

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO/PPGEDU  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO ESPECIAL E  
PROCESSOS INCLUSIVOS

Patrícia Silvestrin

**MÉTODO MONTESSORI E INCLUSÃO  
ESCOLAR: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS**

Porto Alegre  
2012

Patrícia Silvestrin

**MÉTODO MONTESSORI E INCLUSÃO ESCOLAR:  
ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Mauren Lúcia Tezzari

Porto Alegre  
2012

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos que sempre me incentivaram e apoiaram em minha formação acadêmica.

“Se a ciência começasse a estudar os homens, conseguiria não só fornecer novas técnicas para a educação das crianças e dos jovens, mas chegaria a uma compreensão profunda de muitos fenômenos humanos e sociais que estão ainda envolvidos em espantosa obscuridade. A base da reforma educativa e social, necessária aos nossos dias, deve ser construída sobre o estudo científico do homem desconhecido.”

(MONTESSORI, 2006, p.9)

## RESUMO

O presente trabalho de conclusão de especialização constitui-se como um estudo de caso que se propôs a investigar uma escola montessoriana, buscando identificar aspectos dessa proposta pedagógica que estão em sintonia com a inclusão escolar, para verificar se o referido método empregado hoje, favorece o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. As seguintes questões orientaram esta pesquisa: Como acontece o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola montessoriana? Quais pontos da proposta pedagógica montessoriana estão em sintonia com a inclusão escolar? Como acontece a avaliação do sujeito nessa proposta metodológica? Para este estudo foi utilizada para coleta de dados entrevista estruturada com uma professora de uma escola montessoriana de Porto Alegre/RS. Além disso, foi utilizado um questionário respondido por esta mesma educadora e a observação em uma das turmas desta instituição onde estudava um aluno com transtorno global do desenvolvimento. A partir desse estudo é possível afirmar que o método construído por Maria Montessori apresenta aspectos que estão em sintonia com a proposta da educação inclusiva e que são utilizados ainda hoje nas escolas montessorianas, tais como: o respeito à individualidade dos alunos; o desenvolvimento da autonomia; o educador como mediador do conhecimento e não como figura central no processo de ensino-aprendizagem; o acompanhamento diário do processo de aprendizagem dos alunos através do registro de observações em sala de aula; o planejamento de aulas e atividades com base nesses registros tendo em vista as necessidades dos educandos. Com base nisso, foi possível constatar que estes aspectos presentes no método montessoriano desde sua proposição permanecem atuais e estão em sintonia com a perspectiva educacional inclusiva, uma vez que esta metodologia demanda currículo e avaliação flexíveis, consideração dos diferentes ritmos, das potencialidades e das necessidades de cada aluno.

**Palavras-chave:** Método Montessori. Trabalho pedagógico inclusivo. Respeito às necessidades dos educandos.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>7</b>
<b>2</b>	<b>CAMINHOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>9</b>
<b>3</b>	<b>BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL .....</b>	<b>12</b>
<b>3.1</b>	<b>Maria Montessori e um pouco de sua história .....</b>	<b>17</b>
<b>3.2</b>	<b>O método desenvolvido por Montessori.....</b>	<b>20</b>
<b>4</b>	<b>A METODOLOGIA DE MONTESSORI E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS .....</b>	<b>28</b>
<b>5</b>	<b>ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA MONTESSORIANA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA .....</b>	<b>40</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>43</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Durante minhas experiências em estágios de prática docente em escolas de ensino fundamental da rede pública de ensino me deparei com crianças cujas características eram bastante diversas quanto à aprendizagem – com ritmos diferentes, formas de aprendizagem variadas e, algumas delas, por apresentarem mais dificuldades do que a maioria, acabavam tornando-se repetentes, ou até multirrepetentes, assim como muito inseguras em relação às suas possibilidades. Com o tempo eram rotuladas como “alunos-problema”.

Alunos com essas características ou que viviam essas situações sempre me inquietaram e me mobilizaram na busca de qualificação profissional. Questionava-me como seria possível desenvolver um trabalho pedagógico que abrangesse toda essa diversidade da sala de aula em uma escola cuja organização curricular e escolar foi criada (e implementada desde o período moderno) visando uma homogeneização.

Após concluir o Curso de Pedagogia, iniciei meu trabalho como professora em uma escola de educação infantil montessoriana. Até então na faculdade havia estudado, mas de forma pouco aprofundada, o trabalho construído pela educadora italiana Maria Montessori. Assim, desconhecia o cotidiano de uma escola montessoriana. Ao ser contratada como educadora, precisei estudar com mais profundidade sobre o método desenvolvido por Maria Montessori no início do século XX e um de seus pilares é o respeito à individualidade e aos interesses das crianças.

Além disso, senti necessidade de aprofundar meus conhecimentos acerca da inclusão escolar e, por isso, busquei o curso de Especialização em Educação Especial e Processos Inclusivos oferecido pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

À medida que fui ampliando meus conhecimentos teórico-práticos, a metodologia montessoriana foi se configurando para mim como bastante favorecedora da inclusão escolar, uma vez que os alunos “trabalham” em pequenos grupos ou individualmente, com materiais pensados para eles, de acordo com suas necessidades e ritmos. Junto aos alunos, quando necessário, está o educador orientando e fazendo a mediação entre o educando e o material. Na escola montessoriana a organização do ambiente torna viável uma atenção mais

individualizada ao aluno que necessita desse atendimento. Existe uma maior autonomia entre as crianças, de forma que elas não necessitam todo o tempo do professor para atendê-las e, com isso, o educador tem a possibilidade de auxiliar cada criança individualmente ou em pequenos grupos, sem preocupar-se que esse atendimento individualizado vai gerar desorganização em sala.

Dessa forma, meu trabalho teve como objetivo investigar sobre os processos inclusivos em uma escola montessoriana, atentando aos pontos da metodologia que estão em sintonia com a inclusão escolar, para verificar se o referido método hoje empregado nesta escola favorece o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva. Com base nisso, foram propostas as seguintes questões orientadoras: *Como acontece o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola montessoriana? Quais pontos da proposta pedagógica montessoriana estão em sintonia com a inclusão escolar? Como acontece a avaliação do sujeito nessa proposta metodológica?*

Para investigar sobre os processos inclusivos na metodologia montessoriana, realizei entrevista e observação em uma escola que utiliza este método da rede particular do município de Porto Alegre/RS. Nessa escola fui acolhida por uma educadora que cedeu sua turma composta por treze alunos, na qual há um menino diagnosticado com transtorno global do desenvolvimento.

Os estudos advindos dessa pesquisa foram sistematizados em quatro capítulos. No capítulo *Caminhos Metodológicos* descrevo como foi realizada a pesquisa. No capítulo *Breve História da Educação Especial*, apresento um pouco sobre a história da educação especial, além de abordar sobre a história de Maria Montessori e a construção de sua metodologia. No capítulo *A metodologia de Montessori e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais*, escrevo sobre minhas análises relacionando a metodologia montessoriana, a pesquisa na escola de Porto Alegre e a educação inclusiva. E, por fim, no capítulo *Algumas considerações sobre a proposta montessoriana e a educação inclusiva* apresento minhas considerações finais sobre este estudo investigativo.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

Por acreditar que a metodologia construída por Maria Montessori apresenta pontos favoráveis à inclusão escolar, o objetivo de minha pesquisa foi investigar sobre os processos inclusivos em uma escola montessoriana, atentando aos pontos da metodologia que estão em sintonia com a inclusão escolar, para verificar se o referido método hoje empregado nesta escola favorece o trabalho pedagógico em uma perspectiva inclusiva.

A partir deste objetivo foram propostas as seguintes questões orientadoras:

- *Como acontece o processo de inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais em uma escola montessoriana?*
- *Quais pontos da proposta pedagógica montessoriana estão em sintonia com a inclusão escolar?*
- *Como acontece a avaliação do sujeito nessa proposta metodológica?*

A busca de respostas para estas questões deu origem a minha pesquisa para o trabalho de conclusão de curso, que caracteriza-se por ter uma abordagem qualitativa na modalidade estudo de caso, uma vez que se limitou a investigar e a compreender os processos inclusivos em uma escola montessoriana por meio da análise e interpretação das respostas à entrevista realizada com uma educadora desta escola, assim como pela observação da instituição e de um aluno com Síndrome de Asperger.

Essa abordagem difere-se da pesquisa quantitativa, pois “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 13).

Além disso, não tem como objetivo levantar dados quantitativos, mas busca interpretar, compreender e problematizar o objeto estudado. Também é um estudo de caso, pois “se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo. O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

Sendo assim, meu trabalho foi realizado em uma escola montessoriana de Ensino Fundamental da rede particular de Porto Alegre/RS. Escolhi esta instituição, pois tive a oportunidade de conhecê-la ao participar de um curso de formação para professores montessorianos promovido por essa escola. Além disso, nesse curso pude observar e conhecer um pouco da organização escolar para o Ensino Fundamental, que era novidade para mim, já que a instituição em que eu trabalho é exclusivamente de Educação Infantil. Porém, neste dia, não consegui obter muitas informações a respeito das questões estruturais e curriculares do Ensino Fundamental, uma vez que o curso foi voltado mais à Educação Infantil. Mas esta escola havia despertado a minha curiosidade, pois eu ainda não tinha conhecimento de que a metodologia de Montessori poderia ser aplicada desde o ensino de crianças muito pequenas até o superior.

Dessa forma, essa curiosidade me levou a refletir acerca do processo de inclusão escolar a partir dos pressupostos dessa metodologia, o que deu origem a este trabalho. Para isso, estudei uma forma de abordagem desse tema e considerei interessante entrar em contato com essa instituição montessoriana que eu havia visitado. Sendo assim, enviei um e-mail à supervisora pedagógica da escola explicando sobre meu trabalho de conclusão de curso e se seria possível realizar uma observação e entrevista nessa instituição, respeitando o sigilo ético sobre os dados de identificação dos envolvidos na pesquisa. A supervisora, que neste trabalho denominarei *Carmem*, mostrou-se bastante receptiva e disponível em participar de minha pesquisa, inclusive disponibilizou sua aula de Língua Portuguesa da *Agrupada*<sup>1</sup> VI, correspondente à 8º e 9º ano juntos, para que eu realizasse a observação, prontificando-se também a participar da entrevista. Esta turma foi escolhida, pois ela é composta por treze alunos, sendo que um deles possui diagnóstico de Síndrome de Asperger, que em meu trabalho denominarei *Marcos*.

