¹⁵, nos convida a ação: “Vem, vamos embora, que esperar não é saber. Quem sabe faz a hora, não espera acontecer.” como esperança de que em cada lugar do mundo há grupos de pessoas verdadeiramente comprometidas em agir pela valorização da vida. Segundo Seveso:

Diante desses fenômenos importantes e complexos, Maria Montessori se posiciona ativamente, delineando o papel de maneira muito clara em suas obras e o perfil profissional tanto dos diretores quanto dos professores e também o comprometimento concretamente em algumas iniciativas de formação de professores, desde que se tornou professora de Antropologia na Escola Pedagógica de Roma e no Instituto Superior de Magistério Feminino. Desde a sua participação no Congresso Feminista de Londres, em 1899, Maria Montessori denunciou as condições injustas dos professores e no Primeiro Congresso Nacional Pedagógico de Torino aborda a questão do papel social da escola e recorda a emergência relacionada com a formação de professores da pré-escola e fundamental na Itália. (GALLERANI, 2010; TRABALZINI, 2003 apud SEVESO, 2018, p. 649, tradução livre¹⁶)

Surgia nesse instante, preconizado por Maria Montessori, uma nova forma de pensar a criança e a infância. Um novo olhar, atento e cuidadoso era proposto para que a vida das crianças tivesse condições de serem dignas, dentro das possibilidades e limitações da época, principalmente a vida das crianças com deficiências, que eram mantidas isoladas sob cuidado

¹⁴ Em italiano a tradução de *genitori* caracteriza pai e mãe, como em inglês, a palavra *parents*. Esta discussão não é direcionada ao plural no masculino de pai.

¹⁵ Canção escrita por Geraldo Vandré, censurada durante a ditadura militar brasileira, por ser um convite ao movimento estudantil de resistência e oposição ao governo do ditador Artur da Costa e Silva, que neste mesmo ano instaurou o Ato Inconstitucional 5.

¹⁶ No original: A fronte di questi importanti e complessi fenomeni, Maria Montessori prende attivamente posizione, delineando nelle sue opere con molta chiarezza il ruolo e il profilo professionale sia delle direttrici sia delle maestre e impegnandosi anche concretamente in alcune iniziative di formazione delle insegnanti, poiché diviene docente di Antropologia presso la scuola pedagogica di Roma e presso l'istituto Superiore di Magistero Femminile. Fin dalla sua partecipazione al Congresso Femminista di Londra, nel 1899, Maria Montessori denuncia le inique condizioni delle insegnanti e nel Primo Congresso Pedagogico Nazionale di Torino affronta il tema del ruolo sociale della scuola e ricorda l'emergenza relativa alla formazione delle maestre in Italia (GALLERANI, 2010; TRABALZINI, 2003 apud SEVESO, 2018, p. 649)

de enfermeiras em asilos “cujo evidente objetivo é sufocar a atividade”. (MONTESSORI, 2017, p. 55).

Desse recorte, a pobreza material das crianças também era uma preocupação latente, de acordo com Seveso (2018), Mario Montessori lembra como sua mãe, na hora da morte, em 6 de maio de 1952, se preparava para uma viagem a Gana, para encontrar algumas crianças que, além de serem violentadas com a ausência do respeito, sofriam com desnutrição e do total descaso à integridade física.

Apesar de iniciar na sociedade uma reflexão mais profunda a respeito do papel social da pré-escola e das educadoras e educadores, a obliteração dos desígnios sociais de Maria Montessori, causada pelos delírios e impulsos capitalistas de fazer da educação uma mercadoria vendável, fez com que as contribuições dessa pedagogia se tornassem acessível somente a quem tem recursos financeiros.

O comvente detalhe biográfico acima, por outro lado, nos lembra como a proposta Montessori sempre teve como objetivo enfrentar os reais problemas da sociedade: ela, aliás, não nasceu e se difundiu como um método didático simples, cheio de soluções operacionais interessantes e inovadoras, mas como uma reflexão complexa, articulada, interdisciplinar que também sublinha o forte valor social da escola. Esse aspecto, que nos convida a um olhar não reducionista sobre Montessori, aparece hoje muito atual, diante de uma sociedade que tem que enfrentar os problemas relacionados a novas pobreza educacionais e novas formas de exclusão. (SEVESO, 2018, p. 651, tradução livre)¹⁷

Lamentavelmente é muito atual no Brasil, este cenário dual da educação, comprovado por meio do levantamento dos problemas de aproximadamente cento e cinquenta anos atrás, que embora tenham tido outro cenário e época como palco, ainda hoje são experienciados devido a colonialidade. Para cada tentativa de homogeneização, uma reação. Fabiana de Oliveira (2015) sugere a necessidade de uma Pedagogia da Infância que possua um potencial de engajamento e mudança em suas formas plurais, baseadas na diferença, na multiplicidade, visando a escapar da ordem hegemônica produtora de desejos, estéticas, para realizar práticas educativas que acolham e produzam diferença como uma estratégia pedagógica.

Essa necessidade de rompimento com as velhas fórmulas de ser e estar docente e do conceito de educação enquanto mais um instrumento de controle social, também permeou a vida de Maria Montessori, que após 40 anos da inauguração da primeira Casa das Crianças

¹⁷ No original: Il comvente particolare biografico riportato sopra, invece, ci ricorda come la proposta montessoriana fosse sempre tesa ad affrontare i problemi reali della società: essa, infatti, non nasce e si diffonde come semplice metodo didattico, ricco di soluzioni operative interessanti ed innovative, ma come riflessione complessa, articolata, interdisciplinare che sottolinea anche la forte valenza sociale della scuola. Questo aspetto, che ci invita a uno sguardo non riduzionista sulla Montessori, risulta oggi molto attuale, di fronte ad una società che deve affrontare le problematiche connesse a nuove povertà educative e a nuove forme di esclusione (SEVESO, 2018, p. 651)

definiu sua pedagogia de maneira objetiva e determinada:

Pode-se dizer em poucas e claras palavras o que é o método Montessori. Se abolíssemos não só o nome, mas também o conceito comum *método* para substituí-lo por uma outra indicação, se falássemos de “uma ajuda a fim de que a personalidade humana pudesse conquistar sua independência, de um meio para libertá-la das opressões, dos preconceitos antigos sobre a educação”, então, tudo se tornaria claro. É a personalidade humana e não um método de educação que vamos considerar, é a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, a proclamação social de seus direitos que devem substituir os falhos modos de conceber a educação. (MONTESSORI, 1985, p. 12)

2.2 A organização do ambiente

Me ajude a fazer sozinha!

A ciência foi o alicerce para a construção da reforma educativa e social que Montessori propôs, sem deixar de considerar como obstáculo os preconceitos contra as crianças, acumulados em milênios, que carecem de uma “exploração corajosa, uma luta contra elementos adversos, para as quais não bastam as ferramentas habituais da ciência, isto é, a observação e a experimentação.” (MONTESSORI, 1985a, p. 14). Foi necessário, portanto, que em consonância com a pesquisa científica estivesse a antropologia pedagógica, num movimento de retroalimentação, do qual floresceu mais que intuições, *insights* ou suposições.

Contudo, de acordo com Montessori (2017), a Pedagogia Científica não pretende, evidentemente, transformar a professora numa profissional de Antropologia ou de Psicologia; tampouco num higienista ou cientista de laboratório. Muito pelo contrário, a intenção é despertar na consciência das professoras e professores o interesse pelas manifestações espontâneas das crianças.

Há, porém, riscos graves quanto à utilização dos métodos científicos para a transformação da educação que podem fazer com que “a Pedagogia permaneça no mesmo estado filosófico obscuro em que nascera, sem ser atingida e muito menos transformada.” (MONTESSORI, 2017, p. 19)

Tomemos como exemplo da aplicação literal da ciência na escola, os bancos e as carteiras. Construídos sob o aporte de vários ramos da ciência: a Antropologia, com as medidas corporais e a determinação da idade; a Fisiologia, no estudo dos movimentos musculares; a Psicologia, nos estudos psíquicos, e sobretudo a Higiene, procurando impedir a escoliose adquirida. Montessori afirma que eram, portanto, uma carteira escolar verdadeiramente científica, pois tinha como principal finalidade impedir o aparecimento da escoliose nas crianças. (2017, p.26) Demonstrando indignação, continua:

Isso significa que os estudantes¹⁸ eram submetidos a um regime tal, que, nascendo sadios, corriam o risco de sofrer uma contorção da coluna vertebral, tornando-se deformados! A coluna vertebral, capaz de resistir às mais duras lutas do homem primitivo e aos trabalhos do homem civilizado, que não se dobrou nos embates travados contra os leões do deserto, ou quando o homem subjugou o mamute, que manteve a sua posição quando o homem escavou a pedra, dobrou o ferro, submeteu a terra ao seu domínio... mas essa coluna vertebral não resiste, e cede sob o jugo da escola! É incompreensível a ação da ciência concorrendo para aperfeiçoar um instrumento de escravidão na escola, sem ter recebido um raio de luz do movimento de libertação social que então se desenvolvia. (MONTESSORI, 2017, p. 26)

Os bancos e as carteiras escolares pautam o início da discussão marcada pela alarmante necessidade de reforma da pré-escola que existiu e que insiste em existir ainda hoje em muitos municípios de muitos países, que de maneira não racional, optam pelo mecanismo de uma carteira que combata a escoliose, ao invés da conquista da liberdade que modifique as condições das crianças que permanecem durante horas numa posição viciosa. Salvo casos de educadoras e educadores que se comprometem a transgredir os limites das escolas desrespeitosas, ao oferecer às crianças condições dignas de convivência e, conseqüentemente, aprendizagem.

A deformação dos ossos não foi a única crueldade que Montessori observou nas escolas que frequentou. O princípio de repressão, que conduz a tirania e constitui o fundamento de grande parte da Pedagogia, é, notavelmente, um dos mais gritantes motivos de luta, até o dia em que não seja mais possível estabelecer uma comparação entre o sufocamento da espontânea expressão da personalidade das crianças, tal qual seres mortos, plantados nos seus respectivos lugares, nas carteiras escolares com as borboletas espetadas em alfinetes, enquanto desdobram as asas de um saber aridamente adquirido. (MONTESSORI, 2017)

Embora reconheça que “alguns pedagogos, sobretudo Rousseau, exprimiram estranhos princípios e vagas aspirações de liberdade infantil” (MONTESSORI, 2017, p. 24), ainda assim o verdadeiro conceito de liberdade ainda é coisa desconhecida das pedagogas, de tal forma que “quem dissesse que o princípio de liberdade orienta atualmente a Pedagogia e a escola, provocaria o riso”. (MONTESSORI, 2017, p. 25) Para isto, a autora atesta que a preparação das educadoras e educadores não é suficiente; é preciso também preparar uma pré-escola que permita o livre desenvolvimento da atividade da criança (MONTESSORI, 2017) sugerindo que:

A concepção de liberdade que deve inspirar a pedagogia é universal; é a libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual. (MONTESSORI, 2017, p. 25)

O paralelo traçado entre a pré-escola e a escravidão é, ainda hoje, uma cruel verdade. A

¹⁸ Chamar de estudantes as crianças da Educação Infantil não condiz com as inclinações desta pesquisa, tendo em vista que não faz parte da etapa da Educação Infantil o ensino. Principalmente a utilização do termo “os estudantes” no masculino genérico, pois revela o machismo impregnado na língua.

sobrecarga das professoras e professores faz com que estes procurem penetrar os conhecimentos nas cabeças das crianças, com auxílio da imobilidade, da atenção forçada e do manejo de prêmios e castigos como ferramentas de coerção. Montessori (2017) afirma que todas as formas de escravidão tendem aos poucos a desaparecer, fazendo da história do progresso civil uma história de conquistas e libertações, porém, questiona se a pré-escola deve permanecer num estado de fixidez permanente que mantém as crianças constrangidas por instrumentos que degradam o corpo e o espírito - a carteira escolar, a recompensa e a punição exteriores -, a fim de reduzi-los à disciplina da imobilidade e do silêncio. Evoca, ainda, como “necessidade urgente, a renovação dos métodos de educação e de instrução: quem luta por isso, luta pela regeneração humana.” (MONTESSORI, 2017, p. 32)

Para a construção da Pedagogia Científica, que oportuniza o desenvolvimento das manifestações espontâneas da personalidade da criança, propôs a existência de ambientes que tivessem como princípio o estudo individual da criança, que somente “é possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem qualquer constrangimento.” (MONTESSORI, 2017, p. 33).