A educadora Carmem tem formação em Pedagogia e Gestão Escolar e trabalha na escola há doze anos. Atualmente é supervisora da referida escola no turno da manhã e também professora de Língua Portuguesa para as agrupadas

---

<sup>1</sup> A organização das turmas na metodologia montessoriana são por agrupamentos de idades. Nesta instituição as turmas se constituem em: Nido – Escola de Bebês: crianças de 4 meses a 2 anos agrupadas; Agrupada I: crianças de 2 a 3 anos; Agrupada II: crianças de 4 a 5 anos; Agrupada III: de 6 a 7 anos; Agrupada IV: de 8 a 9 anos; Agrupada V: 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Agrupada VI: 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; Agrupada VII: 9º ano do Ensino Fundamental. Esses dados foram retirados da página virtual da Instituição. Como nesse ano a escola optou por não abrir vagas para o 7º ano do Ensino Fundamental, na Agrupada VI foram reunidos alunos do 8º e 9º anos do Ensino Fundamental.

correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental (Agrupadas V, VI e VII). Além disso, acompanha Marcos desde seu ingresso na escola, na Agrupada IV (composta por crianças de 8 a 9 anos).

Elaborei para a entrevista um roteiro de caráter estruturado, pois segui rigorosamente as questões pré-formuladas para obter as informações desejadas. Além disso, utilizei-me também do diálogo estabelecido com a professora em sala de aula, durante minha observação.

O roteiro utilizado para a entrevista foi o seguinte:

1. Qual é a sua formação e a dos professores da escola em geral?
2. Existe alguém na escola com formação específica em educação especial e inclusão escolar?
3. É oferecido algum tipo de formação aos professores da escola?
4. Para qual faixa etária leciona?
5. Quantos alunos há em sua turma?
6. Quantos têm necessidades educacionais especiais?
7. Existe um limite de alunos por turma? Há uma redução de alunos na turma em que há alunos de inclusão?
8. Quantos professores e/ou auxiliares trabalham contigo em sala de aula?
9. Quais são as principais dificuldades encontradas no trabalho inclusivo na metodologia montessoriana?
10. Na sua opinião, quais pontos da proposta pedagógica da escola estão em sintonia com a inclusão escolar.
11. Que tipo de necessidade especial tem o aluno de inclusão? Ele possui um laudo médico?
12. Ele frequenta algum tipo de tratamento ou terapia fora da escola?
13. Existe uma comunicação entre os profissionais que atendem essa criança na escola e fora dela? Qual o objetivo dessa comunicação?
14. Existe algum tipo de atendimento especializado para esse aluno na escola? Que tipo de atendimento é esse?
15. Existem adaptações curriculares para os alunos com necessidades especiais?
16. Existem conteúdos mínimos que os alunos precisam saber até o final do ano? Os alunos de inclusão conseguem atingir esses conteúdos?
17. Existe repetência? Como é avaliada a progressão e a repetência dos alunos em geral e do aluno com necessidades especiais?
18. Ao aceitar alunos com necessidades especiais, houve a necessidade de modificar a estrutura da escola para acolher estas crianças?

As perguntas da entrevista foram formuladas buscando envolver aspectos significativos da pedagogia montessoriana e do trabalho realizado na escola em questão, com vistas a obter os dados necessários para dar conta do objetivo da presente pesquisa. As informações coletadas durante a observação e a entrevista foram registradas por mim para serem posteriormente analisadas no decorrer da escrita da monografia.

### 3 BREVE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A história da deficiência ou da “anormalidade” teve várias etapas até chegar à concepção de Educação Especial que temos hoje. Nas sociedades sempre existiram pessoas que por algum motivo (deficiência, modo de agir ou de pensar), chamaram a atenção por serem diferentes e por esse motivo eram segregados ou escondidos da sociedade. Segundo José Geraldo Silveira Bueno (1997),

[...] em todas as épocas, o meio social identificou, por algum critério, indivíduos que possuíam alguma(s) característica(s) que não fazia(m) parte daquelas que se encontravam entre a maior parte dos membros desse mesmo meio – não pela simples presença de uma diferença, mas pelas conseqüências desse sujeito na construção coletiva de sobrevivência e reprodução de diferentes agrupamentos sociais, em diferentes momentos históricos. (p. 159)

Este autor nos diz que essa classificação do que é diferente e do que é “normal”, esteve bastante ligada à capacidade dos sujeitos desempenharem papéis que fossem “úteis” para a sociedade em que eles estão inseridos.

Conforme Isaías Pessotti (1984), antes da Idade Média existam poucos registros a respeito do tratamento dispensado às pessoas com deficiência, mas sabe-se que em Esparta havia um culto à perfeição do corpo e, por isso, as crianças que apresentavam alguma deficiência física ou mental não eram consideradas humanas e isso justificava o seu abandono ou sacrifício.

Foi a partir do período medieval (entre os séculos X e XV), quando a Igreja tinha grande influência e poder sobre a sociedade, que “os deficientes começaram a escapar do abandono ou da “exposição”, uma vez que, donos de uma alma, tornaram-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos” (PESSOTTI, 1984, p. 4). Esse grupo de pessoas eram “caridosamente” acolhidos pela igreja em conventos para serem criados em troca de bonificações ou serviços prestados à instituição ou indivíduo acolhedor.

Mas se por um lado o deficiente era filho de Deus e recebia abrigo, ele também era cristão e com o tempo, dentro do cristianismo, ele foi considerado culpado pela própria deficiência, ou seja, sua condição de deficiente era vista como um castigo divino “por pecados seus ou de seus ascendentes” (PESSOTTI, 1984, p. 6). Assim, no período da inquisição a caridade religiosa deu origem à perseguição e à tortura. Os deficientes que em um primeiro momento eram vistos também como

filhos de Deus, agora tinham pacto com o demônio e deveriam ser combatidos, assim como as bruxas e os hereges.

Por volta do século XVII, quando estado e igreja começam a se separar, surgiram os hospícios, onde eram confinados todos aqueles considerados diferentes da norma, “adentravam seus muros usurários, mulheres de conduta extravagante, visionários, paralíticos, criminosos” (BUENO, 1997, p.165). Nessa época, acreditava-se que a deficiência física, mental ou a loucura eram irremediáveis, portanto criaram-se os hospícios para internar os considerados “anormais”. O isolamento era visto como uma “forma de proteção do meio social de manifestações individuais que interferiam na nova ordem social” (BUENO, 1997, p.165), já que a deficiência e a loucura eram consideradas irreversíveis nessa época, além de ainda não haver uma diferenciação entre ambas.

Somente na segunda metade do século XVIII é que começam a ser criadas as primeiras instituições para deficientes, como em Paris. Essas iniciaram acolhendo crianças cegas e surdas e, assim como os hospícios, se utilizavam da internação de seus pacientes. Além disso, nesses institutos acreditava-se em uma “cura” para as deficiências, ou a

[...] minimização do “mal” de seus usuários, decorrente do fato de, mesmo antes do seu surgimento, as iniciativas de preceptores e a existência de cegos e surdos que exerciam algum tipo de atividade com sucesso comprovarem a possibilidade de algum tipo de aprendizagem. (BUENO, 1997, p.166)

Sendo assim, essas crianças eram submetidas aos cuidados de médicos nessas instituições, onde poderiam ser estudadas e “testadas” suas habilidades. Por meio disso, adaptaram-se outras formas de comunicação para os surdos, como a linguagem de sinais, e as letras em relevo para os cegos. Buscava-se compensar a deficiência desenvolvendo-se outros conhecimentos e habilidades no deficiente para que ele pudesse vir a se tornar útil à sociedade, apesar de que a autonomia desses indivíduos era pouco estimulada e isso os tornava dependentes da instituição fazendo com que a grande maioria residisse o resto de sua vida nesses institutos (BUENO, 1997). Embora fosse permitido o regime aberto, esse geralmente era utilizado pelos usuários oriundos de famílias abastadas

Com efeito, esses institutos se transformaram em asilos, preenchendo basicamente a função de organizadores de mão-de-obra barata, que retiravam os desocupados da rua e os encaminhavam para o trabalho

obrigatório, manual e tedioso, parcamente remunerado, quando não em troca de um prato de comida e um catre no “maravilhoso espaço do asilo-oficina”. (BUENO, 1997, p. 167)

Isaías Pessotti (1984), também afirma que nesse período, hospitais, como o de Bicêtre e o Salpêtrière em Paris, Bethlehem na Inglaterra, dentre outros na Europa, se abriram para acolher os deficientes e os indivíduos de condutas desviantes. Sendo assim, acabaram por se tornar instituições residenciais para essas pessoas como opção intermediária entre não punir nem abandonar e não sobrecarregar “o governo e a família com sua incômoda presença” (p. 24).

Nesse período em que a ciência começa a ganhar destaque nas explicações dos fenômenos da natureza e separa-se da superstição religiosa, a medicina passou a buscar uma cura para a anormalidade. Com isso, no confinamento de hospitais e hospícios, os deficientes e loucos eram estudados por médicos, que na busca de uma cura ou “minimização do mal”, desenvolviam técnicas variadas para “corrigir” esses indivíduos.

Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) foi um médico francês considerado precursor da educação especial devido ao seu trabalho com Victor de Aveyron, menino que foi encontrado vagando pelas florestas de La Caune no Sul da França em 1797. Durante esse período Victor foi capturado algumas vezes, pois sempre escapava do cativeiro, até que em 1800 foi encontrado e internado no asilo de Saint Affrique. Considerado de responsabilidade pública, o menino selvagem foi enviado à Paris aos cuidados de Itard que o submeteu a um exame minucioso de Philippe Pinel, psiquiatra francês bastante conceituado na época. “O diagnóstico de Pinel é desolador: Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre” (PESSOTTI, 1984, p. 36).