Em sua primeira obra *A descoberta da criança - Pedagogia Científica*, publicada pela primeira vez em 1909, Maria Montessori delineou o método da Pedagogia experimental, reafirmando que, o sistema educativo das Casas das Crianças não surgiu, evidentemente, sem remotos antecedentes, pois deriva de experiências pedagógicas precedentes realizadas com as crianças que na época eram consideradas “anormais”, logo, representa um trabalho bastante extenso. Segundo a autora:

O presente trabalho trata precisamente do método na pedagogia experimental e resulta de minhas experiências realizadas em creches infantis ou nas primeiras classes elementares. Na verdade, apresento apenas um início do método, que apliquei a crianças de 3 a 6 anos de idade. Creio, porém, que esta tentativa, pelos surpreendentes resultados obtidos, justificará a continuação e ampliação da obra empreendida. (MONTESSORI, 2017, p. 35)

As experiências citadas ocorreram enquanto era assistente da Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma, em 1986, incumbida de “estudar os doentes que seriam selecionados para as clínicas de recuperação” (MONTESSORI, 2017, p. 35), interessou-se pelas crianças com deficiências recuperadas¹⁹ no próprio ambiente hospitalar, além de direcionar sua atenção especialmente para o estudo das doenças da infância enquanto fazia estágios em ambulatórios de pediatria reconhecendo a necessidade de transformação da educação.

¹⁹ O termo recuperação é citado por Maria Montessori (2017, p. 35) para se referir às pessoas com deficiência. É necessário, porém, reiterar que a visão médica de recuperação das deficiências diverge da presente pesquisa, por considerar a negligência na organização dos espaços de determinadas sociedades, insensíveis a diversidades, os maiores limitadores e segregadores da participação social das pessoas com deficiência, e não a lesão em si.

Nesse rompimento com os paradigmas da época de que as pessoas com deficiência estavam sob responsabilidade total da medicina, ao anunciar que a questão da educação das pessoas com deficiência era também de ordem pedagógica e não só médica, surgiu a necessidade de formação das profissionais da educação, para que se alinhassem às novas ideias. Dessa necessidade, foi criada a Escola Ortofrênica, que além de oferecer as formações, também recebia, após o horário escolar normal, as crianças julgadas, nas escolas elementares, incapazes por deficiências.

Assim, durante dois anos, com o auxílio de colegas, preparei os professores destinados a observar e educar as crianças excepcionais dentro de novos métodos especiais. Além disso, o que é mais importante, após ter estado em Londres e em Paris estudando a educação dos deficientes mentais, dediquei-me ao ensino dessas crianças e orientei as educadoras de crianças excepcionais do nosso Instituto. Trabalhava muito mais do que uma professora elementar, ensinando crianças, ininterruptamente, das 8 às 19 horas. Esses dois anos de prática constituem, verdadeiramente, o meu primeiro título em pedagogia. (MONTESSORI, 2017, p. 36)²⁰

Após a criação da Escola Ortofrênica, a popularidade dos avanços das crianças era tamanha que, a convite do diretor geral do Instituto Romano Beni Stabili e do engenheiro Eduardo Tálamo, Maria Montessori organizou a primeira Casa das Crianças, no bairro San Lorenzo, para crianças de 3 a 6 anos de maneira inédita. Suas observações diante dos fenômenos que ocorreram nesse ambiente a fez elencar três condições que contribuíram para a reestruturação da educação e o bem-estar das crianças.

A primeira, era o ambiente agradável oferecido às crianças, em que não houvesse limitações, violências e opressões. Com relação ao espaço físico, sempre limpo e organizado, cada coisa em seu lugar, sem excessos nem faltas, com móveis novos especialmente feito para as crianças, com gramados e pátio ensolarado. A segunda, era o caráter negativo da pessoa adulta que fazia parte da comunidade e gerava a ausência de preconceitos contra as crianças e um estado de calma intelectual. A terceira circunstância era o oferecimento às crianças de um material científico adequado e atraente, aperfeiçoado para a educação sensorial, “como os telaios de botão, que permitem uma análise e um aperfeiçoamento dos movimentos e provocam a concentração da atenção.” (MONTESSORI, 2019, p, 166)

Estes três pontos exteriores: o ambiente adequado, a professora e professor humilde e o material científico constituem a base da Pedagogia germinada por Maria Montessori, que ao propor um método educativo, reconhece quão importante é que ele seja orientado, em sua

²⁰ Felizmente, as pesquisas atuais indicam formas outras de mencionar as pessoas com deficiência. Ler registros de séculos passados com os olhos de hoje pode gerar desconfortos com relação aos termos da língua preconceituosa. Contudo, há de se recordar que as contribuições de Maria Montessori foram precursoras para a luta pelos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo as crianças.

estrutura, com base nas escolhas das crianças. Para isto, listou algumas necessidades, desejos e vontades mais frequentes e aparentes e outra lista de recusas, reveladas e guiadas pelas crianças em suas manifestações espontâneas: 1º - Trabalho individual: repetição do exercício; liberdade de escolha; autocontrole dos erros; análise dos movimentos; exercícios em silêncio; boas maneiras nos contatos sociais; ordem no ambiente; metucioso asseio pessoal; educação dos sentidos; escrita isolada da leitura; escrita anterior à leitura; leituras sem livros; disciplina na atividade livre. E ainda: 2º - Abolição dos prêmios e castigos: abolição dos silabários; abolição das aulas coletivas; abolição de programas e exames; abolição de brinquedos e guloseimas; abolição da cátedra da professora. (MONTESSORI, 2019)

Assim, neste método educativo existe um todo, um tríplice basilar: o ambiente, a professora e o material; que orientam todas as particularidades subsequentes orientadas pelas crianças. Neste momento, convém comunicar a importância que o ambiente assume, enquanto obra do adulto que se torna uma resposta ativa e vital às manifestações do desenvolvimento das crianças.

A pessoa adulta é, nesta perspectiva, componente e compositora do ambiente; responsável pela construção, organização e reflexão deste ambiente enquanto espaço de acolhimento agradável às crianças, que predisponha as condições que tornam possível a manifestação de quem são, para que, por meio da liberdade de expressão, possam revelar suas qualidades e necessidades, que foram mantidas ocultas ou reprimidas em ambientes contrários à atividade espontânea.

Para isso, empenhou-se num estudo minucioso referente a um padrão de mobília que, quando proporcionada à criança, correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente, e mais que isso, lhe oferecesse um sinal de liberdade, pois as mesas, cadeiras e poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança escolher a posição que lhe agrada.

Ainda sobre a mobília e o espaço físico, Maria Montessori descreve, com riqueza de detalhes, o retrato da primeira Casa das Crianças, de San Lorenzo, após as transformações decorridas com o tempo:

Também faz parte dessa mobília uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, guarnecida de tabuinhas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha. Todos esses móveis devem ser baixos, leves e muito simples. Pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; a fechadura, ao alcance das mãos das crianças, que poderão abrir ou fechar esses móveis e acomodar dentro deles seus pertences. Em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos. Ao longo das paredes, bem baixas, a fim de serem acessíveis às crianças, lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros, variando-os em conformidade com as diferentes datas ou comemorações. Um grande quadro policromo da Madonna dela Seggiola, de Rafael, foi afixado bem à vista de

todos; recolhemo-lo como emblema e símbolo das Case dei Bambini. Na verdade, as Case dei Bambini não representam somente um progresso social, mas, sobretudo, um progresso humano, estreitamente relacionadas que estão à educação das mães, ao progresso da mulher e à proteção da posteridade. (MONTESSORI, 2017, p. 52)

A partir deste relato, é possível notar, em cada metro quadrado deste ambiente, a presença da denúncia social contra os antigos métodos tradicionais de educação, que pregavam os bancos ao chão, posicionavam a professora a frente da sala e enfaixavam os bebês, com o objetivo de imobilizar os movimentos, sob o preconceito de que era necessário manter uma posição especial para que a educação e o crescimento fossem proveitosos.

O ambiente é, neste sentido, o meio pelo qual a criança percebe suas possibilidades e limitações, sem interferências externas, pois ao interagir com o ambiente, está construindo a si mesma. Como por exemplo, se deixar cair uma cadeira, causando ruídos, terá a oportunidade de reerguê-la e organizar-se no espaço. Nas próximas vezes que for movimentar cadeiras, saberá a força e a destreza que precisa empregar para que a cadeira não caia. Com bancos presos ao chão, este movimento e esta autopercepção da criança de suas potencialidades não é possível. Com efeito, a imobilidade e o silêncio impedem a criança de aprender a mover-se com cuidado e distinção, e evidentemente, a criança que aprende a controlar suas habilidades de movimento, não o fará somente dentro do ambiente escolar: saberá mover-me pelo mundo inteiro com liberdade e consciência.

Para além das habilidades de movimento, o ambiente convida também à liberdade por meio da disciplina, pois a pessoa adulta ao evitar a inibição dos movimentos espontâneos e a imposição de atos pela vontade de outrem, está permitindo que a criança seja correta por hábito e por prática em suas relações sociais cotidianas. Montessori, relata a objeção frequente entre os partidários da pré-escola tradicional sobre como manter a disciplina numa classe de crianças completamente livres em seus movimentos, e refuta:

Inicialmente, convém dizer que é bem outra a nossa concepção de disciplina. A disciplina deve, também ela, ser ativa. Não é disciplinado o indivíduo que se conserva artificialmente silencioso e imóvel como um paralítico. Indivíduos assim são aniquilados, não disciplinados. Disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida. Tal concepção de disciplina ativa não é fácil nem de se entender nem de se praticar: encerra, não obstante, um elevado princípio de educação, bem diferente de uma condenação à imobilidade. (MONTESSORI, 2017, p. 54)

Afirma, ainda, “não ser possível avaliar as consequências do sufocamento de um ato espontâneo, justamente quando a criança principia a agir: indubitavelmente, é a sua própria vida que é sufocada”. (MONTESSORI, 2017, p. 55) Nota-se, diante do exposto, que um ambiente bem organizado, é capaz de evitar a aniquilação das manifestações espontâneas das crianças,

bem como de educar para o caminho da independência, afinal ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, alimentar-se, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades e realizar a satisfação de seus desejos possíveis, é oferecer à criança a dignidade de ser auto suficiente, e ser ajudada ao invés de servida, tendo em vista que quem é servido, está, em certo sentido, lesado em sua independência, logo, servir as crianças, quando elas já se sentem capazes de fazer por si mesmas, pode ser nefasto. Os estudos da autora concebem, enquanto maior indício de êxito do trabalho da professora, a possibilidade de dizer “agora as crianças trabalham realmente como se eu não estivesse aqui, como se não existisse.” (MONTESSORI, 1985b, p. 235)

O fator ambiente, ajuda ou destrói, de acordo com a intencionalidade com a qual foi preparado. Se as condições forem favoráveis para a preparação de um ambiente adequado, onde a criança possa agir tendo em vista uma série de interessantes objetivos, alcançará sozinha seu aperfeiçoamento, com liberdade de ser quem é.