Itard, não concordando com o laudo de Pinel, acreditava que a deficiência do selvagem se devia não a uma questão orgânica, mas sim à falta do contato social que o tornasse civilizado. Dessa forma, custeado anualmente pelo governo, o menino selvagem passa a residir no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris, a cargo de Itard e de Madame Guérin, governanta contratada pela Administração para auxiliar Itard nessa tarefa (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000).

O objetivo desse médico francês era educar e civilizar Victor e para isso desenvolveu diversas e inventivas (para a época) estratégias e técnicas.

Suas idéias derivadas cristalinamente do Essay de Locke e da teoria da estátua de Condillac, o sensibilizaram para as relações estreitas entre fonação e audição, linguagem e pensamento, percepção e abstração, cultura e inteligência, experiência e criação. Desse modo, não surpreende que tenha sido um dos grandes pioneiros da educação de surdos-mudos além de ser o pioneiro pedagogo da oligofrenia e teórico da educação especial de deficientes mentais. (PESSOTTI, 1984, p. 30)

As tentativas científicas de Itard para tornar Victor um homem civilizado e, sobretudo, para desenvolver sua linguagem oral, deram origem a relatórios das conquistas e fracassos decorrentes dessa experiência. Durante dez anos o “Selvagem” foi mantido no Instituto e após “dado estágio estacionário de seus progressos, o desalento do preceptor, e os inconvenientes causados por sua presença à instituição, é entregue definitivamente aos cuidados de Madame Guérin” (BANKS-LEITE; GALVÃO, 2000, p. 6). A governanta passa a receber da Administração Pública o custo anual que era pago ao Instituto e fixa residência próxima à instituição onde morava com Victor.

Apesar de Itard ter considerado sua experiência um fracasso, seu trabalho foi estudado e admirado por muitos estudiosos. Dentre eles está Edouard Séguin (1812-1880), seu discípulo. Séguin, apesar de ser pouco estudado no campo da educação, foi um autor e pesquisador muito importante, sobretudo para a educação de pessoas com deficiência mental, área em que foi considerado o precursor no desenvolvimento de um método pedagógico (TEZZARI, 2009). Este estudioso teve contato com Itard por intermédio de seu pai, médico que trabalhou junto com o referido pesquisador. A aproximação de Séguin com Jean Itard foi importante para a sua carreira, embora suas ideias diferissem daquelas do mestre em alguns pontos.

Segundo Tezzari (2009):

Ele logo deixa de lado as premissas sensualistas de Itard e o confronto dos seus pontos de vista com aqueles do mestre auxiliam-no a destacar a importância das noções, que segundo Séguin, emergem do aluno por meio da experiência perceptiva direta (por exemplo: atividades de comparação de peso, de cores, de texturas entre objetos concretos). (p. 86)

Esse autor valorizava o trabalho pedagógico em grupos, ou seja, a integração da criança no coletivo. Para ele a socialização era tão importante quanto o desenvolvimento cognitivo da criança. Séguin trabalhou no Instituto Nacional de Surdos-mudos sob a supervisão de Esquirol (alienista francês) onde teve a oportunidade de desenvolver e praticar seu método. Em 1838 foi bem sucedido ao ensinar, em dezoito meses, um menino, considerado por Esquirol quase mudo e

com traços de idiotia, “a recordar, a comparar, a falar, a escrever, a contar, etc.” (TEZZARI, 2009, p. 86).

Após a morte de Esquirol, Séguin deixou o Instituto e fundou em Paris uma escola para crianças consideradas deficientes mentais. “O trabalho com os alunos em sua escola durava mais de seis horas por dia e, para potencializá-lo, Séguin projetou e fabricou uma grande variedade de jogos” (TEZZARI, 2009, p. 88).

Este educador valorizava bastante o lúdico no ensino de seus alunos, e acreditava que os exercícios deveriam seguir uma sequência de dificuldade iniciando primeiramente pelo mais fácil até atingir o nível mais difícil. Além disso, seu método partia daquilo que o aluno já conhecia para depois desenvolver seus conhecimentos.

Sua proposta era de uma educação que considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos (segundo os conhecimentos existentes nessa área na época), os interesses, os sentimentos, a atividade física e a experiência. Destacava a importância do contexto, bem como das experiências e das vivências que o sujeito ali teria e de todas as ações do cotidiano (como vestir-se, tomar banho, alimentar-se). (TEZZARI, 2009, p. 98-99)

Séguin foi um grande inovador na educação dos deficientes mentais, sua proposta também previa o desenvolvimento da autonomia do indivíduo em uma época em que se acreditava na deficiência como sinônimo de dependência. A inovação metodológica desse pesquisador serviu de inspiração para outros estudiosos, dentre os quais está a médica-educadora Maria Montessori que, entusiasmada pelas obras e feitos de Séguin, baseou sua pedagogia principalmente nesse autor. Como será visto no próximo item, muitos dos aspectos metodológicos de Montessori têm como base o método pedagógico de Séguin.

É possível perceber através dessa contextualização histórica, que foi basicamente a partir da iniciativa de médicos, “que do estudo das crianças anormais e da pesquisa das vias mais adequadas para a sua recuperação, soube deduzir critérios válidos também para a educação dos normais” (MANACORDA, 2002, p. 307). A partir da dedicação e do interesse desses estudiosos é que ocorreu uma evolução nos métodos pedagógicos e muitos deles são utilizados até hoje. Isso acontece, pois os deficientes físicos e os mentais, após a superstição e a perseguição da igreja católica e protestante, foram considerados um “problema”

médico e por isso deveriam ser enviados a instituições e hospitais para que fossem estudados por médicos em busca de uma “cura”.

### 3.1 Maria Montessori e um pouco de sua história

Maria Montessori nasceu em 31 de agosto de 1879 na Itália, em uma cidade chamada Chiaravelli. Era filha de Alessandro Montessori, um homem de princípios conservadores e “hábitos militares”, e Renilde Stoppani, uma mulher que cultivava o hábito de leitura, o que era inusitado para a época, já que a educação de mulheres, sobretudo em cidades como Chiaravelli, era pouco estimulada (NICOLAU, 2005).

Desde cedo Maria demonstrava ser uma criança curiosa e interessada em aprender e para isso contava com o apoio e incentivo de sua mãe em seus estudos, por consequência apresentava um excelente desempenho escolar (NICOLAU, 2005). Por gostar e demonstrar bons resultados em Matemática, aos doze anos ela decidiu que seria engenheira. Dessa forma, à contra gosto de seu pai que desejava que ela fosse professora (formação típica para as moças da época), Montessori passou a estudar na *Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti*, em Roma, onde a grande maioria de alunos era composta por meninos. Apesar de ser constantemente incomodada por seus colegas por ser uma das únicas meninas da escola, Maria não desanimou frente às adversidades e obtinha boas notas nos exames. Isso se deve também ao estímulo de sua mãe que, em casa, auxiliava-a nos estudos repassando e discutindo a matéria com a filha (TEZZARI, 2009).

Embora Montessori nutrisse uma paixão pela Matemática, não seguiu formação acadêmica nessa área, “mas não em razão do desejo de seu pai. Mais tarde, o que ela mesma denominou de “força ordenadora que é superior ao indivíduo” fez com que em 1890, após ter haver realizado novo exame com ótimas notas, decidisse repentinamente, estudar medicina” (TEZZARI, 2009, p. 112). Essa decisão foi desaprovada por seu pai, que ainda desejava que sua filha seguisse formação na área da educação. Além disso, era praticamente impossível uma mulher ser aceita na escola de medicina. “Em 1892, passou nos exames que a tornaram elegível a estudar medicina. Aos poucos, foi sendo aceita pelos colegas. Ela e o pai quase não se falavam” (NICOLAU, 2005, p. 6), devido a sua escolha acadêmica, mas por outro lado, sempre teve o apoio de sua mãe. Algumas versões

dizem que por conta dos padrões sociais da época, Montessori necessitou da autorização do papa Leão XIII para iniciar seus estudos nesta área.

Por ser a única mulher em um curso estritamente masculino, Maria era rejeitada por seus colegas que se sentiam incomodados e irritados com a sua presença. Somente após demonstrar sua competência e os seus bons resultados no curso, por meio de premiações na condição de aluna destaque em 1894, é que ela começou a ser reconhecida também pelos seus colegas, amenizando assim o seu isolamento. Foi também neste ano que ela passou a fazer “a prática em diversos hospitais e institutos médicos” (TEZZARI, 2009, p.116).

Segundo Nicolau (2005), em 1896, Montessori recebeu o título de doutora em medicina e cirurgia, tornando-se a primeira médica italiana, após impressionar na apresentação de sua tese para dez homens. E nesse mesmo ano ela participou do Congresso Internacional pelos Direitos da Mulher, que aconteceu em Berlim. Logo após de formada essa doutora recebe um convite para trabalhar no Hospital San Giovanni como assistente.

Começa também a exercer a profissão com atendimento particular e continua, ao mesmo tempo, na Clínica Psiquiátrica de *Sciamanna*, trabalhando com os médicos Sante De Sanctis (pai da neuropsiquiatria italiana) e Giuseppe Montessano. Foi nesse trabalho que nasceu o seu interesse pelas crianças retardadas. É importante destacar que, nesse período, ainda era bastante incipiente a distinção entre doença mental e deficiência mental. (TEZZARI, 2009, p. 117)

Por meio de seu trabalho e o seu interesse pelos deficientes mentais, Montessori conheceu a metodologia e as obras de Edouard Séguin que passou a servir de base para a construção do seu próprio método. Outro autor que lhe chamou a atenção foi Jean Itard, seus relatórios sobre a educação de Victor lhe inspiraram. Além disso, “na *Pedagogia científica* de Montessori é muito frequente o reconhecimento da influência decisiva e constante de Itard e Séguin, cujas obras principais a autora copiou à mão “com a paciência de um beneditino” para melhor meditar sobre elas” (PESSOTTI, 1984, p. 182).