Com “liberdade”, Montessori (2017) se refere a um sentido profundo de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o de viver sua vida. E nomeia como ambiente o conjunto total das coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade. Dentro dessa combinação estão os materiais de desenvolvimento que contém o controle de erro que possibilitam a cada criança instruir-se graças às suas próprias iniciativas, além de substituírem o ensino verbal, e conseqüentemente, descentralizando a educação na professora. Na citação abaixo, Montessori descreve o que deve conter no ambiente organizado:

No ambiente acima descrito, alegre e mobiliado proporcionalmente à criança, os objetos estavam dispostos de modo a permitir-lhe atingir um fim determinado; por exemplo: certos quadros que ensinam a abotoar, a dar laços, fazer nós, etc.; lavabos para as mãos; panos para limpar o pavimento; vassouras e espanadores para tirar o pó; escovas várias para limpar os sapatos ou os vestidos: objetos estes que "convidam" a agir, a realizar um verdadeiro trabalho, orientado para uma finalidade real e fácil de atingir. Estender tapetes e enrolá-los depois de usados; estender a toalha sobre a mesa à hora das refeições, dobrando-a depois e colocando-a em seu devido lugar; alimentar-se polidamente, retirar pratos e talheres, lavá-los e colocá-los no respectivo armário, são trabalhos cujas dificuldades são graduadas e que exigem um desenvolvimento gradual do caráter; é necessário ter paciência ao executá-los e assumir uma responsabilidade para poder levá-los a bom termo. Todos esses exercícios são "exercícios de vida prática". É uma vida real a que se verifica na *Casa dei Bambini* [...] Além destes objetos-auxiliares que favorecem o aprendizado das ocupações da "vida prática", há muitos outros necessários ao desenvolvimento gradativo da inteligência e aquisição da cultura: trata-se de sistemas combinados para a educação dos sentidos, para o ensino do alfabeto, números escrita, leitura e aritmética. (MONTESSORI, 2017, p. 66)

A preparação do ambiente considera, inclusive, a inegável importância da presença da

natureza nas atividades. Os solícitos cuidados em favor dos seres vivos constituem, de acordo com Montessori (2017), a satisfação de um dos mais fortes instintos da alma infantil, que é a maior observadora espontânea da natureza. São bem-vindos, portanto, os cuidados às plantas e, especialmente, aos animais. Para despertar atitudes de previdência na criança que percebe que alguns animais podem precisar dela e que as plantas podem secar se não forem regadas. O zelo e a admiração que as crianças possuem pelos fenômenos natureza, é em certo sentido, uma ode ao amor. Um amor singelo e genuíno, daqueles que não se contentam em somente contemplar a beleza das flores, mas sentem o impulso de tocá-las e experimentá-las, para satisfazer o desejo da ação e exploração. Não raro, o trabalho mais agradável para as crianças não é semear, mas sim, colher. É a colheita que intensifica o interesse pela sementeira.

Figura 5 - Maria Montessori com crianças.



Fonte: <https://montessori150.org/index.php/maria-montessori/montessori-photos>

Por este ângulo, são os estímulos, e não as causas, que atraem a atenção das crianças para serem exploradoras ousadas em um mundo onde tudo é novidade. Toda a educação da primeira infância deve estar penetrada neste princípio: auxiliar o desenvolvimento da criança para ser quem ela é. A outra parte da educação, aquela cujo objetivo é a adaptação do indivíduo a seu meio, virá a seu tempo, quando já estiver superada a fase intensa do desenvolvimento, (MONTESSORI, 2017).

Eis então os fenômenos que são muito diversos daqueles considerados na educação corrente em relação à psicologia "escolástica", a qual considera somente a "vontade" e o "esforço" que seriam fatos provenientes das reflexões do intelecto ou das coações externas. Aqui, ao contrário, surge do interior de cada reflexão ou aplicação prática e utilitária, uma espécie de *élan vital*, a "explosão de manifestações improvisadas e insuspeitadas". Todavia, o "progresso", na real aquisição da cultura, é evidentemente ajudado por esta energia interior, muito mais que um esforço voluntário e imposto.

(MONTESSORI, 1985, p. 42)

Tais considerações sobre o método educativo que nasce para libertar a criança e ajudar sua vida, foram tecidas, pensadas para contextos de crianças de 3 a 6 anos, não obstante, anos após os primeiros registros, a autora revisita alguns conceitos em sua obra *Formação do Homem* (1985), com algumas considerações que ao longo do tempo geraram dúvidas e questionamentos. Neste movimento, inclui que em todos os graus pré-escolares e escolares é necessário não impedir a atividade individual, e que, por meio da observação atenta das necessidades, desejos e vontades individuais, a orientação das atividades de forma a poupar esforços inúteis que dispersam suas energias, é possível que o método oriente desde a pré-escola à universidades, afinal:

Não é preciso mais considerar a criança como um meio de progresso, como um escravo que sobre suas costas deve acumular o peso do progresso da civilização. A educação deve começar ajudando o desenvolvimento da própria criança e, portanto, como incremento à potencialidade do povo. As necessidades da criança, as ajudas necessárias para sua vida, devem ser as preocupações fundamentais da educação moderna. "Necessidades das crianças" não são somente as da vida física. As da inteligência e as da personalidade, são muito mais urgentes e muito mais elevadas. A ignorância é tão mais fatal ao homem quanto a desnutrição e a pobreza. (MONTESSORI, 1985a, p. 72)

2.3 A formação docente

O ambiente adequadamente organizado, por sua vez, só se faz presente mediante ao esforço da pessoa adulta interessada pelas manifestações dos fenômenos naturais. É o mais próximo que se pode imaginar de um cientista, que à luz da experiência, descobre os caminhos que conduzem às verdades profundas da vida e segredos fascinantes, pois mantém atento o olhar para as revelações das crianças em suas mais breves e espontâneas manifestações.

Procuremos, porém, infundir numa só alma o espírito de áspero sacrifício do cientista e do inefável êxtase de uma alma mística - e teremos obtido o espírito do "educador". Com efeito, ele aprenderá com a própria criança os meios e o caminho para a sua própria educação; isto é, aprenderá com a criança a aperfeiçoar-se como educador" (MONTESSORI, 2017, p. 23)

Em sua obra, Maria Montessori denominou *maestra*, a mulher que se ocupava da educação, seja em contexto educativo da pré-escola, seja na *scuola elementare*. *Maestra*, equivalente a regente de orquestra e não *insegnante* equivalente a que ensina. Há a pretensão, nesta pesquisa, de substituir termos do masculino genérico por palavras no feminino, por respeito às interlocutoras que configuram maior parte, sem, contudo, excluir a presença e importância de homens educadores, tendo em vista que a escola nasce com professores homens e posteriormente se feminiliza, no entanto a creche, chamada *nido*, em português ninho, nasce

das lutas feministas. Em italiano, na época em que Montessori escreveu suas obras, a pré-escola era chamada de *asilo infantile*, posteriormente tornou-se *scuola materna* e atualmente se chama *scuola dell'infanzia*.

Cabe, neste momento, a abertura a uma discussão inquietante concernente à ausência de homens na profissão docente, naquele contexto histórico-geográfico que refletem duramente nas conjunturas atuais, pois, cada vez mais, fazem-se necessárias as articulações entre gênero, classe, raça e demais marcadores sociais da diferença dentro das pesquisas sobre educação.

Peterson Rigato da Silva (2020) ao discorrer sobre a presença masculina na educação infantil, verifica que a presença da concepção assistencial, ou o modelo de educação familiar, continua ainda muito forte dentro da educação de crianças pequenas, de forma que quanto mais ligada a essa ideia de professora-mãe, indo em direção à concepção doméstica de educação, mais difícil é a aceitação de homens e mais associada a características femininas a ocupação, o que explicaria essa visão da maternagem e essa resistência das famílias à presença dos homens como docentes na educação infantil, contudo, há a necessidade de refletir sobre as políticas públicas para a educação infantil, a fim de romper com esse modelo hegemônico do medo e preconceito, afinal:

Um espaço em que se haja homens e mulheres como docentes, e crianças pequenas, se torna um ambiente rico, pois as diferenças estarão também nesse contexto, e assim os pequenos vão aprender a respeitar diferentes identidades, porque a sociedade é formada por ambos os sexos. Nessa perspectiva, o cuidar/educar, que tem sido considerado historicamente um papel das mulheres, mostra que, assim como elas, não só os homens aprendem a cuidar, mas homens diferentes cuidam de formas diferentes e mulheres diferentes cuidam de formas diversas. (SILVA, 2020, edição kindle)

O rompimento radical do machismo presente nas instituições de educação, contudo, é um movimento mais recente, e embora muito unida à libertação das mulheres, as condições da época motivaram Maria Montessori a empenhar-se, com maior tenacidade ao rompimento com os padrões tradicionais da educação em si. Para tal, conduz a educação ao compartilhamento entre a mestra e o ambiente. Isto é, a antiga mestra “instrutora” é substituída por todo um conjunto muito mais complexo, - os materiais de desenvolvimento -, que coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança.

Este pensamento causou uma ruptura na centralidade da educação: não era mais a professora o centro do conhecimento e detentora da sabedoria, mas sim, a criança, que escolhe os objetos, pega-os, serve-se deles e exercita-se com eles segundo suas próprias tendências, desejos e necessidades, conforme o impulso de seu interesse.

Não se exclui, porém, a importância da professora que assume uma postura de prudência e atenção aos momentos certos de interferir, retirar-se e mediar a apresentação do uso correto do material à criança, contudo, suas palavras, energia ou severidade não são necessárias. Basta que prepare o ambiente de forma atraente e convidativa, e oriente quanto a função dos materiais facilitando um trabalho ativo e contínuo, pois o restante é criado pela criança em interação com o ambiente e os materiais.

Seu dever, contudo, operante, poderá ser claro e facilmente enunciado: ser a entidade que põe a criança em relação com seu reativo. Há de saber escolher o objeto e apresentá-lo de maneira a suscitar o interesse da criança. (MONTESSORI, 2017, p. 157)

A autoformação caracteriza uma das principais incumbências da professora, e não somente a teórica, mas aquela que a possibilita manter-se presente e atenta às revelações e interesses das crianças. Montessori (2017) sugere ser mais necessário um trampolim para sua alma que um livro para sua inteligência, uma vez que o trabalho da professora não é dificultar, mas guiar a criança ensinando o manuseio do material e impedindo qualquer desperdício de energia. Guiar, verdadeiramente, no caminho da vida, indicando à criança os caminhos seguros. Caminhos estes que só poderão ser percorridos pela criança, não pela mestra tampouco pela família.

É possível exemplificar por meio do método empregado por um professor de piano, que ensina a posição do corpo, noções sobre as notas musicais correspondentes às notas escritas, a posição dos dedos e depois permite que o aluno execute. O pianista, então, terá que formar-se por si mesmo, embora tenha sido guiado pelo professor, não poderá tocar a não ser por suas próprias mãos.

Montessori (2017) constata que não se formam observadores apenas ao dizer: “observe!”, mas sim, dando o meio para observar (p. 174), bem como não se educa a criança fazendo por ela, mas sim oferecendo condições favoráveis para que ela eduque a si mesma, de acordo com suas necessidades progredindo na medida de suas possibilidades. O segredo da criança está escondido pelo ambiente, e é sobre ele que se deve agir para liberar as manifestações infantis: a criança encontra-se num período de criação e expansão, e basta somente abrir-lhe a porta. Ou melhor, em alguns casos, indicar o caminho da porta e mostrar-lhe como abrir, que ela mesma o fará.

Ora, o adulto também faz parte do ambiente quando consciente de que precisa adaptar-se às necessidades da criança e guiá-la para a independência, de modo a não ser para ela um obstáculo e para não a substituir nas atividades. É possível observar, uma inversão dos papéis que, tradicionalmente se convencionou atribuir às crianças e às pessoas adultas, pois na

Pedagogia Montessori, a professora assume uma postura paciente, que tira da frente da criança o obstáculo da sua própria atividade, da sua própria autoridade, a fim de que ela se torne ativa; e que fica satisfeita quando vê a criança agir sozinha e progredir sem atribuir a si mesma o mérito. (MONTESSORI, 2019)

A pessoa adulta preparada, carece, ainda de uma preparação espiritual que, de acordo com Montessori (2019) depende de um estudo constante e metódico de si mesma, para conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados e más tendências, que a impede de observar a criança, tal como ela é despida de preconceitos, sem projetar o que ela deve vir a ser, tampouco julgar como deveria ser. Esta não é, certamente, uma busca pela perfeição ou ausência de fraquezas, mas sim a correção de tendências nocivas diretamente à dignidade das crianças, como por exemplo o orgulho e a ira.

A ira não significa violência material. Do rude impulso primitivo derivam-se outras formas sob as quais o homem, psicologicamente refinado, dissimula e mascara seu estado. Nas suas formas mais simples, a ira é uma reação à resistência da criança, mas diante das obscuras expressões do espírito infantil a ira se funde com o orgulho e juntos constituem um estado complexo, assumindo a forma exata que se designa com o nome de tirania. A tirania não merece discussão: ela coloca o indivíduo na fortaleza inexpugnável da autoridade reconhecida. O adulto domina a criança em virtude de um direito natural reconhecido, que ele possui pelo simples fato de ser adulto. (MONTESSORI, 2019, p. 180)

A parcela mais delicada dessa realidade é a negação na qual a pessoa adulta se permite mergulhar ao negar sua tirania ou, no mínimo, traços violentos, não necessariamente físicos, mas sobretudo psicológicos contra a criança. Enfeitando com outros nomes a opressão e violência, num exercício de eufemismo das práticas adultocêntricas.