Em 1898, no Congresso Pedagógico em Turim, Montessori apresentou sua proposta metodológica de educação moral, também defendia a ideia de que as crianças deficientes deveriam ser ensinadas em instituições próprias por professores com formação específica para essa função. Seu discurso agradou tanto que o governo fundou a Liga Nacional pela Educação das Crianças Deficientes, “que teria a função de organizar institutos para a assistência dessas crianças” (TEZZARI,

2009, p. 120). Médicos colegas de Montessori foram encarregados de organizar essa Liga. Nesse tempo a “dottorressa” foi convidada pelo ministro da Instrução Pública, Guido Baccelli, a articular conferências sobre metodologias na educação de crianças com deficiência, essas aulas seriam ministradas a professores em formação.

Com o objetivo de aprofundar seus conhecimentos na área da Pedagogia, Montessori “matricula-se no curso de filosofia e de psicologia experimental na Universidade de Roma. Envolve-se também com um curso livre de antropologia nessa mesma universidade e busca métodos em uso nas escolas primárias para crianças normais” (NICOLAU, 2005, p. 9). Essa médica se utilizou bastante da psicologia para compreender a criança e suas necessidades, por meio dessa percepção e sensibilidade ao indivíduo, ela pesquisou, principalmente em Séguin, materiais e técnicas para auxiliar no desenvolvimento cognitivo, motor e psíquico das crianças deficientes das instituições onde trabalhou.

Montessori foi convidada pelo diretor geral do Instituto Romano dos *Beni Stabili*, o engenheiro Eduardo Tálamo, a ocupar-se da educação de crianças pequenas e carentes em um conjunto habitacional. A aceitação desse encargo deu origem à Casa Dei Bambini, fundada em 6 de janeiro de 1906. Esse projeto teve como objetivo principal reduzir as despesas dessa companhia imobiliária com manutenção, através do intuito de “reunir os filhos pequenos de operários que residiam num conjunto de habitações populares, a fim de que não ficassem abandonados pelas escadas, não sujasse as paredes e não criassem desordem” (MONTESSORI, 1988, p.133-134). Dessa forma, a *Casa dei Bambini*, ou Casa da Criança, foi projetada dentro do próprio condomínio em uma de suas salas vagas.

Pelo o que Maria Montessori relata em um dos capítulos de seu livro *A criança* (1976), aquela instituição privada não poderia ser vista como uma obra social, uma vez que o objetivo era abater as despesas com manutenção por meio de ocupar o tempo ocioso dos filhos dos inquilinos. Portanto os gastos destinados à “escola” eram unicamente os “habituais de um escritório, ou seja, móveis e utensílios suplementares. Por isso, começou-se por fabricar os móveis em vez de adquirir bancos escolares” (MONTESSORI, 1988, p. 136). Neste sentido, a configuração da sala era diferente para os padrões da época, e acredito que também para os padrões de hoje. Era uma casa voltada para a criança, com mesas, cadeiras, poltronas entre outros móveis da altura delas e também com materiais (atividades e

jogos) voltados para elas. Montessori (1988) conta que em um primeiro momento os materiais eram guardados em um armário grande e robusto trancado por chaves que ficavam no bolso da professora, e esta era encarregada da distribuição dos mesmos às crianças. Mais tarde, houve um dia em que a professora se atrasara e os educando impacientes pela espera descobriram que ela havia se esquecido de trancar o armário, e com isso decidiram eles mesmos distribuírem os materiais entre si. Depois desse dia Montessori decidiu que seria mais interessante que os materiais ficassem à disposição das crianças em estantes ao alcance delas.

Na Casa dei Bambini, Montessori buscou aplicar o método que ela utilizava com os deficientes, em crianças com idades entre 3 a 6 anos, para constatar a eficácia dessa pedagogia também para os “normais”.

Não obstante, empenhei-me em tentar uma educação científica dos sentidos, a fim de testar as eventuais diferenças de reações entre as crianças normais e as deficientes, e, sobretudo, para procurar uma correspondência, que se me afigurava interessante, entre as reações de crianças normais mais jovens e de crianças deficientes de idade maior. (MONTESSORI, 1988, p.137)

Dentro de pouco tempo ela se surpreendeu com os bons resultados apresentados pelas crianças, relatados pela professora encarregada de apresentar os materiais aos alunos: “a criança, depois de haver trabalhado, ficava mentalmente mais forte e saudável que antes. Foi preciso tempo para que eu me convencesse de que não era uma ilusão” (MONTESSORI, 1988, p. 135). Essa constatação de Montessori é possível perceber em um relato que ela faz de uma situação de sala de aula, em que observa uma menina de aproximadamente três anos de idade. Segundo o que consta a menina estaria repetindo diversas vezes o mesmo exercício (retirando e colocando uma série de cilindros de diâmetros diferentes em seus respectivos encaixes) com tamanha concentração e empenho que mesmo sendo trocada de lugar ela não se dispersava e continuava compenetrada no seu exercício.

### **3.2 O método desenvolvido por Montessori**

Segundo Márcio Ferrari (2008), Montessori dizia que “seu método não contrariava a natureza humana e, por isso, era mais eficiente do que os tradicionais” (p. 32). Para isso, ela acreditava também que o professor necessitava de uma formação específica para este método, pois ao contrário de outras metodologias, na

montessoriana o educador não é tido como figura central no processo de ensino/aprendizado, ele serve mais como um observador e “atua tanto como auxiliar da aprendizagem quanto como facilitador da cooperação” (GOMES, 2006, p.28).

Desta forma, uma sala de aula montessoriana, sobretudo voltada para a Educação Infantil, é composta por diversas prateleiras com materiais diferentes pensados para desenvolver determinadas habilidades e conhecimentos. Dentre os critérios que Maria Montessori utilizou para o desenvolvimento de seu método estão:

[...] o estudo da psicologia infantil e de cada criança em particular, o uso de um material educativo deduzido não de princípios místicos, como em Froebel, mas da observação científica do comportamento infantil, a liberdade deixada à criança de usar esse material para uma descoberta do mundo não-casual e, contudo, livre. (MANACORDA, 2002, p.307)

A partir do estudo do comportamento e da psicologia infantil nas diferentes fases da criança, Montessori, em seu método pedagógico científico, estabeleceu períodos do desenvolvimento humano. Sendo assim:

- O primeiro período se dá do nascimento aos seis anos de idade e subdivide-se em mente absorvente inconsciente (de zero a três anos), e mente absorvente consciente (de três a seis anos). A mente absorvente inconsciente é a fase em que a criança absorve inconscientemente tudo o que está no ambiente. Segundo Antunes (2005), esse “período é de caráter criativo e construtivo; sobre ele constitui-se a psique da criança. Nessa fase, a criança construirá a linguagem e absorverá a língua materna, hábitos, costumes, memória, compreensão, raciocínio, sentimento religioso etc.” (p.34). A mente absorvente consciente é a fase em que a criança age sobre o ambiente para desenvolver-se e construir novas aprendizagens.
- O segundo período, que é denominado de período intermediário, dos seis aos doze anos de idade é marcado por mudanças psicológicas e físicas. Nessa fase a criança também está desenvolvendo sua consciência moral:

[...] caracteriza-se pela estabilidade, tornando a criança mais calma, serena, forte, vigorosa física e mentalmente, com grande potencial para o trabalho físico e mental, isso faz com que a criança esteja num momento ótimo para a aquisição de informações culturais e científicas (ANTUNES, 2005, p. 35)

Também nesse momento o indivíduo busca maior participação em atividades coletivas, desenvolvendo assim a sua sociabilidade.

- O terceiro período é marcado pela puberdade (doze a quinze anos) e a adolescência (quinze a dezoito anos). Nessa fase o indivíduo sente mais a necessidade de fazer parte de um grupo por afinidade. Na puberdade, segundo Antunes (2005) Montessori considera “que esse é um período difícil, podendo ser até mesmo perigoso para o indivíduo, por causa das transformações abruptas por que ele passa.” (p.35). Também é uma fase de desenvolvimento da consciência crítica e da reflexão. A adolescência é a última fase do desenvolvimento humano, sendo marcada pela conquista da independência e auto-suficiência econômica que estabelece a entrada para a vida adulta.

Maria Montessori dedicou-se significativamente ao estudo da psicologia do desenvolvimento, “sobretudo porque é ela a base teórica e prática da pedagogia construída pela autora” (ANTUNES, 2005, p.36). Com base nisso, ela pesquisou e criou materiais que ajudassem no desenvolvimento infantil. Apesar de ser aplicável desde a criança até o universitário, é mais comum encontrarmos livros e artigos escritos pela própria Maria Montessori ou por seus seguidores a respeito do método, abordando a educação infantil. Isso ocorre, pois “Montessori, a princípio, trabalhava apenas com crianças bem pequenas. Posteriormente, também trabalhou com crianças que cursavam a escola primária, mas sua experiência pedagógica parou aí” (MONTESSORI JR., [s/a], p. 23).

Os materiais montessorianos estão ligados a cinco áreas:

- Educação Cósmica, que se refere ao conhecimento das Ciências Sócio-históricas e Ciências Naturais;
- Linguagem, onde, principalmente na Educação Infantil, se encontra materiais de preparação da mão para a escrita, de alfabetização (ênfase na fonética), de leitura, e de produção textual;
- Vida Prática é um ambiente onde as crianças desenvolvem a motricidade através de atividades do dia-a-dia, tais como: lavar e secar a louça, versar líquidos, pinçar, desenhar, pintar, recortar, colar, cuidados com o ambiente e consigo (regar plantas, lavar as mãos, lavar a roupa, etc.);
- Educação Matemática, onde se encontra materiais que desenvolvam a noção de número, de adição, subtração, divisão, multiplicação, entre outros;

- Educação dos Sentidos, nesta área o indivíduo desenvolve os sentidos através de materiais como as caixas de cores, de rumores, de cheiros, de sabores, de asperezas, dentre outros, além de desenvolverem conceitos como alto/baixo, pesado/leve, forte/fraco, liso/áspero, etc.