As pesquisas permitem refletir a preocupação de Maria Montessori com a dominação das pessoas adultas sobre as crianças, principalmente daquelas que se comprometeram aos cuidados e se responsabilizam pela educação. É possível, nesta altura, traçar um paralelo com pesquisadoras e pesquisadores que compartilham da mesma preocupação. Como, por exemplo, Fúlvia Rosemberg (1976), que ao denunciar a díade não igualitária adulto-criança, presenteia a Sociologia da Infância com a conceitualização do termo *sociedade-centrada-no-adulto*, ou adultocentrismo, em sua forma reduzida, que pode ser entendido como “a biologização e naturalização da criança e do bebê, com os padrões adultos e de maturidade permeando a compreensão do desenvolvimento, retiram da infância a sua historicidade e seu potencial transformador” (ROSEMBERG, 1976, p. 1468).

É assim que esta sociedade, pensada e construída em torno do, e para o adulto, necessita criar soluções parciais para a sua própria sobrevivência, como também a da criança. Ante a impossibilidade de adequar a sociedade-centrada-no-adulto à criança, o adulto passa a educá-la. (ROSEMBERG, 1976, p.1466)

A importância desse vocábulo reflete a necessidade de existir algo que nomeie as opressões vividas pela criança num mundo que, raramente é pensado para ela e tende a contribuir para a reprodução das desigualdades e dos preconceitos. Nem mesmo os ambientes criados para receber crianças, como as creches e escolas, escapam, eventualmente, da hipertrofia dos métodos que insensíveis às manifestações espontâneas, tentam massacrar a produção das culturas infantis, sem sucesso, afinal as crianças renascem, a cada segundo, subvertendo criativamente e resistindo às piores condições, com sede de vida. Jorge Larrosa (2004) diria ainda:

As crianças também são sacrificadas a esse ídolo ávido de sangue infantil, cujos nomes são Progresso, Desenvolvimento, Futuro ou Competitividade [...] Todas as formas de totalitarismo, todos os rostos de Herodes têm uma coisa em comum: afogar o enigma ontológico do novo que vem ao mundo, ocultar a inquietude que todo nascimento traz, eliminar a incerteza de um porvir aberto e indefinido, submeter a alteridade da infância à lógica implacável de nosso mundo, converter as crianças em uma projeção de nossos desejos, de nossas ideias e de nossos projetos. As crianças podem ser vistas como uma ameaça indiferenciada que deve ser destruída; podem ser tomadas como a encarnação de uma raça, de uma classe ou de um povo; podem ser consideradas como recursos para o progresso econômico; podem ser utilizadas como ponto de partida para a realização de certos ideais políticos, sociais ou culturais.; mas, em todos os casos, trata-se de anular o enigma desse novo começo e desse fim em si mesmo que é sempre o nascimento de uma vida humana concreta e singular. (LARROSA, 2004)

Para solucionar essa questão que atravessa séculos, Montessori (2019) sugere que o novo método exige da professora uma autopreparação e a renúncia à tirania, expelindo de seu coração a ira e o orgulho e eliminando os preconceitos contra as crianças aninhados no coração. Não é necessário, no entanto, suprimir aquilo que pode e deve ajudar na educação. Deve-se, portanto, suprimir do estado interior, a atitude de pessoas adultas que impedem e ofuscam a compreensão da criança.

É necessário que a sociedade desperte de erros tão profundos e liberte esses prisioneiros da civilização, preparando para eles um mundo adaptado às suas necessidades supremas, que são necessidades psíquicas. Um dos trabalhos mais urgentes na reconstrução da sociedade é a reconstrução da educação que deve ser feita, dando à criança um ambiente apropriado para sua vida. Pois bem, o primeiro ambiente é o mundo, e os outros ambientes, como a família, a escola, devem corresponder à satisfação daqueles impulsos criativos que são guiados pelas leis cósmicas para realizar o aperfeiçoamento humano. Quando os preconceitos forem dominados pelo conhecimento, aparecerá então no mundo a "criança superior", com seus poderes maravilhosos que hoje permanecem escondidos. (MONTESSORI, 1985a, p. 68)

Figura 6 - Maria Montessori com Mario Montessori e crianças 2.²¹



Fonte: <https://montessori150.org/index.php/maria-montessori/montessori-photos>

²¹ As fotos desse capítulo foram selecionadas com a intenção de demonstrar as possibilidades do ambiente de uma sala Montessori: a presença de arranjos de flores, cadeira e mesas em proporções adequadas às crianças, a liberdade de poder escolher o chão para realizar as atividades, a livre circulação das crianças pela sala e a ausência do ensino simultâneo, em que todos aprendem, de maneira arbitrária, a mesma coisa ao mesmo tempo.

3. A relação adulto-criança na perspectiva de Maria Montessori

*É necessário quebrar os padrões
É necessário abrir discussões
Alento pra alma, amar sem portões
Amores aceitos sem imposições
(Etérea - Criolo)*

3.1 Um museu de grandes novidades: o caráter atemporal do adultocentrismo

O rigor científico que compõe as obras *O Segredo da Infância* (1936); *A Descoberta da Criança: Pedagogia Científica* (1965); *Mente Absorvente* (1985) e *Formação do Homem* (1985) de Maria Montessori, registram na história das sociedades transformações que ultrapassam os limites da área da saúde, criando profundas raízes, especialmente na história da educação de crianças com deficiências. Há, para além das transformações na educação, intensa manifestação em favor da valorização e respeito à dignidade das infâncias e da vida, sobretudo a vida das crianças colocadas em situação de submissão. Para defender a vida, Montessori dispôs principalmente de suas constatações científicas, baseadas em anos de observações, mas também de notável poética na estética de seus registros.

Um olhar, genuinamente, interessado nos segredos íntimos da criança a moveu em busca de descobrir a possibilidade de melhores condições à vida, de acordo com sua época e seu espaço. As perguntas que proferiu, a fez transitar com fluidez entre as ciências da natureza e as ciências sociais, como em sua obra *O Segredo da Infância* (2019), quando perguntou “O que é a infância?”. Respondendo em seguida ser “uma perturbação constante para o adulto preocupado e cansado por empregos cada vez mais absorventes.” (2019, p. 9)

Partiremos desse princípio para sinalizar a preocupação da autora com a ordem econômica vigente. Ao longo de suas experiências, os registros da realidade remontam a um país com uma distribuição de renda díspar, tendo em vista as condições em que recebia as crianças da primeira Casa da Criança, do bairro San Lorenzo, em Roma, Itália. Tais disparidades somadas aos latentes efeitos colaterais da globalização foram anunciadas por Montessori como uma das maiores causas da lacuna entre a pessoa adulta e a criança.

Já não existe mais lugar para a infância nas residências cada vez mais estreitas das cidades modernas, onde amontoam-se as famílias. Não há lugar para elas nas ruas, porque os veículos se multiplicam e as calçadas estão abarrotadas de pessoas apressadas. Os adultos não dispõem de tempo para ocuparem-se com elas, pois seus compromissos urgentes os oprimem. Pai e mãe são ambos

obrigados a trabalhar e, quando o emprego falta, a miséria oprime e arrasa as crianças tanto quanto os adultos. Mesmo nas melhores condições, a criança fica confinada em seu quarto, entregue a desconhecidos assalariados. (MONTESSORI, 2019, p. 10)

Este período histórico se por um lado foi permeado pelos ideais marxistas, por outro foi palco da Escola Nova, que tem como principal expoente o pesquisador norte americano John Dewey, que de acordo com Nosella (2002), está embasada na “crença de que a educação em geral, a partir da infância erradicaria a pobreza” (p. 102). Em seu artigo *A linha vermelha do planeta infância: O socialismo e a educação da infância* (2002), o filósofo e professor da UFSCAR, de origem italiana, Paolo Nosella, ofereceu um panorama histórico das principais contribuições teórico-práticas da tradição socialista para a educação da criança e citou Maria Montessori.

Maria Montessori durante quase toda a primeira metade do século XX, com base nas suas experiências educativas com crianças excepcionais, estabeleceu definitivamente para a educação infantil a necessidade da colaboração científica entre médicos, neurologistas, psicólogos e pedagogos. A rede de jardins de infância ampliou-se enormemente na Europa e nos Estados Unidos, dirigindo-se às crianças pobres, filhas de imigrantes, para transformá-las em cidadãs e, por meio delas, mudar também a própria sociedade (NOSELLA, 2002, p. 102)

Não se infere aqui que Maria Montessori foi uma educadora socialista, entretanto, seus objetivos com abordagem científica, materialista e positivista flertavam com os de Gramsci, que segundo Nosella (2002), defendia que “a escola infantil, fundamental e média, deve ser unitária, de cultura geral, porém moderna, voltada à compreensão do atual mundo”, (p. 111) de forma que não poderia ser uma pré-escola de cultura geral retórica, arcaica e consoante ao velho humanismo pré-industrial, muito menos uma ilha de salvação e preservação. E ainda, para o socialismo investigativo, a produção de cultura não é sinônimo da difusão de uma doutrina, mas sim a orientação para um processo de auto-identificação histórica, de modo que criança, educadora e pré-escola constituem a sociedade.

A transformação molecular de toda a sociedade, causada pelo processo de industrialização, atingiu de forma aguda a família trabalhadora, inclusive Nosella revela historicamente os efeitos dessas mudanças. Ora, qualquer semelhança com a realidade das crianças observadas por Maria Montessori não é mera coincidência.

Homens, mulheres e crianças, expulsos da terra, se juntavam nas periferias da cidade e, para sobreviverem, vendiam sua força de trabalho nas manufaturas e nas primeiras indústrias. Trata-se do fenômeno posteriormente chamado por Marx de “acumulação primitiva” do capital, quando nem sequer a escravidão de homens e crianças era poupada, tanto em alguns países europeus quanto nas colônias. (NOSELLA, 2002, p. 87)

Além do mais, é possível notar que a perspectiva construída por Maria Montessori a respeito da relação entre as pessoas adultas e as crianças nos faz recorrer ao pensamento que Karl Marx registrou a respeito das relações familiares, sobretudo referente ao abuso do patriarcado.

Desgraçadamente, as crianças dos dois sexos não precisam de proteção contra ninguém quanto contra seus próprios pais. O sistema de exploração ilimitada do trabalho infantil em geral e do trabalho domiciliar em particular é mantido pelo fato dos pais exercitarem sobre seus jovens e tenros rebentos uma autoridade arbitrária prejudicial, sem limites e sem controle. Os pais não podem possuir o poder absoluto de tornar seus filhos meras e simples máquinas de render algum salário semanal. Crianças e adolescentes têm direito a serem protegidas pela legislação contra o abuso da autoridade paterna que arrebatava precocemente sua força física e os rebaixa na escala dos seres morais e intelectuais (MARX, 1964²² apud NOSELLA, 2002, p. 100)

Diante dessa conjuntura, as discussões acerca das classes sociais eram frequentes, contudo, na bibliografia de Maria Montessori não há registros sobre questões de gênero, como salientou Marx. Considerando a necessidade de reflexão com abordagem na decolonialidade, é oportuno traçar um paralelo com a escritora brasileira Conceição Evaristo, que ao escrever o conto *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos* (2018) eterniza na literatura uma realidade que está diante de nossos olhos. Este conto pode ser interpretado como um lembrete de que a classe social, o gênero, a raça/etnia e endereço das crianças têm influência diretamente proporcional nas opressões por elas sentidas.

O barulho seco de balas se misturava à algazarra infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca, mas ainda aquelas que lhes dissolviam a vida. [...] Em meio ao tiroteio, a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí a um minuto, tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão (EVARISTO, 2018, p. 76).

A criança de família abastada talvez não conhecerá ao longo de sua vida o estampido de uma arma de fogo, a queimação da fome, a privação do sono e da imaginação sugados pelo trabalho infantil, contudo sofrerá com opressões de outras naturezas na sociedade adultocêntrica. A criança colocada em situação de miséria é atravessada por todas as ações de adultocentrismo existentes, direta e indiretamente, ao passo em que não somente sua dignidade e sua liberdade são massacradas, mas também sua vida.