Os materiais selecionados e criados por Montessori são de caráter concreto, possibilitando o manuseio pela criança dando bastante ênfase à educação dos sentidos, pois essa educadora “defendia que o caminho do intelecto passa pelas mãos, porque é por meio do movimento e do toque que as crianças exploram e decodificam o mundo ao seu redor” (FERRARI, 2008, p. 32). Além disso, seu método se utiliza de materiais concretos para, a partir deles, a criança abstrair conhecimentos. Estes são utilizados pelas crianças durante as atividades nas mesas ou “tapetes”, que “se destinam a delimitar o espaço físico de trabalho das crianças, bem como a proporcionar local limpo, seguro, sobre os quais serão efetivadas atividades com os materiais propostos.” (ANGOTTI, 2005, p. 65).

É importante mencionar que por apresentar uma estrutura de sala de aula diferenciada, em que o educador é tido como um mediador ou diretor do trabalho pedagógico, não sendo o centro na realização das atividades, a metodologia montessoriana exige e valoriza o desenvolvimento de uma maior autonomia pelas crianças. Dessa forma, o material serve a dois objetivos principais:

Por um lado, favorece o desenvolvimento interno da criança: especificamente, a preparação que deve preceder a estruturação de cada função do ego. Por outro lado, ele ajuda a criança a adquirir novas perspectivas na sua exploração do mundo objetivo. A criança toma consciência de certas qualidades dos objetos, suas interações, a existência dos princípios de diferenciação entre as categorias, seqüências organizacionais, e técnicas especiais para o manuseio dos objetos. Ele desafia a inteligência da criança, a qual mostra-se primeiro intrigada, e depois, completamente absorvida. A cada descoberta, acende-se na criança uma centelha de “insight” que a leva a repetir interminavelmente o exercício que o havia provocado, e mesmo depois de dominar completamente este conhecimento, ela continua a aplicá-lo no manuseio de todo o tipo de objetos. O material não transmite à criança conhecimentos prontos. Em lugar disso, ele torna possível que elas reorganizem seu conhecimento de acordo com novos princípios, o que aumenta sua capacidade de aprender. Pelo fato do material servir a este propósito, Montessori referia-se a ele como “abstrações materializadas”. (MONTESSORI JR., s/a, p. 39-40)

Sendo assim, a organização escolar montessoriana e os materiais, tem como objetivo auxiliar no desenvolvimento da personalidade da criança proporcionando um ambiente pensado para atender as suas necessidades, através de atividades

que a partir do concreto ajudam no desenvolvimento do pensamento abstrato. Além disso, os materiais possuem controle do erro, ou seja, a própria criança pode se auto-corrigir. Também cabe ao professor o ensino do uso correto dos materiais, ao perceber que algum aluno está trabalhando de forma incorreta ou fazendo mau uso do material o educador deverá em outro momento (re)apresentá-lo à criança.

Além disso, o educador montessoriano deve fazer um registro sobre cada criança: o que está aprendendo, onde tem maior dificuldade, que atividade lhe chama mais a atenção, e com qual menos trabalha. Desta forma a avaliação é processual e tem cada indivíduo como parâmetro de si mesmo. Por ter se interessado muito pelo trabalho de Jean Itard na tentativa de educar Victor de Aveyron, Montessori se utilizou da técnica de registro deste médico-educador francês passando a incluir em sua metodologia o registro sistemático do comportamento das crianças como forma de avaliá-las. A avaliação é contínua e está presente em todos os momentos da educação montessoriana. Cabe ao educador observar e registrar as necessidades e o progresso de cada criança. “Para Montessori, os conhecimentos que se aplicam em sala de aula devem fundamentar-se na observação e na experimentação, especialmente no estudo individual de cada educando, tendo como foco a criança em sua livre manifestação” (ANTUNES, 2005, p. 30).

Apesar de ser uma metodologia que prega a liberdade, a independência, a autonomia infantil, também exige bastante autocontrole e respeito ao próximo por parte da criança. Em sua metodologia, Montessori

Para evitar os desajustamentos sociais, ela propõe que o educador organize o ambiente para que este proporcione às crianças, desde bem pequenas, o livre escoamento do impulso vital segundo padrões de comportamento socializado que fazem sentido na realidade histórica da cultura. Realiza-se assim a introdução infantil à ordem e ao significado de suas experiências, porque elas precisam disso, dessas balizas, para se tornarem adultas. (HILSDORF, 2005, p. 24-25)

Dessa forma, essa médica-educadora acreditava que as crianças deveriam ser educadas a concentrarem-se no exercício das atividades escolhidas por elas durante o dia. Esse empenho das crianças para desenvolverem-se é o que Montessori denomina de “trabalho” e é uma denominação empregada até hoje nas escolas montessorianas, ao invés de dizer que os alunos estão realizando uma atividade, diz-se que eles estão “trabalhando”.

A educação montessoriana também visa à liberdade com responsabilidade. As crianças são educadas para que respeitem o espaço do outro em sua interação social. É na “busca de equilíbrio entre a independência pessoal e a dependência do grupo que o comportamento social é formado. A excessiva liberdade individual leva ao caos. A excessiva uniformidade imposta pelos adultos, leva a um conformismo impessoal ou à rebeldia” (MONTESSORI JR., s/a, p. 43). Ainda, Montessori considerava importante o trabalho coletivo para o desenvolvimento mental. Em sua sala de aula a disposição dos materiais contribuía para a interação e cooperação entre as crianças, como por exemplo, nas atividades de vida prática em que os próprios alunos serviam o lanche para os demais. Também é comum, em uma escola montessoriana de hoje, encontrar crianças trabalhando em duplas ou em pequenos grupos, algumas apresentando algum material para as demais.

Um dos princípios fundamentais do método Montessori, que é citada por Mário M. Montessori Jr. (s/a), é quanto ao desenvolvimento da personalidade em que ele diz que:

Educar é ajudar a criança no desenvolvimento de sua personalidade em conformidade com sua natureza e possibilidades, respeitando-se seu ritmo próprio de forma a que mais tarde ela possa cumprir suas tarefas como ser humano independente e equilibrado na comunidade adulta. O objetivo, portanto, é sempre a formação da personalidade como um todo, e não de funções ou processos independentes, um bom relacionamento entre crianças e adultos e um bom ambiente estimulam e dão apoio positivo a este desenvolvimento espontâneo. (p. 56)

Com base nisso Montessori também pensou em um ambiente que propiciasse esse desenvolvimento da personalidade infantil, respeitando-se o ritmo e as possibilidades de cada criança. Nesse ambiente escolar o adulto e os materiais têm a função de facilitar o desenvolvimento infantil e a construção de novas perspectivas pela criança para que a auxilie na exploração e assimilação do mundo que a cerca. E para que isso aconteça é importante que seja proporcionada a interação entre adultos e crianças.

Na sala de aula montessoriana, além de serem disponibilizados diversos materiais pensados para o desenvolvimento infantil, também existe traçado no chão um círculo para as atividades de normalização, que são chamadas atividades de “linha”. Nesse momento é proporcionado à criança o desenvolvimento da sua concentração e autocontrole por meio da lição do silêncio:

Nesse sentido, ao estar inserida no processo de normalização, a criança se prepara para uma nova lição, uma nova aprendizagem, efetivada por meio da Lição dos Três Tempos empregada por Séguin, que tem por princípio o ensino individualizado e, por finalidade, a auto-educação. (ANGOTTI, 2005, p. 60)

Montessori (1988) introduziu na metodologia a lição do silêncio quando certo dia chegou à sala de aula com um bebê dormindo em seu colo e desafiou às crianças em tom de brincadeira se elas seriam capazes de produzirem tanto silêncio quanto aquela criança. Para seu espanto, as crianças esforçaram-se para não emitirem nenhum ruído. Desse dia em diante, Montessori percebeu que a criança era sensível ao silêncio e necessitava dele.

Quanto à Lição dos Três Tempos, desenvolvida por Séguin e utilizada por Montessori em seu método, é utilizada ainda hoje nas escolas montessorianas e consiste em apresentar um novo conceito ou vocabulário em “três tempos”, como, por exemplo: se o educador deseja apresentar ao aluno as formas geométricas iniciará com duas de formatos distintos entre si (ex: o círculo e o triângulo), dessa forma, o primeiro tempo consiste na associação da percepção sensorial ao nome. A criança toca o objeto e pronuncia de forma clara o nome de cada forma. No segundo tempo a criança reconhece o objeto correspondente ao nome. Pergunta-se ao aluno: qual é o “círculo”? Qual é o “triângulo”? E ela deverá apontar corretamente o objeto que o educador está se referindo. No terceiro tempo o professor aponta para o círculo e pergunta: qual é este? E faz o mesmo com a outra forma, e a criança deverá evocar o nome de cada uma.

Atualmente nas escolas montessorianas, os momentos de linha, ou normalização, servem, além de praticar a lição do silêncio, para desenvolver a oralidade e o pensamento crítico, principalmente na Educação Infantil em que as crianças são estimuladas a contarem suas novidades, compartilharem alguma curiosidade, ou até mesmo apresentarem algum material que aprenderam. Além disso, podem ser desenvolvidas atividades de grupo, como jogos e brincadeiras. Também, na época em que desenvolveu sua metodologia, Montessori acreditava que a criança deveria realizar seu trabalho pessoal com os materiais de forma individual para melhor se concentrar nos exercícios.

Hoje, como cada escola montessoriana tem a sua autonomia e devido ao surgimento de novas concepções pedagógicas, existem aspectos da metodologia que foram alterados ou complementados levando-se em conta os diversos estudos e

teorias no âmbito da educação que surgiram posteriormente. Mesmo assim, a metodologia montessoriana apresenta muitos aspectos que podem ser considerados atuais no que se refere à educação inclusiva. Apresenta uma filosofia de respeito às diferenças de cada criança, de aprendizagem como um processo que deve ser percebido e avaliado pelo educador diariamente através de observações. Também, nesse método o professor é um mediador do conhecimento e não a figura central no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, o planejamento tem como base nas possibilidades e limitações dos educandos visando seu pleno desenvolvimento. Por perceber que esses e outros aspectos são discutidos atualmente na educação em prol da inclusão escolar, dou início ao próximo título em que analiso algumas características do método montessoriano utilizadas atualmente e que a meu ver são propícios ao trabalho inclusivo.