Lumbiá trocou rapidamente a lata de amendoim pela caixa de chicletes com a irmã Beba. Fazia um bom tempo que estava andando para lá e para cá, e não havia conseguido vender nada. Quem sabe teria mais sorte se oferecesse chicletes? E, se não desse certo também, procuraria o colega Gunga. Juntos

²² MARX, Karl. A instrução tecnológica, teórica e prática. In: MANACORDA, M. A. Il marxismo e l'educazione. Roma: Armando Editore, 1964. p. 93 - 94.

poderiam vender flores. A mãe não gostava daquela espécie de mercadoria. Dizia que flor encalhada era prejuízo certo. Sempre amanheciam murchas. Amendoim e chicletes não. Lumbiá gostava da florida mercadoria em seus braços. Tinha até um estilo próprio de venda. (EVARISTO, 2018, p.81)

Lumbiá (2018) é mais um conto escrito por Conceição Evaristo, que revela os efeitos e defeitos da sociedade construída em cima do lucro e da acumulação. Alerta de *spoiler*²³: no fim, Lumbiá morre. Como morrem também inúmeras crianças vendedoras ambulantes fora da poética da literatura. Lumbiá é, além de tudo, um conto sobre dinheiro, sobre o poder que o dinheiro exerce na vida das crianças, sobre o sacrifício incrustado no cotidiano da criança pela garantia de seu sustento e sobrevivência.

Quantos são os que levantam os vidros dos carros quando percebem a aproximação de uma criança com uma caixa de doces nas mãos? O medo é de ser roubado ou o medo é de encarar o próprio egoísmo? Quantas culpas carregam a mãe que se vê obrigada a sujeitar a filha e filho ao comércio de farol e demais trabalhos por não ter possibilidades outras de colocar comida dentro de casa? Crianças que, na ausência de opções se veem responsáveis por sua subsistência, não sofrem da opressão da infância, mas sim do esgotamento dessa infância, não obstante conseguem subverter criativamente, transgredindo, transbordando, brincando e imaginando, mesmo em conjunturas não favoráveis.

É importante pontuar que hoje falo por meio de um corpo branco, cisgênero, socializada como mulher. Mantendo-me consciente de que há manifestações outras de pensamento e que, por não conhecer todas as infâncias do mundo, falo somente a partir das atitudes adultocêntricas que estão postas e o critério do pensamento científico ocidental jamais será o ideal para compreender outras configurações de infâncias, culturas infantis e sociedades adultas.

Evidentemente, o abandono das crianças, a negligência de seus direitos, o desprezo de suas vontades, a violência física e psicológica não são fenômenos esporádicos e episódicos, pelo contrário, atravessam épocas e nações. Maria Montessori, ocupou-se das crianças e descortinou a invisibilidade da infância enquanto um problema social, desvelando não existir qualquer refúgio sobre o qual a criança seja compreendida, tampouco algum lugar em que possa exercitar a atividade que lhe é própria. O bom comportamento, o silêncio e a imobilidade foram nomeados enquanto virtudes, afinal na *sociedade-centrada-no-adulto* “nada lhe pertence, tudo é inviolável, propriedade exclusiva do adulto, vedado à criança.” (MONTESSORI, 2019, p. 10). Há poucas décadas não existiam nem mesmo cadeiras proporcionais às medidas dos corpos

²³ *Spoiler* tem origem no verbo *spoil*, que significa estragar, é um termo de origem inglesa. Spoiler é quando alguma fonte de informação, como um site, ou um amigo, revela informações sobre o conteúdo de algum livro, ou filme, sem que a pessoa tenha visto.

das crianças, e estas quando se sentavam nos móveis dos adultos eram repreendidas e alguém a segurava no colo, deriva daí a expressão metafórica “eu te segurei no colo”.

Se não existiam nem cadeiras para repousar o corpo, quem dirá direitos para repousar a dignidade da vida. As políticas públicas e as instituições direcionadas para a infância estavam, arrisco dizer que ainda estão, em sua maioria, impregnadas de objetivos interesseiros que fazem da criança um projeto de adulta para determinado protótipo de ser que, antes mesmo de nascer, é incumbida de reorganizar e reordenar a sociedade caótica do autoflagelo que está em constante destruição pelas pessoas adultas, destituindo-a do inédito de sua vida. Neste sentido, Nosella sustenta:

Ocupar-se de crianças é sempre tocar no ponto mais sensível das elites econômicas e da Igreja, porque as primeiras sentem-se donas da riqueza que não pretendem pôr em risco; a segunda sente-se a dona do destino último do ser humano, logo, de sua formação. (NOSELLA, 2002, p. 93)

Ainda sobre o nascimento, é possível evocar a voz de Jorge Larrosa, em *O Enigma da Infância* (2010), pois o começo da vida “não é um processo mais ou menos antecipável, mas uma origem absoluta, um verdadeiro início” (LARROSA, 2010, p. 187). A tentativa de tornar as crianças uma expressão de nós mesmas, do que somos ou gostaríamos de ser significa desprezar a totalidade da alteridade.

Mas a alteridade daquele que nasce só pode fazer-se presente como tal quando, no encontro com ela, encontramos verdadeiramente algo outro e não simplesmente o que nós colocamos ali. O nascimento, portanto, implica a aparição de algo no qual nós não podemos reconhecer-nos a nós mesmos. (LARROSA, 2010, p. 187)

Larrosa (2010) denuncia, por fim, que “a educação é o modo como as pessoas, as instituições e as sociedades respondem à chegada dos que nascem” (p. 187). Se o mundo recebe os que nascem com a educação, Fúlvia Rosemberg (1976) posiciona essa recepção como uma forma de cristalização do poder da pessoa adulta, isto é, o poder do adulto pode incidir sobre a vida das crianças pelas vias da educação.

Com efeito, em toda a aspiração educativa, em toda a pedagogia antiga, até nossos dias, a palavra educação foi sempre um sinônimo de castigo, e sua finalidade foi submeter a criança ao adulto, que se substitui à natureza pondo seus próprios fins e sua vontade no nível de leis da vida. (MONTESSORI, 2019, p. 256)

O papel de responsabilidade sobre as crianças que foi atribuído pelas sociedades às pessoas adultas, atribui-lhes o ilusório mérito da educação e do desenvolvimento da criança. Maria Montessori, dedicou integralmente o segundo capítulo de sua obra *O Segredo da Infância* (2019), nomeado como *O acusado* para estudar sobre esse enganoso mérito conferido à pessoa adulta. Todavia, minha pretensão para o Trabalho de Conclusão de Curso não é condenar

culpados, tampouco fazer da ciência um tribunal de julgamentos infundados, mas sim investigar as mazelas que afetam a vida social, física e psíquica das crianças, abrindo possibilidades para outras pesquisas legítimas e genuínas em favor da infância, tais como as pesquisas de Maria Montessori.

Surge, pelo contrário, na sondagem dos abismos da alma, uma acusação contra aqueles que eram reconhecidos como protetores e benfeitores da humanidade. Tornam-se acusados. Porém, uma vez que todos são pais, mães, professores e guardiães das crianças, a acusação se estende ao adulto: à sociedade responsável pelas crianças. Essa acusação surpreendentemente tem algo de apocalíptico; é misteriosa e terrível. (MONTESSORI, 2019, p. 24)

O que motiva a união de personalidades paradoxais em prol da infinitude das infâncias? Jorge Larrosa na Espanha; Conceição Evaristo, Fúlvia Rosemberg e Paolo Nosella no Brasil e Maria Montessori na Itália, separados por hiatos temporais e geográficos, mas unidos pelos ideais da defesa da vida das crianças. A importância desses movimentos que atravessam anos e países se traduz na crescente visibilidade às revelações espontâneas das crianças, conseqüentemente na criação de políticas públicas que alteram a perspectiva social sobre as crianças. Em tom de denúncia social com ar de convite, Montessori anunciou:

Hoje é absolutamente necessário que a sociedade inteira se recorde da criança e da importância que ela tem, e que vá ao seu encontro com a máxima urgência, para tirá-la do grande e perigoso abismo em que jaz. É preciso que tal abismo desapareça e que se construa um mundo adequado à criança, mediante o reconhecimento de seus direitos sociais. (MONTESSORI, 2019, p. 258)

3.2 A pessoa adulta defende a criança ou se defende da criança? A tentativa de sepultar crianças vivas ao aprisionar infâncias

A criança foi condenada em vida, pois durante toda a infância ficou aprisionada.

(Maria Montessori)

O título deste capítulo não é uma pergunta retórica. Em sua obra intitulada *O Segredo da Infância* (2019), Maria Montessori responde objetivamente à questão acima apresentada, expondo suas resoluções a respeito da relação entre pessoas adultas e crianças e sinalizando a existência de uma espécie de sufocamento e apagamento que incide sobre a segunda por influência da primeira. Em outras palavras, Fúlvia Rosemberg (1976) diria que “presa ao passado, ao mesmo tempo que projetada no futuro, a criança vista pelo adulto perde seu caráter histórico.” (p. 1468).

Desde o momento do nascimento da criança em diante, o espírito do adulto se exprime sempre neste sentido: cuidar para que a criança não estrague, não suje, não incomode. Sim, defender-se; defender-se dela. (MONTESSORI, 2019, p. 36)

O curioso, nesse caso, é que quando o adulto se defende da criança, eventualmente, “age convencido de estar cheio de zelo, amor e sacrifício” (MONTESSORI, 2019, p. 26) quando na verdade, inconscientemente, está anulando a criança. A ousadia de formular a convicção de que a responsabilidade que a pessoa adulta tem de cuidar da criança fez com que a esta fosse atribuído “um poder quase divino: terminou por acreditar ser o Deus²⁴ da criança” (MONTESSORI, 2019, p. 50). Tanto é que a pessoa adulta se tornou a pedra de toque do bem e do mal, um ser infalível, o bem ao qual a criança deve conformar-se tão intensamente que “tudo quando na criança se afasta das características do adulto é um mal que este se apressa em corrigir.” (MONTESSORI, 2019, p. 26)

O adulto tornou-se um egocêntrico em relação à criança: não egoísta, mas egocêntrico. Porque vê tudo quanto se refere à criança psíquica através de seus próprios padrões, chegando assim a uma incompreensão cada vez mais profunda. É este ponto de vista que o leva a considerar a criança um ser vazio, que ele deve preencher com seu próprio esforço; considera-a um ser inerte e incapaz, pelo qual ele deve fazer tudo; um ser sem um guimento interior, motivo pelo qual o adulto, desde fora, deve guiá-lo passo a passo. Enfim, o adulto é como o criador da criança, e por isso pesa o bem e o mal das ações da criança desde o ponto de vista de suas relações com ela. (MONTESSORI, 2019, p. 26)

Em sua obra *Formação do Homem* (1985), Montessori dedicou alguns capítulos para discutir a questão social da criança, brilhantemente levanta a hipótese de que as pessoas adultas acumulam preconceitos milenares, consolidados e universais que as impedem de observar as manifestações espontâneas das crianças. A insensatez da pessoa adulta impossibilita que a criança seja vista e cuidada de forma diferente do habitual, fazendo com que esta permaneça, diante da *sociedade-centrada-no-adulto*, um extra-social, uma incógnita, pois na sociedade quem é visto é a pessoa adulta, quem tem suas necessidades, vontades e desejos valorizados é a pessoa adulta.²⁵ Nessa dinâmica social, a pessoa adulta se sente na obrigação de acolher a criança para que esta esteja “preparada e adequada” para participar da vida e dos costumes da *sociedade-centrada-no adulto*, este acolhimento, no entanto, é feito, geralmente, por meio da educação e do ensino.

Daí nasce um preconceito de que a vida da criança possa modificar e melhorar

²⁴ A presença de inclinações católicas nas obras de Maria Montessori é explícita e volumosa. Não faz parte dessa pesquisa, porém, as discussões religiosas.

²⁵ É possível considerar que a pessoa adulta que tem suas necessidades, desejos e vontades satisfeitas é, majoritariamente, homens da burguesia numa sociedade capitalista. Nos países colonizados como o Brasil, este recorte se estende para a branquitude e quem tem seus direitos atendidos são homens brancos e com alto poder aquisitivo.

somente com o ensino: preconceito este que impede de ver o fato de que a criança se constrói por si mesma, de que há um *mestre* dentro dela [...] reconhecendo este *mestre* desconhecido, poderemos ter o privilégio e a sorte de nos tornarmos seus assistentes, ajudando-a como cooperadores. (MONTESSORI, 1985a, p. 45)

A pesquisa de Maria Montessori (1985a) revela que o grande obstáculo, que impede a valorização da questão social da criança, é a universalidade que dificultam seu reconhecimento como preconceitos, pois o que se vê não é a criança desconhecida, mas sim a conhecida. Entretanto, ao falar sobre conceitos pré concebidos não está se referindo aos comumente combatidos, a exemplo do preconceito religioso, racial ou linguístico, mas sim dos preconceitos que derivam de “conjuntos de conceitos impostos com louváveis objetivos de proteção e de respeito pela infância” que fazem com que “a personalidade infantil permaneça sepultada sob os preconceitos da ordem e da justiça” (p. 47).