#### **4 A METODOLOGIA DE MONTESSORI E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS**

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizei minha pesquisa em uma escola montessoriana de ensino fundamental de Porto Alegre/RS. Pelo que pude observar, esta instituição procurou manter a estrutura e a filosofia da proposta pedagógica de Maria Montessori para a educação infantil e Ensino Fundamental. Como essa médica italiana no desenvolvimento de seu método deteve-se mais no ensino de crianças pequenas, existem poucos registros acerca da estrutura do ambiente escolar pensado para os anos finais do Ensino fundamental.

Dessa forma considero pertinente descrever um pouco a sala de aula que observei. Porém, antes é importante ressaltar que cada escola montessoriana possui autonomia para a organização de suas salas de aula, mas, por seguirem a mesma proposta metodológica, alguns aspectos se assemelham entre as escolas, por fazerem parte dos princípios característicos desta pedagogia.

Dessa forma, a sala de aula era composta por diversos materiais de todas as disciplinas (Português, Matemática, Ciências, Geografia, História) alguns eram da agrupada IV (turma de alunos com idades entre 8 a 9 anos) que utiliza essa sala à tarde, e outros da turma observada, a agrupada VI (correspondente à 8º e 9º anos juntos). Os materiais desta turma eram compostos em sua maioria por fichas de atividades (denominados de material de apoio) e apostilas criadas pelos próprios professores dispostos em prateleiras e organizados por assuntos e níveis de dificuldades, conforme é previsto na proposta de Montessori. Diferentemente das turmas de Educação Infantil, na sala de aula da Agrupada VI existia uma classe para cada aluno que eram configuradas conforme o planejamento da professora e um espaço com outras três mesas e cadeiras reservadas possivelmente para um trabalho mais individualizado ou em grupos de aprendizagem.

Além da proposta dos materiais organizados em estantes por níveis de dificuldade e assuntos, os agrupamentos de alunos de idades diferentes também foram mantidos nessa escola de acordo com o método. Segundo Edimara de Lima (2005), a união de alunos com diferenças de idades de até três anos, foi pensado para “responder às necessidades de desenvolvimento variadas e desiguais das crianças” (p. 66). Essa autora explica que dessa forma o ambiente escolar se assemelha ao familiar, e estimula o desenvolvimento da solidariedade em que as

crianças procuram ajudar umas as outras. Em turmas agrupadas é possível uma maior heterogeneidade propiciando a convivência com a diferença de tempos de atividades e de realização das atividades.

Apesar de parecer incomum para os padrões de hoje, os agrupamentos por idade são amparados legalmente pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que no Título V, Capítulo II, Seção I, Art. 23 diz que:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

Também, a organização por ciclos é sugerida nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que a define como sendo “uma tentativa de superar a segmentação excessiva produzida pelo regime seriado e de buscar princípios de ordenação que possibilitem maior integração do conhecimento”. Dessa forma, os agrupamentos verticais, possibilitam uma linearidade aos conhecimentos trabalhados em sala de aula, fazendo com que os conteúdos tenham uma sequência lógica que facilitam a aprendizagem e a construção do conhecimento pela criança. Além disso,

A sala agrupada privilegia a diversidade, facilitando a inclusão de indivíduos com necessidades específicas e simplifica, pela vivência, o entendimento de que toda a criança tem necessidades educacionais e de que algumas têm necessidades educacionais especiais. (LIMA, 2005, p. 72)

Nas escolas montessorianas, por um dos princípios do método ser a educação para a paz, a solidariedade entre o grupo e a vivência em sociedade, percebo em meu trabalho que as crianças têm prazer em ajudar umas às outras. Isso também foi possível constatar durante uma conversa com Carmem, a educadora da escola observada. A referida educadora explicou-me que uma das características de Marcos (aluno com Síndrome de Asperger) é ficar mais sozinho, e os colegas, por desejarem a participação dele no grupo, procuravam incluí-lo nas atividades. Isso algumas vezes não era bem aceito por Marcos, então, para compreender melhor o que ele sentia, foi realizada uma reunião com os alunos em que, com o consentimento e desejo deste educando, ele teve a oportunidade de falar sobre si.

Como já foi mencionado anteriormente, a metodologia montessoriana foi construída a partir do estudo da criança deficiente. Com base nisso, Montessori pesquisou principalmente em Séguin, e também em Itard, materiais e técnicas desenvolvidos por eles na tentativa de “curar” ou educar o “anormal”<sup>2</sup>. Ao constatar que seus “desafortunados” alunos tinham resultados semelhantes ou melhores do que as crianças das “escolas comuns”, essa médica-educadora passou a questionar a qualidade do ensino, e assim, buscou ampliar sua proposta pedagógica para aplicá-la também no ensino de crianças ditas normais (ANTUNES, 2005). Além disso, Montessori acreditava que toda a criança poderia aprender:

[...] conforme a referida autora, partindo do trabalho desenvolvido com crianças deficientes, Montessori elaborou o pressuposto de que existe, entre as crianças consideradas normais e aquelas com deficiência, uma correspondência de comportamentos e respostas. A diferença centra-se somente nos momentos e ritmos diferentes, sendo que ambas têm, de acordo com as premissas desta estudiosa, a possibilidade de aprender e de se desenvolver. (TEZZARI, 2009, p.129)

A “deficiência” construída por meio de práticas pedagógicas ineficientes foi constatada também por Carmem, que ilustrou esta situação citando um episódio ocorrido na escola, em que um aluno foi recebido, vindo de outra instituição onde era considerado disléxico. Mas, durante o trabalho realizado com ele conforme a proposta metodológica montessoriana, foi constatado que, na verdade ele não tinha dislexia e, ao invés disso, ficou evidenciado que ele necessitava de um trabalho pedagógico diferenciado, que lhe foi proporcionado por meio desta metodologia.

Além disso:

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no artigo 59, preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos alunos currículo, métodos, recursos e organização específicos para atender às suas necessidades; assegura a terminalidade específica àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências; e assegura a aceleração de estudos aos superdotados para conclusão do programa escolar. (MEC/SEESP, 2007)

Acredito que a metodologia montessoriana está de acordo com essa lei, uma vez que um de seus alicerces é o respeito ao indivíduo, seu ritmo, suas necessidades e suas possibilidades. Nesta proposta é disponibilizado ao educando diferentes tipos de materiais pensados de acordo com as necessidades de cada um. Também, ao contrário de outros métodos que no desenvolvimento do trabalho

---

<sup>2</sup> Esse tipo de proposição estava em sintonia com os pressupostos da época.

pedagógico pressupõem uma mesma atividade para toda a turma, os professores montessorianos se valem de diferentes recursos e materiais pedagógicos na realização de suas práticas, possibilitando um atendimento mais individualizado ou em pequenos grupos, sem que haja a preocupação em ocupar os demais alunos para que não ocorra desordem.

Na Agrupada VI, turma da escola montessoriana observada por mim, pude perceber que dentre os materiais disponibilizados aos alunos, poucos eram originários de Montessori, a maioria deles foi desenvolvida e produzida pelos próprios educadores da escola. Acredito que isso se deve ao fato de os alunos já estarem na fase do pensamento abstrato e os materiais que Montessori construiu e pesquisou são predominantemente concretos, pois essa médica-educadora trabalhou inicialmente com crianças em uma fase em que necessitam do concreto para abstrair conhecimentos. Dessa forma, houve uma adequação dos materiais para se atingir a fase em que os educandos da agrupada VI se encontram. Assim, ao invés de serem predominantemente concretos, os materiais que esta turma utiliza são textos informativos e exercícios.

Conforme o relato feito por Carmem, e pelo o que foi possível observar em sala, os educandos e os educadores desta escola usam o material de apoio, composto por fichas com atividades dispostas nas prateleiras da sala, assim como apostilas elaboradas pelos próprios professores, com base naquilo que será trabalhado durante o mês ou no trimestre. No caso das apostilas, elas podem conter somente um conteúdo ou vários, a serem trabalhados durante determinado tempo previsto pelo docente. Ou seja, cada apostila é confeccionada de acordo com o planejamento do educador.

Além desses materiais, o professor dispõe de outros recursos como a sala de leitura, ou uma sala vazia com classes onde ele pode pensar outros tipos de atividades, como por exemplo: uma linha, em que os alunos, sentados em círculo no chão, possam realizar um debate sobre algum assunto; ou, como aconteceu no dia em que eu observava a turma, enquanto alguns terminam uma atividade na sala de aula, os que já concluíam eram encaminhados a realizarem uma leitura nessa outra sala. Esse método exige autonomia do aluno, permitindo que as aulas não sejam o tempo todo centradas no professor. Dessa forma, ele tem mais liberdade para realizar uma atividade com determinado grupo ou aluno, enquanto outro está fazendo outra atividade em outra sala, por exemplo.

Para exemplificar isso, Carmem mostrou-me um de seus planos de aula em que ela planejou explicar um conteúdo novo a uma parte dos alunos enquanto os outros realizavam uma atividade de sistematização relacionada a um conteúdo que já haviam trabalhado. Assim, essa educadora tem a possibilidade de atender todos os grupos ou indivíduos em suas necessidades.