Diz-se que a mente da criança é vazia, sem direção e sem leis e, portanto, nós temos a grande e completa responsabilidade de preenchê-la, de guiá-la e de comandá-la; que sua alma tende a uma quantidade de defeitos, tende à decadência e à inércia, tende a flutuar como uma pluma levada pelo vento e, portanto, devemos estimular e encorajar, corrigir e guiar continuamente. Fisicamente, é a mesma coisa. A criança - diz-se - não controla seus movimentos e é, pois, incapaz de servir a si mesma e o adulto se apressa a fazer tudo por ela, sem pensar que a criança pode fazer por si só. (MONTESSORI, 1985a, p. 45)

O preconceito que faz da criança um ser incapaz, diante da visão da *sociedade-centrada-no-adulto*, oferece à pessoa adulta uma segurança de que é seu dever “criar” na criança o futuro. Tal dever origina o orgulho pela responsabilidade, que só é possível se a criança se adequar aos padrões da passividade que se convencionou chamar de obediência. Além do mais, a criança passa a acumular uma dívida de profunda e eterna gratidão e respeito às pessoas adultas que lhe “criaram”, e se ao invés disso demonstrar rebeldia, é julgada e prontamente corrigida, submetida a violências de inúmeras maneiras. Montessori (1985b) pontua que “desde o nascimento até que todas as regras ditadas pelos adultos sejam executadas, a criança e o jovem não são consideradas como *homem* pela sociedade” (p. 46) e que o mundo social se abre somente depois desta espécie de preparação ditatorial.

Felizmente, a Sociologia, mesmo que lentamente, tem alcançado avanços consideráveis que ressignificam o olhar dedicado às crianças, como ocorreu com a observação minuciosa e prolongada que o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes dedicou às “Trocinhas do Bom Retiro”, em 1944, destacando a existência produção das culturas infantis entre crianças, nos grupos infantis, como ele denominou, onde “nem tudo corresponde a coisas relativas ou provenientes da cultura dos adultos” (p. 247), afinal as crianças também elaboram parte dos

elementos do patrimônio cultural, produzindo a História e a Cultura.

Não obstante, de acordo com Montessori (2019), a luta contínua que a pessoa adulta travou contra a criança é oriunda da incompreensão. Além de não compreender a criança, a pessoa adulta tende não compreender a si mesma, fatigando-se na busca por formas de aperfeiçoar os cuidados e a educação das crianças, mas caindo sempre num labirinto de conflitos, pois desconhece o erro que traz em si. “Todo indivíduo sofre com o erro sabido, mas é atraído e fascinado pelo erro ignorado” (p. 24), sem se dar conta de que o segredo, ainda desconhecido, somente será revelado pelas crianças, cada uma à sua maneira. Por este ângulo, torna-se incoerente imaginar que, o melhor que se pode fazer pelas crianças é, literalmente ensiná-las a como viver em sociedade. Pelo contrário, as mudanças e a adaptação são atribuídas à pessoa adulta.

Ora, para tratar a criança de uma maneira diferente da atual, para salvá-la dos conflitos que colocam em perigo sua vida psíquica, é necessário antes de tudo dar um passo fundamental, essencial, do qual tudo depende: modificar o adulto. De fato, afirmando que ele já faz tudo que pode e que, como diz, ama a criança a ponto de se sacrificar, confessa encontrar-se diante do insuperável. Deve necessariamente recorrer a algo mais, além de tudo que é notório, voluntário e consciente. (MONTESSORI, 2019, p. 25)

A autora notou a existência de um período crucial que demarca o início do conflito entre a pessoa adulta e a criança que pode ser identificado quando a criança começa a tocar nos objetos e andar, logo, o conflito começa com crianças bem pequenininhas. “Embora amando profundamente a criança, surge no adulto um irresistível instinto de defesa contra ela” (MONTESSORI, 2019, p. 88), trata-se de uma defesa inconsciente, que mascara a avareza da pessoa adulta que intenciona proteger os objetos, transformando essa defesa imediatamente no “dever de educar a criança para fazê-la aprender os bons hábitos” (ibidem, p. 89). Dentro desse dever, se aglutinam as normas impostas às crianças que estão em desacordo com as necessidades delas, pois atendem somente às necessidades das pessoas adultas, geralmente “incapazes de renunciar ao seu próprio ritmo” (p. 94).

O primeiro avanço daquela mãozinha em direção às coisas, o lançar daquele movimento que representa o esforço do *eu* para ingressar no mundo, deveria encher o adulto de admiração. Mas o homem, pelo contrário, tem medo daquelas mãos pequeninas estendidas na direção de objetos sem valor e sem importância que o rodeiam; põe-se em defesa dos objetos contra a criança. Apressa-se em repetir-lhe: "Não toque", da mesma forma que lhe repete: "Não se mova", "não fale!". E nesse afã, em meio às trevas do seu subconsciente, toma forma e se delinea uma defesa para a qual ele pede ajuda aos outros homens, como se devesse lutar ocultamente contra um poder que lhe ameça o bem-estar e as propriedades. (MONTESSORI, 2019, p. 99)

Isso se dá ao fato de que diante da criança, a pessoa adulta pensa poder tudo, inclusive

exibir sentimentos e ter atitudes que teria vergonha de mostrar publicamente na *sociedade-centrada-no-adulto*. De acordo com Montessori, a avareza, a tirania e o absolutismo demonstrados entre as paredes domésticas, sob a máscara da autoridade familiar ou na escola, sob a autoridade da professora, são exemplos da destruição lenta e contínua da criança, que é humilhada, apagada e convencida da incapacidade. Enraizando assim, na criança a convicção de que não somente suas ações não têm qualquer valor, mas que é até mesmo incapaz de agir.

Ora, a criança não se movimenta ao acaso, as coordenações necessárias são elaboradas para organizar os movimentos formativos que possuem características especiais e não são meros impulsos desordenados e aleatórios que tem como objetivo causar a desordem no mundo social que foi construído para as pessoas adultas. O correr, o saltar, caminhar, todo o conjunto das funções sensoriais e motoras, configuram as diversas formas das crianças estar no mundo e sentir-se nele, por isso Montessori insiste na importância de um ambiente preparado que ofereça motivos e convites para a atividade.

Além de identificar o início do período conflituoso entre a pessoa adulta e a criança, Montessori (2019) elenca um dos possíveis motivos para tal, que está relacionado com a “lei do menor esforço”. Nem sempre o conflito é causado pela defesa da pessoa adulta, mas também porque esta vê a finalidade exterior das ações e fixou em seu modo de agir o alcance de um fim com a ação mais direta possível. Em outros termos, quando uma criança está calçando os sapatos, o fará em seu ritmo, observando e se apropriando daquele movimento; quando está caminhando, o fará em seu ritmo, e prestará atenção em cada detalhe do caminho, pois está presente na ação.

Não é sobre o caminhar, se vestir ou se alimentar mais rápido ou lentamente, é sobre a diferença de ritmos, pois, dessa forma, a pessoa adulta não é um referencial de velocidade para a criança realizar as funções de cuidado com o próprio corpo, mas sim, um suporte que orienta como fazer sozinha, sem substituí-la. “O entusiasmo por coisas insignificantes que o adulto vê na criança fere-o como algo grotesco e incompreensível” (MONTESSORI, 2019, p. 105).

Assim, em vez de ajudá-la em suas necessidades psíquicas mais essenciais, o adulto se substitui à criança em todas as ações que esta desejaria realizar sozinha, fechando-lhe todos os meios de atividade e transformando-se no mais poderoso obstáculo ao desenvolvimento da vida. O choro desesperado da criança “caprichosa”, que não quer se lavar, pentear ou vestir, é o expoente de um primeiro drama que se desenrola nos conflitos humanos. Quem seria capaz de supor que essa ajuda inútil dada à criança seja a raiz primordial de todas as repressões e, por isso, dos danos mais perigosos que o indivíduo adulto pode lhe acarretar? (MONTESSORI, 2019, p. 107)

Para Montessori, a pessoa adulta não substitui a criança somente quando age no lugar dela, fazendo por elas coisas que ela já sabe fazer, mas pode ocorrer também quando infiltra a

própria vontade na criança, substituindo a vontade dela pela sua, de maneira que não é mais a criança que age e sim a pessoa adulta que age na criança. Assim, a pessoa adulta não se relaciona com a criança concreta, mas sim com a adulta futura. Montessori (2019) reforça que “o adulto empurrou para trás o espírito da criança, substituiu-se a ela, atirou sobre ela todos os seus auxílios inúteis, suas sugestões, e esgotou-a; e sequer se deu conta disso”. (p. 198).

Fúlvia Rosemberg (1976) assegura que o risco de fazer da criança apenas um vir a ser é a projeção na infância dos ideais não atingidos pela geração adulta e pela sociedade, pois enquanto promessa a criança reúne e possui as potencialidades que a pessoa adulta não realizou (p. 1467). O que confere, então, à pessoa adulta a falsa sensação de que a criança lhe pertence e que, portanto, tem a liberdade de exercer poder sobre ela? Esta pesquisa não intenciona responder perguntas, pelo contrário, levantar outras e abrir espaço para pesquisas subsequentes. Maria Montessori, no entanto, ousou expor alguns padrões que permeavam a relação entre pessoas adultas e crianças, comuns em sua época.

Dentro deles, está o que ela cunhou de OMBIHS, que em sua forma completa seria a “Organização do Mal que toma a forma do Bem, e que é Imposta pelo ambiente à Humanidade inteira por Sugestão” (p. 49). É um termo extenso que, em outras palavras, conceitualiza um fenômeno também extenso: o adultocentrismo. A autora o define conforme abaixo:

Realiza-se uma espécie de "organização inconsciente de defesa" entre todos os pais do mundo. Uns apóiam-se nos outros e a sociedade inteira forma um subconsciente coletivo, onde todos agem de acordo, afastando e deprimindo a criança, agindo para seu bem, cumprindo para com ela um dever mesmo que seja um sacrifício. E fica sacrificado de tal modo aquela espécie de remorso, que no conflito permanece sepultado definitivamente entre a solidariedade, ou seja, o fato estabelecido toma a força de uma sugestão e dá aparência de um sofisma. indiscutível, sobre o qual todos estão de acordo, e os futuros pais são por sua vez sugestionados e preparados para os deveres e sacrifícios que devem cumprir para o bem futuro da criança. Estas pessoas sugestionadas preparam a consciência para uma tal acomodação, que a criança é sepultada no subconsciente. Como acontece a todos os sugestionados, também para estes tudo o que existe foi estabelecido através da sugestão, e este estado de coisa se perpetua de geração em geração. Por séculos e séculos a criança sepultada não poderá revelar mais nada de sua outra natureza. (MONTESSORI, 1985a, p. 49)

É necessário considerar que, embora a autora cite este apoio coletivo entre as mães e pais, a abrangência dessa organização é mais ampla, ultrapassando os limites da instituição familiar, pois é uma realidade observável em todos os ambientes em que a pessoa adulta está em contato com a criança, seja na pré-escola ou em outros espaços de vida social. Não sendo possível viver permanentemente num estado de conflito, a pessoa adulta fantasia a proteção pela criança, como a mentira elaborada dentro de si para conseguir sobreviver no mundo com o qual seus sentimentos puros entrariam em conflito.

Uma hipocrisia singular é usada pelo adulto em relação à criança. O adulto sacrifica as necessidades da criança às suas, mas não o reconhece, o que seria intolerável. Ele se persuade de estar exercendo um direito natural, e agindo pelo bem futuro da criança. Quando a criança se defende, o espírito do adulto não percebe o verdadeiro estado de coisas, mas chama de desobediência, má tendência, tudo aquilo que a criança faz para salvar a própria vida. Pouco a pouco aquela voz da verdade ou da justiça, que já se expressava débilmente, desaparece, e é substituída pelos ouropéis brilhantes, sólidos e permanentes do dever, do direito, da autoridade, da prudência etc. [...] Sim, o convencionalismo que serve de escudo é a mentira do espírito que ajuda o homem a adaptar-se aos desvios organizados na sociedade, que endurece pouco a pouco na forma de ódio o que antes era amor. Esta é a mentira tremenda que se esconde nos recessos mais ocultos do subconsciente. (MONTESSORI, 2019, p. 216)

Ainda em sua obra *O Segredo da Infância* (2019), Montessori reafirmou que o bem e o mal da pessoa adulta está estreitamente relacionado à vida infantil na qual teve origem, para isso acredita ser necessário que diferentes campos científicos e diversas abordagens conceituais se comprometam a penetrar no estudo do ser desde as origens, procurando decifrar na alma da criança o seu desenvolvimento por meio dos conflitos com o ambiente.

Recorrendo aos estudos da psicanálise, inferiu que até mesmo as doenças físicas são influenciadas por fatores ocorridos na infância, “e as doenças que têm suas causas na infância são as mais graves e as menos passíveis de cura.” (p. 20). Por este caminho, a pesquisa permite observar uma urgência em notar que a repressão das energias vitais das crianças as condena a uma espécie de desnutrição psíquica, social e física. Montessori, diante do exposto, caracteriza esta como uma relação de poder, que conotativamente massacra a criança. Contudo, considera a crescente preocupação com a questão social da infância e com o reconhecimento da criança como sujeito de direitos.

Figura 7 - Mafalda



Fonte: <https://cangurunews.com.br/tirinhas-mafalda/>

Figura 8 - Frato



Fonte: <http://themaeducando.blogspot.com/2012/09/a-pele-limite-entre-eu-e-o-mundo-charge.html>

Acima, o saudoso historiador e artista Quino, ilustra (figura 7), emblematicamente, por meio de sua personagem icônica e questionadora Mafalda, não só o poder conferido às pessoas adultas simplesmente por serem adultas, mas principalmente a subversão criativa presente nas crianças, que na construção das culturas infantis, não se deixam sucumbir ante a luta, resistentes, retornando frescas e sorridentes, descobridoras e exploradoras do mundo. de si mesmas e da vastidão que é ser quem são, como ilustra Frato (figura 8), o mundo dentro da criança.

Não é uma conclusão, é só o começo: combate a *sociedade-centrada-no-adulto*

*Há um menino, há um moleque
Morando sempre no meu coração
Toda vez que o adulto balança
Ele vem pra me dar a mão
Há um passado no meu presente
Um sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão*

(Bola de meia, bola de gude - Milton Nascimento)

A luta em prol dos direitos das crianças não é recente, tampouco breve. É uma luta contínua e constantemente reconfigurada para atender as necessidades das crianças de determinados tempos, localidades e momentos históricos. Possivelmente, Maria Montessori foi a primeira voz qualificada que iniciou o movimento em defesa da criança em sua totalidade, preocupando-se com a saúde física, espiritual, psíquica e social, olhando para a criança como uma pessoa completa e capaz de desenvolver a si mesma, que é, em muitas instâncias, excluída, ignorada e subjugada, ou seja, completamente invisibilizada.

Em 1937, durante a Sexta Conferência Internacional em Copenhague, transgredindo os ideais de sua época, propôs ao parlamento a criação de um Ministério pela Infância e de um Partido Social da Criança (ver em Anexo A), porém, não obteve êxito no momento, pois as ideias, abaixo descritas, foram consideradas ações de utopia (MACHADO²⁶, 1980 apud COMITRE²⁷, 2018).

Apesar do insucesso no período, essa proposta surtiu efeito na perspectiva popular ante aos direitos das crianças, fazendo com que outras nações direcionassem a atenção para documentos que regularizam a questão social da infância. Embora não tenham indícios evidentes da inspiração, no Brasil, em 1990, a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente buscou trilhar o mesmo caminho em defesa da vida e da proteção integral, o que indica que a preocupação com a dignidade das crianças é uma pauta crescente e fecunda.

²⁶ MACHADO, Izaltina de Loudes. **Educação Montessori**: de um homem novo para um mundo novo. São Paulo: Pioneira, 1980.

²⁷ COMITRE, Alice Vitória. **Maria Montessori**: A ousadia em se viver mulher e suas contribuições para a educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP. p. 43. 2018.

Além da proposta, é possível destacar alguns registros de suas obras, em que a autora sinaliza, enfaticamente, formas de transformar a inércia e a cristalização que tornam a pessoa adulta incapaz de compreender a infância. A começar pela perspectiva que a pessoa adulta tem da criança, para Montessori (2019), é importante observar a criança de um ponto de vista psíquico e social, mais do que sondá-la, “procurando verificar os conflitos pelos quais passa a criança nas suas relações com o adulto e com o ambiente social” (p. 21), introduzindo, dessa maneira, um novo campo de observação da criança em sua existência social.

No entanto, antes de tudo, é necessário transformar a perspectiva que a pessoa adulta tem de si mesma e problematizar a sociedade adultocêntrica, visto que para tratar a criança diferente da maneira que se convencionou, diferente da habitual violência velada, a modificação da pessoa adulta é fundamental, junto da revelação de seus segredos reprimidos no subconsciente, desenredando o emaranhado sepulto sob adaptações complexas e rígidas que são organizadas ao longo da vida. “É necessário que o adulto se convença a manter-se numa posição secundária e se esforce por compreender a criança, com o desejo de tornar-se seu companheiro e uma ajuda em sua vida.” (MONTESSORI, 2019, p. 91).

As “inclinações da criança” e o modo de “corrigir os erros da criança” não deveriam ser tão preocupantes quanto o estudo dos próprios defeitos e más tendências da pessoa adulta, essa preparação interior depende do estudo de si mesma “com metódica constância, para conseguir suprimir os próprios defeitos mais enraizados, que constituem um obstáculo às suas realizações com as crianças.” (p. 178). Essa não é uma tarefa fácil de se realizar sozinha, portanto, Montessori sugere ser “indispensável que alguém nos indique o que devemos ver em nós mesmas” (p. 178), sem, contudo, se pretender ser perfeita e sem fraquezas, mas íntegra e capaz de observar a criança concreta.

O caminho não é difícil, mas fácil e claro: temos diante de nós criaturas como as crianças, incapazes de se defender e de nos compreender, e que aceitam tudo quanto lhes é dito. Não só aceitam as ofensas, mas também se sentem culpadas de tudo quanto as acusamos. O educador deve refletir profundamente sobre os efeitos dessa situação na vida da criança. Esta não compreende a injustiça com a razão, mas a sente no espírito, e deprime-se e deforma-se. (MONTESSORI, 2019, p. 179)

Outra questão indeclinável é o ambiente preparado com intencionalidade, que seja um convite a ação e acolhedor das manifestações espontâneas da criança, considerando a mente absorvente que incorpora em si cada detalhe, o ambiente é o meio pelo qual a criança refina suas funções motoras e sensoriais e por este motivo sua organização, limpeza e preparação influenciam diretamente na ordem interna e na satisfação dos períodos sensíveis das crianças.

O adulto não pode continuar cego diante de uma realidade psíquica que está em curso no recém-nascido: é necessário que acompanhe a criança e a auxilie desde o início de seu desenvolvimento. Não deve ajudá-la a estruturar-se, pois

tal tarefa compete à natureza; deve respeitar delicadamente as manifestações deste trabalho, fornecendo-lhe os meios necessários à estruturação, aqueles meios que a criança não conseguiria apenas com suas próprias energias. (MONTESSORI, 2019, p. 61)

Montessori (2019), revela ainda que o segredo da criança está escondido pelo ambiente, e que agindo sobre o ambiente é possível liberar as manifestações infantis, pois as crianças se encontram num período de criação e expansão, e basta somente abrir as portas. Considerando que a pessoa adulta também faz parte do ambiente, devendo adaptar-se às necessidades das crianças, tornando-as independentes, “de modo a não ser um obstáculo e para não as substituir nas atividades das quais se efetua o seu amadurecimento” (p. 130). Dentro das instituições educacionais, a presença dessa pessoa adulta assume especificidades ainda mais delineadas.

Até mesmo a nova imagem do nosso professor tem suscitado interesse e discussão: o professor passivo, que tira da frente da criança o obstáculo da sua própria atividade, da sua própria autoridade, a fim de que ela se torne ativa; e que fica satisfeito quando a vê agir sozinha e progredir sem atribuir a si mesmo o mérito. [...] É igualmente conhecido um dos outros princípios característicos do método: o respeito à personalidade infantil, levado a um extremo nunca antes atingido. Esses três pontos essenciais foram desenvolvidos em instituições educativas especiais que tiveram a princípio o nome de "Casas das Crianças", título que evoca o conceito de ambiente familiar. Quem acompanhou esse movimento educacional sabe que ele foi e ainda é discutido. O que mais suscitou discussões foi a inversão de papéis entre o adulto e a criança: o professor sem cátedra, sem autoridade e quase sem ensinar, e a criança transformada em centro da atividade, que aprende sozinha, que é livre na escolha de suas ocupações e dos seus movimentos. Quando não foi qualificado como utopia, pareceu um exagero. (MONTESSORI, 2019, p. 131)

Diante de todas suas contribuições científicas, Montessori (1985a) defendeu o conceito da educação dilatadora, aquela que dá espaço, oferece meios para a expansão da personalidade, analogamente, uma educação que leva mais longe os interesses imediatos que estão limitados no desconhecido, de forma de “uma educação da vastidão satisfaz mais profundamente as tendências sepultadas no espírito” (p. 37), não impedindo a atividade individual que obedece a um procedimento natural de desenvolvimento psíquico e social.

É necessário que a sociedade desperte de erros tão profundos e liberte esses prisioneiros da civilização, preparando para eles um mundo adaptado às suas necessidades supremas, que são necessidades psíquicas. Um dos trabalhos mais urgentes na reconstrução da sociedade é a reconstrução da educação que deve ser feita, dando à criança um ambiente apropriado para sua vida. Pois bem, o primeiro ambiente é o mundo, e os outros ambientes, como a família, a escola, devem corresponder à satisfação daqueles impulsos criativos que são guiados pelas leis cósmicas para realizar o aperfeiçoamento humano. (MONTESSORI, 1985a, p. 68)

Apesar de ser o último, este não será o capítulo conclusivo deste Trabalho de Conclusão de Curso. A infância é vasta demais para permitir conclusões. Este capítulo é, em certa medida,

um convite. Após traçar alguns marcos biográficos de Maria Montessori, contextualizar sua Pedagogia e investigar a concepção da relação entre pessoas adultas e crianças, é possível notar que ainda há uma imensidão de detalhes que precisam ser esmiuçados, se pretendemos, genuinamente, transformar o mundo num lugar adequado para as crianças, juntamente com elas.

Fica aqui o questionamento que surgiu ao longo da investigação para essa pesquisa, principalmente no tocante a algumas interrogações que a Sociologia da Infância se propõe a participar. O primeiro diz respeito ao acesso à Pedagogia Montessori, que embora tenha sido inteiramente planejada para atender as crianças de famílias operárias, atualmente contempla uma abastada camada social. Há, certamente, algumas iniciativas em instituições públicas, porém isoladas e não tão divulgadas quanto às instituições privadas, o que não significa ser uma problemática da Pedagogia Montessoriana, mas sim da classe dominante que se apropria de tudo o que é bem feito, proveniente das camadas populares.

Com efeito, surge dessa pesquisa a investigação de uma opressão bastante específica, a da criança, que pretende abrir portas para pesquisas futuras que reconheçam a criatividade subversiva da criança, capaz de resistir e superar as realidades mais catastróficas possíveis. Além disso, que seja uma forma de enfrentamento ao adultocentrismo, para a construção de políticas públicas que vejam a criança como uma realidade presente e original, e não uma promessa de futuro ou “uma ilha, nem um anjo descido do céu, menos ainda uma pura massa de instintos animais que devemos dobrar e adaptar ao ambiente” (NOSELLA, 2002, p. 114).

A criança não é um homem adulto em potencial, não é semelhante a um novelo que já contém “enrolada” toda a linha da vida e que, portanto, basta puxar pela ponta que tudo se desenvolve naturalmente. A personalidade infantil não é diferente da do adulto apenas em grau, quantitativamente. Sua estrutura é diferente, por ser a criança uma original relação com o mundo. (NOSELLA, 2002, p. 113)

Há certo grau de perversidade nas pesquisas sobre crianças que se tornam mais uma forma de colonizar as infâncias, pois diante de discursos colonizados as crianças constroem “imagens discursivas sobre ela que versam a respeito de uma suposta não potencialidade para a produção de cultura” (Macedo; Santiago; Santos e Faria, 2017) e mais que isso, a crença sobre si nos estereótipos de incapacidade e inferioridade.

Para isto Macedo; Santiago; Santos e Faria (2017) recomendam uma “desobediência epistêmica”, para que o processo educativo não seja pensado de forma adultocêntrica, e que a criança seja reconhecida como produtora de cultura, dialética e ativa na vida social, autora legítima em seu processo de desenvolvimento e socialização, que constrói cotidianamente a História e as culturas infantis, ressignificando as condições materiais que dispõe.