O método, ao valorizar a autonomia dos educandos, a liberdade com responsabilidade e o respeito ao próximo, possibilita que sejam realizadas mais de uma atividade simultânea em sala de aula sem que se prejudique o andamento do trabalho proposto. Isso é positivo em relação à inclusão, pois além de tratar as diferenças como sendo algo inerente ao ser humano, também possibilita a realização de um trabalho pedagógico personalizado, fazendo com que o educador perceba o desenvolvimento de cada aluno. É também por meio do registro diário sobre cada educando que o professor tem a possibilidade de um acompanhamento direto da evolução de cada um, e com isso, ele planeja o que será trabalhado em sala de aula e que atendimentos individuais ou em grupos deverão ser realizados. Quanto a isso, Lima (2005) destaca que:

A habilidade de trabalhar com múltiplas atividades simultâneas e de construir e utilizar materiais concretos faz com que o professor montessoriano esteja mais preparado para acolher crianças e jovens que não se encaixem no perfil médio do aprendiz. Os princípios filosóficos que embasam a escola montessoriana – visão cósmica e científica da educação – predisõem seus seguidores a buscar estratégias diferentes para alunos diferentes.

Os professores montessorianos são preparados para às necessidades de cada um, entendendo que o aprender possui diferentes estruturas, ritmos e potenciais. (p. 72).

No método montessoriano, o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais não é considerado algo realizado à parte do trabalho com os demais alunos, pois essa metodologia leva em conta que cada criança é única e, conseqüentemente, possui necessidades diferentes. Assim, a questão da diferença de ritmos e aprendizagens, e a proposta pedagógica visando contemplar as necessidades dos educandos, já fazem parte do método. Por existirem materiais diversos à disposição dos mesmos e, por não ser proposta uma mesma atividade para todos, é possível para o professor atender cada criança de forma individual ou em pequenos grupos, dando atenção às suas necessidades, auxiliando no seu

desenvolvimento. Penso que esse é um dos aspectos fundamentais para um trabalho inclusivo.

Além disso, Montessori se utilizou bastante da psicologia para compreender como as crianças, tanto “deficientes” como as ditas “normais”, aprendem e com base nisso construiu sua metodologia e pensou nos materiais, que foram projetados “para facilitar o aprendizado de conhecimentos não específicos, tais como princípios ou idéias gerais, que possam ser posteriormente utilizados na identificação de casos conhecidos ou que permitam sua aplicação prática” (MONTESSORI JR., s/a, p. 80).

Outro aspecto a ser destacado é que essa médica-educadora considerava fundamental a educação da criança em seus primeiros anos de vida, fase em que o indivíduo necessita de muitos estímulos para o seu desenvolvimento. Por isso, sua metodologia se deteve mais na faixa etária dos três aos seis anos de idade e os materiais utilizados são em sua grande maioria concretos.

Quanto a esse desenvolvimento inicial, Maria Sylvia C. Carneiro (2006) destaca que

É interessante notar que na presença de uma deficiência fica mais evidente que o processo de desenvolvimento é construído a partir de condições concretas que não estão predefinidas no sujeito nem na família ou grupo cultural ao qual pertence, mas que se constroem nas relações sociais. Daí a importância dos primeiros anos de vida, que devem ser plenos de experiências significativas de apropriação dos valores culturais. No caso de crianças com algum déficit, seja sensorial, motor, neurológico ou qualquer outro que represente uma situação de risco ao desenvolvimento, tais experiências precisam ser intensificadas, garantindo assim a possibilidade de formação de funções psicológicas superiores. A escassez de estimulação significativa compromete o desenvolvimento integral da criança. Na ausência de signos culturais mediadores, como nos casos das crianças selvagens, o padrão de desenvolvimento se distancia do humano. (CARNEIRO, 2006, p. 143)

Ainda hoje as escolas que se utilizam dos princípios e dos materiais montessorianos procuram oferecer uma grande variedade de experiências e estímulos para promover o desenvolvimento do indivíduo em todos os sentidos: sensorial, motor, cognitivo e humano. Para isso os materiais desempenham um importante papel de proporcionar à criança esses estímulos e, também por terem controle do erro possibilitam que o educando não necessite o tempo todo do professor para lhe dizer se está certo ou errado.

Com efeito é possível perceber que um dos fatores fundamentais para que esta metodologia seja aplicada é o desenvolvimento da autonomia dos alunos. Os educandos são livres para realizarem as atividades, possibilitando que o professor

também esteja livre para desenvolver um atendimento pedagógico atendendo às necessidades da turma.

Essa liberdade disponibilizada aos educandos exige auto-controle e respeito ao próximo. Segundo Carmem os alunos sabem que têm autonomia para realizar uma atividade por conta própria, mas ao mesmo tempo eles têm de ter consciência de que a sala de aula é dividida entre outros indivíduos que também estão “trabalhando” e necessitam de um ambiente propício para isso, devendo, portanto, ser respeitados. Lima (2005) ao escrever sobre o exercício da autonomia proporcionado aos alunos na escola montessoriana, e tendo como base a sua própria experiência com o método, afirma que:

Saber o que, como e por que fazer algo são as bases do ato humano e, para nós, toda ação do homem é uma ação cidadã. Cidadania eu aprendo quando enrolo um tapete na classe, para que o outro o encontre arrumado. Cidadania eu aprendo quando guardo um material limpo, em respeito a quem vai usá-lo depois de mim. Cidadania eu aprendo quando partilho com meu colega o meu conhecimento e o ajudo a superar obstáculos. Cidadania eu aprendo quando preservo os livros da biblioteca, para que todos possam usufruir daquela leitura. Cidadania eu aprendo quando falo baixo em um ambiente de trabalho, para que o outro não perca sua concentração. Essas ações, que são parte da rotina de uma classe Montessori, revestem-se de significados quando inseridas em um contexto de educação para a paz. (p.70)

O estímulo que os alunos recebem para o desenvolvimento de sua autonomia visando o respeito ao próximo é o que Montessori denominava de educação para a paz. Esse é um dos princípios fundamentais dessa metodologia e que é mantido ainda hoje nas escolas montessorianas. Por ser um ambiente de respeito, cooperação e solidariedade, isto também é um dos fatores propícios à inclusão, uma vez que os alunos são convidados a conviver, aceitar e respeitar as diferenças.

Essa preocupação com o outro se fez visível para mim na Agrupada VI. No dia em que observei essa turma os alunos estavam realizando prova, e Marcos, por apresentar certa dificuldade motora para escrever, produzia uma grafia pouco legível, ao perceber isso a colega que estava sentada ao seu lado demonstrou preocupação, pois daquela forma a professora não iria entender, e pediu que ele se esforçasse para escrever melhor. Compreendendo a preocupação da aluna e percebendo a aflição de Marcos, a educadora explicou que aquela não era a única forma de avaliá-lo, caso a prova escrita não fosse compreendida, seria realizada uma prova oral.

Tanto a diferença por características individuais, quanto a diferença por conta da deficiência me pareceu, nessa turma, algo a ser compreendido e respeitado pelos educandos. Sendo assim,

A diversidade é bem-vinda na sala montessoriana, sendo um dos fatores que a enriquecem. Diferenças não são motivos de destaque, mas apenas um elemento a mais na rotina. Aceitar e trabalhar com e pela diversidade faz da classe um organismo vivo e sistêmico, com todos se inter-relacionando e estabelecendo uma teia de construções afetivas e cognitivas. (LIMA, 2005, p. 71-72)

Nesse sentido, cabe aos educadores montessorianos o preparo do ambiente para acolher as necessidades dos educandos, sejam elas especiais ou não. Para que isso aconteça, a avaliação dentro deste método é muito importante. Ainda hoje, nas escolas montessorianas, é utilizada a forma de registro diário dos alunos como acompanhamento do seu processo de aprendizagem. Quanto a isso Carmem afirmou que a forma de avaliação utilizada por ela e pelos demais professores não se limita à prova ou a trabalhos realizados pelos alunos, mas também cada docente dispõe de um caderno onde são registradas as observações que ele realiza no decorrer da aula. Dessa forma estão presentes na avaliação as trocas diárias com os alunos, as suas necessidades e os seus avanços, e a observação do caderno de cada um. Essa análise do contexto de sala de aula é um recurso de muita importância no processo de ensino-aprendizagem.

A observação é um elemento indissociável da reflexão, deixando a professora mais atenta. O acompanhamento subsidiará o conhecimento e o planejamento para a organização do espaço e do tempo da sala de aula. Essa circulação pode ocorrer durante as atividades. É um momento apropriado para o registro das observações significativas da turma ou de mais alunos. Ao mesmo tempo, deve a professora manter um atendimento junto a cada aluno e a turma como um todo, aproveitando para atendimento daqueles que necessitam um acompanhamento mais específico. (RODRIGUES, 2004, p. 41)

O acompanhamento diário dos alunos possibilita que o professor perceba: o que deve ser revisto, o que foi compreendido ou não pelos educandos, além de proporcionar a reflexão quanto à sua prática pedagógica: pontos que podem ser mantidos ou que devem ser mudados. Acredito que essa reflexão seja necessária a todo professor, pois é com base nela que ele desenvolve seu trabalho pedagógico, seu planejamento. É com base na análise do contexto da sala de aula que o educador irá perceber as necessidades dos alunos e realizará um atendimento junto

a eles tendo como base essas necessidades, colaborando assim para o desenvolvimento de cada um.

Obter mais de uma forma de avaliação dos educandos e, principalmente, obter um registro do acompanhamento diário dos alunos é vantajoso para o educador, pois ele não dispõe somente de uma forma isolada de avaliação, como no caso da prova. Ele possui um acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos, e com isso acaba por conhecer melhor os indivíduos que compõem a sua turma. Além disso, ao expor aos pais sobre o desenvolvimento de seus filhos, o professor não tem a nota como único indicador do desempenho dos educandos, mas também dispõe do registro como acompanhamento do processo de aprendizagem de cada um.

Caso um aluno tenha alguma necessidade específica, como é o caso de Marcos, que apresenta dificuldade motora para escrever e de expressar seus conhecimentos no papel, Carmem relatou que, também para esse caso são realizadas provas orais, além de considerar as contribuições deste educando nos momentos de aula em que ele demonstra seus conhecimentos e aprendizagens oralmente. Dessa forma, são valorizadas e consideradas as diferentes formas de o aluno evidenciar aquilo que aprendeu.