Para Corsaro (2002), esta produção de culturas infantis, cunhada por ele como “cultura de pares”, não se resume a uma simples imitação, tampouco uma apropriação direta do mundo adulto. Em seus estudos referente ao “processo de reprodução interpretativa através da análise do brincar ao faz-de-conta sociodramático das crianças pré-escolares” (p. 115), o autor observou a apropriação criativa das informações do mundo das pessoas adultas, por parte das crianças que produzem as culturas infantis e nomeou este processo de reprodução interpretativa.

Suas pesquisas envolveram crianças da classe média alta e crianças pobres e apesar da alarmante diferença no conteúdo das brincadeiras entre os dois grupos de crianças, Corsaro (2002) notou que, de maneira semelhante, ambas se apropriaram ativamente das informações do mundo das pessoas adultas para criar rotinas estáveis e coerentes na produção das culturas infantis. Além disso, a reprodução interpretativa das crianças nas suas brincadeiras sociodramáticas “contribuem para o desenvolvimento de um conjunto de predisposições, por meio das quais elas confrontam as estruturas objetivas ou as circunstâncias de suas vidas cotidianas.” (p. 132) É possível notar, portanto, uma apreciável complexidade das crianças como atrizes sociais.

Joseane Maria Patrice Bufalo (1998), em seu artigo O Imprevisto Previsto, debruça sobre a formação da equipe docente dentro da creche, dialogando com a hipótese de que é um trabalho muito diferente do que é feito em casa e na escola. Sua investigação junto à equipe docente de uma creche no município de Campinas, revelou que as iniciativas das crianças, que introduz o inesperado e o não planejado, fazem com o que a pessoa adulta seja capaz de interpretar e reorganizar as condições do ambiente, sem abandonar os objetivos propostos. Dessa maneira, é possível considerar a pessoa adulta também uma aprendiz, “na medida em que, ao observar, conhece a criança e responde (ou ao menos tenta) às necessidades e ao inesperado.” (p. 121) Verificando, assim, a relação pedagógica de mão dupla em que tem o papel de educar também acaba por aprender.

Bola de meia, bola de gude (1980), composta por Milton Nascimento, foi a música-poesia escolhida para florir as linhas da epígrafe desta pesquisa construída com muito amor, dedicação e curiosidade. É, antes de tudo, um lembrete de que a criança não é uma etapa pré adulto. A criança interior merece zelo e respeito, e permanece atenta e disposta para acalantar

a pessoa adulta na aflição de seus mistérios mais obscuros, enquanto revela seus segredos mais espontâneos. Que estejam abertos os caminhos para o respeito à dignidade e à alteridade das crianças.

Referências

- ANGOTTI, Maristela. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.96-114.
- AQUINO, Ligia. Educação da infância e pedagogia descolonizadora: reflexões a partir do debate sobre identidades. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. **Infâncias e Pós-colonialismo**: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015. p. 95-106.
- ARAÚJO, Alberto Filipe; ARAÚJO, Joaquim Machado de. Maria Montessori: Infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; KISHIMOTO, Tizuko Morchida; PINAZZA, Mônica Apezato (Org.). **Pedagogia(s) da infância**: dialogando com o passado: construindo o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007, p.115-144.
- BUFALO, Joseane Maria Patrice. O imprevisto previsto. **Pro-posições**. Campinas, SP. v. 10, n. 1, p. 119 - 131. 1999.
- CAFARNAUM. Direção: Nadine Labaki. Produção: Michel Merkt, Khaled Mouzanar e Pierre Sarraf. Líbano: 2018. 122 min.
- CRIOLO. Etérea: Oloko Records: 2019. (4:13)
- CRIOLO. Menino Mimado. Brasil: Gravadora e Editora Oloko Records: 2017. (3:47)
- COMITRE, Alice Vitória. **Maria Montessori**: A ousadia em se viver mulher e suas contribuições para a educação infantil. Trabalho de Conclusão de Curso - Faculdade de Ciências Humanas, Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP. p. 43. 2018.
- CORSARO, William. A Reprodução Interpretativa no Brincar ao “Faz-de-Conta” das Crianças. **Educação, Sociedade & Culturas**: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação. Porto. n. 17, p. 113 - 134, 2002.
- DINIZ, Débora. **O que é deficiência?** São Paulo, SP: Brasiliense, 2007.
- ERASMO CARLOS. É preciso dar um jeito, meu amigo. Brasil: Philips: 1971. (3:47).
- EURÍDICE, Pâmela. ‘Cafarnaum’: A brutalidade da existência na jornada de um garoto. **Cineset**, 2019. Disponível em: <<https://www.cineset.com.br/critica-cafarnaum-nadine-labaki-2019/>>. Acesso em: 13/04/2021
- EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro, RJ: Pallas, 2018

FERNANDES, Florestan. As “trocinhas” do Bom Retiro. **Pro-Posições**. Campinas, SP. v. 15, n. 1 (43) p. 229–250, 2004.

FINCO, Daniela. Gênero, corpo, infância: desafios para educação descolonizadora de meninos e meninas. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015. p. 107-126.

GERALDO VANDRÉ. Pra não dizer que não falei das flores. Brasil: Som Maior: 1968: (6:49).

LARROSA, Jorge. O enigma da infância: ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: **Pedagogia profana: danças, piruetas e máscaras**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 183 - 198

MACEDO, Elina Elias de; SANTIAGO, Flávio; SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Infâncias e descolonização: desafios para uma educação emancipatória. **Crítica Educativa**. Sorocaba, UFSCAR, SP. v. 2, n. 2, p. 38-50, 2017.

MIGUEL, Antônio. Infâncias e Pós-Colonialismo. Campinas, SP: **Educação & Sociedade**, v. 35, n. 128, p. 857-879, 2014.

MILTON NASCIMENTO. Bola de meia, bola de gude: EMI-Odeon: 1980. (2:58)

MONTESSORI, Maria. **Formação do Homem**. Rio de Janeiro, RJ: Portugália Editora 1985a.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente**. Rio de Janeiro, RJ: Portugália Editora 1985b.

MONTESSORI, Maria. **O Segredo da Infância**. São Paulo, SP: Kirion, 1936/2019.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança**. São Paulo, SP: Flamboyant, 1965/2017.

NOSELLA, Paolo. A linha vermelha do planeta infância: o Socialismo e a Educação da Criança. **Contexto e Educação**. n. 68. p. 81 - 125. RS: Unijuí. out./dez. 2002.

OLIVEIRA, Fabiana de. Infância e resistência: um estudo a partir das relações étnico-raciais entre adultos e bebês nas creches. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de. et al. **Infâncias e Pós-colonialismo: pesquisas em busca de Pedagogias descolonizadoras**. Campinas, SP: Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil - ALB, 2015. p. 127-154.

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

PERRY, Celma. Prefácio. In: MONTESSORI, Maria. **Pedagogia Científica: A Descoberta da Criança**. São Paulo, SP: Flamboyant, 2019.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação para quem? **Ciência e Cultura (SBPC)**, SP, v. 28, n.12, p. 1466-1471, 1976.

SEVESO, Gabriella. Non solo seggioline e tavolini: il valore sociale della proposta di Maria Montessori. **Revista Educação**. UFSM, Santa Maria, RS. v. 43, n. 4. p. 641-654. out./dez. 2018.

SILVA, Adriana Alves da. “A fertilidade me sufoca” Maternidade, feminismo e creche: algumas interlocuções. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015. p. 35 - 55.

SILVA, Peterson Rigato da. A presença masculina na educação infantil: diversidade e identidades na docência. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020. p. 105-118.

SILVA, Peterson Rigato da. **Não sou tio, nem pai, sou professor! A docência masculina na educação infantil**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2014.

SILVESTRIN, Patrícia. **Método Montessori e Inclusão Escolar: Articulações Possíveis**. Rio Grande do Sul, 2012. 44 p. Monografia (Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Anexo A: Os Objetivos do Partido Social da Criança

Afirmamos que a Criança tem não somente o Direito à Vida, mas também o de Ser Considerada um Cidadão do Estado.

Como cidadã, a Criança deve ser reconhecida em sua dignidade humana e deve ser respeitada como a Construtora do Ser Humano. A importância da personalidade da criança deve ser consagrada entre os princípios morais da humanidade, porque da criança depende não somente a constituição física do ser humano, mas também seu caráter moral. O futuro da Sociedade está, portanto, ligado à criança tão incondicionalmente quanto os efeitos às suas causas.

Declarando a importância da infância para a sociedade, afirmamos que a criança deve ter direitos iguais aos dos outros cidadãos perante a lei e as instituições que dirigem a organização social.

Portanto, objetivamos estabelecer que:

1. Instituições governamentais sejam criadas para representar os interesses da criança, onde quer que os poderes constitucionais estejam em funcionamento. Portanto:

A. Membros especiais sejam eleitos no Parlamento, com o encargo de representar os Direitos da Criança e da Juventude em todas as discussões legislativas.

B. Um Ministério especial, O Ministério da Criança, seja instituído para executar as exigências práticas do reconhecimento dos Direitos da Criança como uma Cidadã do Estado e para coordenar todas as disposições existentes para garantir a vida e o desenvolvimento das crianças.

2. Os direitos da Criança sejam considerados em toda reforma legal, e em toda decisão de interesse público, para que o progresso social futuro inclua um paralelo progresso para a vida da Criança.

3. O Ministério da Educação aja, em todas as questões que digam respeito à organização das escolas e dos programas, sob a decisão do Ministério da Criança e os Membros do Parlamento que defendem seus vitais interesses.

4. A Educação Obrigatória da criança e do jovem tenha como sua base a proteção do ser humano durante o curso de seu desenvolvimento físico e espiritual, e leve em consideração as necessidades vitais e naturais da criança. Desta maneira, os programas e a forma da educação prática, intelectual e social sejam concebidos de forma a responder às demandas da cultura, indispensáveis à organização social, de acordo com as exigências naturais do desenvolvimento humano.

5. O cuidado necessário para o bem estar físico e espiritual, psicológico e emocional da infância constituam parte indispensável de tal instrução compulsória.

6. Instrução especial acerca dos cuidados físicos e psicológicos das novas gerações torne-se obrigação legalmente reconhecida àqueles que desejarem se casar; e que um certificado de completude destes estudos constitua-se um dos documentos necessários à celebração do matrimônio.

7. À celebração do casamento, na leitura dos deveres mútuos efetuada pelo casal, sejam também incluídos os deveres dos pais para com seus filhos.

8. O Estado seja o escrupuloso guardião das crianças e assuma, se reconhecido como insuficiente, o cuidado tomado pela família e interfira por poder legal quando o cuidado para com a criança for inadequado.

9. A Questão da Criança seja representada e considerada em todos os movimentos sociais que objetivem alcançar a Paz entre os povos.

10. A infância seja considerada como uma Nação, a Nação da Humanidade; que, sendo sua população a mais numerosa e sua importância suprema, sua autoridade prevaleça sobre aquela de qualquer nação, pois que seus membros formam parte de todas as nações e representam seu interesse mais inviolável, o interesse da Vida e da Existência. Dessa maneira, quando uma Liga das Nações estiver formada com o objetivo de organizar uma sociedade pacífica, a Nação da Infância seja legalmente representada.

Maria Montessori, Copenhagen, 1937

Anexo B: Levantamento bibliográfico com obras lidas e não citadas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela; GOBBI, Maria Aparecida (Org.). **Creche e feminismo: desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica; Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Fundação Carlos Chagas - FCC, 2015.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; FINCO, Daniela (Org.). **Sociologia da infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2011.

GALEANO, Eduardo. **De pernas pro ar - A escola do mundo ao avesso**. Porto Alegre, RS: L&PM. 1999.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo, SP: WMF Martins Fontes, 2017.

SANTIAGO, Flavio; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. Para além do adultocentrismo: uma outra formação docente descolonizadora é preciso. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**. Dourados, UFGD, MS. v. 5, n. 14, p. 90-104, 2015.

SANTOS, Solange Estanislau dos; FARIA, Ana Lúcia Goulart de. O que quer dizer educação emancipatória na creche para as crianças de 0-3 anos? Entre o adultocentrismo e a descolonização. **Eventos Pedagógicos**, Sinop, UNEMAT, MT. v. 6, n. 28, p. 63-74, 2015.