Nesse sentido, a avaliação está presente em todos os momentos na escola montessoriana e é, também com base nela, que é pensado o ambiente escolar, os materiais, a proposta pedagógica, enfim, é a partir dela que acontece o planejamento das aulas.

Maria Montessori considerava o ambiente escolar bastante importante. Em uma sala de aula montessoriana o educador precisa planejar e dispor materiais que despertem o interesse da criança e auxiliem no seu desenvolvimento integral. Além disso, “o ambiente no sentido montessoriano é tudo aquilo de que a criança se serve para seu crescimento, desenvolvimento e auto-aperfeiçoamento” (TEZZARI, 2009, p. 144).

Nesse método a avaliação e o planejamento do ambiente são dois aspectos indissociáveis (LIMA, 2005). O educador depende do seu registro das observações do desenvolvimento de seu aluno para planejar a próxima aula, quais recursos ele deverá utilizar, e quais deverá disponibilizar aos educandos. Nesse sentido, percebo que esses aspectos não só são propícios a uma educação inclusiva, como também são fundamentais para a inclusão.

Quanto a isso, Claudio R. Baptista (2002) diz que:

[...] A avaliação e planejamento deveriam, portanto, avançar juntos. De fato, quando admitimos que os alunos são muito heterogêneos e defendemos que essa heterogeneidade não deve ser negada nem combatida, mas integrada ao nosso trabalho, devemos reconhecer que a avaliação deve ser processual e tomar cada aluno como parâmetro de si mesmo. (p. 165)

Essa é uma característica do método montessoriano que se faz presente nas escolas que adotam essa metodologia ainda hoje. A atenção que o educador dá aos seus alunos de forma individualizada serve como base para a avaliação, que é tida como um processo contínuo. Além disso, o registro que o educador faz de cada criança, possibilita o acompanhamento do desenvolvimento dessa criança, observando-se como ela estava no início do ano, semestre, ou trimestre, e em que aspectos ela avançou até o final.

Assim, na escola montessoriana o atendimento educacional especializado é realizado na própria sala de aula com a professora da turma. Como Carmem mencionou na entrevista:

*A escola montessoriana, por si só e pela proposta metodológica, já conta em sua própria estrutura de sala de aula um ambiente diferenciado, que estimula o aluno e respeita o ritmo e características individuais de cada um.*

Para haver inclusão, é preciso que se leve em consideração a diversidade da sala de aula, que se respeite as diferenças através da elaboração de propostas de trabalho, de intervenções pedagógicas que contemplem as necessidades, os limites e as possibilidades dos alunos. Montessori respeitava essa diversidade e isso está implícito em seu método.

Baptista (2002), ao falar sobre as possíveis mudanças na escola e na sala de aula para se proporcionar a educação inclusiva, afirma que muitos estudiosos “[...] colocaram em discussão a relação hierarquizada entre professor e aluno; a necessidade de flexibilização e individualização do ensino [...]” (p. 164). Nesse sentido, no método Montessori, o professor é tido como um mediador que auxilia o educando no seu desenvolvimento e aprendizagem, para isso ele conta com um ensino individualizado, não no sentido de impedir as relações entre os educandos, mas de atender as necessidades individuais dos alunos.

Além dos materiais pedagógicos e do planejamento das aulas visando o desenvolvimento de cada aluno, a escola montessoriana observada, prevê outro tipo de recurso para viabilizar um melhor atendimento educacional especializado.

Carmem mencionou a questão da parceria feita com outros profissionais que atendem a criança com necessidades especiais fora da escola. Ela relata que em sua escola:

*O trabalho com alunos inclusivos é feito com muitas mãos. Por vezes, reuniões com direção, psicopedagoga da escola, supervisão, professor, família e profissionais da saúde e que tratam o aluno são momentos constantes em nossas escolas. Penso que, o trabalho de parceria entre a escola e os profissionais traça uma linha de comunicação mais eficaz, que muitas vezes, foge ao domínio da família, ou seja, há dados que são imprescindíveis do profissional para a escola e vice-versa, visando assim, uma melhor reintegração deste aluno ao ambiente escolar.*

Foi possível perceber que esta instituição e a professora buscam informações e recursos a fim de realizar um atendimento educacional adequado às necessidades dos alunos que precisam de um atendimento especializado. Apesar de o método montessoriano apresentar uma estrutura, organização e filosofia diferenciada, que respeita o indivíduo, suas necessidades e possibilidades, ainda assim no relato da educadora é possível identificar que em alguns casos é necessário também se fazer um atendimento especializado fora da sala de aula e buscar parcerias com outros profissionais que atendem esta criança.

Carla K. Vasques (2009) ao relatar a inclusão de um aluno com necessidades especiais, fala sobre algumas estratégias de ensino que possibilitaram essa inclusão, dentre elas:

[...] Merece também destaque a participação dos familiares no diálogo com a escola; a interlocução entre diferentes profissionais e áreas do conhecimento, sob forma de acompanhamento e construção de estratégias que favoreçam as aprendizagens. (p. 107)

Neste caso, é importante que essa parceria entre os profissionais que atendem este aluno, não seja no sentido de criar rótulos e pré-conceitos a respeito do indivíduo com necessidades especiais, mas sim de auxiliar na construção de uma proposta pedagógica que auxilie no desenvolvimento do indivíduo.

Na época em que Maria Montessori criou e implementou o seu método ainda não existia uma perspectiva de inclusão escolar, portanto, nessa escola observada houve algumas complementações ao método, como por exemplo, essa parceria com os profissionais que atendem o aluno de inclusão fora da escola. Além disso, o currículo adaptado também foi mencionado pela educadora como sendo um recurso

a ser utilizado e que é previsto em lei, apesar de que Marcos sempre acompanhou bem a turma e nunca necessitou de maiores adaptações.

Embora algumas complementações sejam necessárias para se adequar o método aos dias de hoje tendo em vista as concepções pedagógicas contemporâneas, considero que a filosofia e muitos dos princípios montessorianos continuam atuais no que se referem: ao respeito à criança levando em conta sua singularidade; ao registro do processo de aprendizagem de cada aluno, que é posteriormente utilizado como forma avaliativa; ao planejamento do ambiente levando-se em conta as necessidades e potencialidades de cada indivíduo; ao trabalho pedagógico realizado de forma individual ou em pequenos grupos buscando o desenvolvimento de cada educando; à autonomia concedida aos educandos na construção de seus conhecimentos, levando-se em conta o uso consciente do ambiente para que se respeite o espaço do outro. Essas características da proposta metodológica são discutidas ainda hoje no âmbito educacional e a meu ver são favoráveis e fundamentais à inclusão escolar e à diversidade da sala de aula.

## **5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE A PROPOSTA MONTESSORIANA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Maria Montessori foi uma mulher a frente de seu tempo, despertou seu interesse por crianças com “deficiência mental” quando iniciou seu trabalho como médica em um hospital e em uma clínica psiquiátrica na Itália. Queria compreender como esses indivíduos aprendiam e por isso estudou as obras de Edouard Séguin, além de ter se interessado pelos escritos de Jean Itard. “O estudo do livro de Séguin forneceu-lhe as bases para desenvolver o seu método pedagógico; já os relatórios de Itard serviam como uma sugestão a respeito da maneira de fazer o registro daquilo que para Montessori era algo dramático: o processo de civilização do ser humano.” (TEZZARI, 2009, p. 118). Com base nisso construiu sua metodologia que é composta por diversos materiais, muitos deles baseados em Séguin e outros construídos por ela mesma. Apesar de seu método ter sido desenvolvido, aplicado e reconhecido no início do século XX, hoje ainda existe muitas escolas montessorianas espalhadas por diversos países, que seguem a organização escolar, a filosofia, enfim, a metodologia de Montessori.

Atualmente a estrutura predominante na maioria das escolas que não utilizam o método de Montessori, é a mesma pensada para o modelo moderno de escolarização, em que a sala de aula visa alunos sentados em filas um atrás do outro de frente para o professor, que é tido como a figura central no processo de ensino-aprendizagem. Aos poucos esta estrutura está se modificando, pois o público escolar é muito diverso, com necessidades diferentes e que precisam ser atendidas e respeitadas. A meu ver a metodologia montessoriana apresenta um trabalho pedagógico que pode ser bastante eficiente no que diz respeito à educação inclusiva.

Certamente alguns aspectos deste método foram modificados ao longo dos anos tendo em vista novas pesquisas e estudos acerca da educação, mas percebi que outros se mantiveram até hoje. Um exemplo é o registro das observações diárias do processo de construção de conhecimentos das crianças. Esses registros são utilizados como forma de avaliação e foi baseado em Itard. Além disso, possibilitam ao educador um maior conhecimento a respeito de cada aluno e também são fundamentais para o planejamento do ambiente e para intervenção

pedagógica que o educador deve realizar junto aos seus educandos, seja de forma individual ou em pequenos grupos.

A questão que se impõe aos professores ao preparar o ambiente são as necessidades de cada um, e não a idade ou a série em que se encontram. Conteúdos se transformam em instrumentos do aprender e do desenvolvimento cognitivo, e não objetivos em si mesmos. (LIMA, 2005, p. 72)

Na metodologia montessoriana, a principal função do professor é orientar o aluno na construção de seu conhecimento, para isso ele deve preparar o ambiente com materiais e atividades levando-se em conta o desenvolvimento de cada um. Outro aspecto que considero bastante importante para a educação inclusiva é o incentivo da autonomia dos educandos. Como nesta metodologia os alunos não realizam as mesmas atividades ao mesmo tempo, é necessário que seja trabalhada a questão da autonomia, da liberdade com responsabilidade. As crianças podem optar por realizar uma atividade individualmente ou em pequenos grupos, mas para isso é necessário ter a consciência de que os demais colegas também estão trabalhando e precisam de um ambiente propício à concentração. Nesse caso a autonomia está ligada à responsabilidade e ao respeito ao próximo. Isso possibilita também que o educador possa atender seus alunos de forma individual ou em grupos atentando às necessidades de cada um.

Além disso, a avaliação é processual e está presente em todos os momentos da aula e não somente na hora da prova. Segundo a educadora entrevistada além da prova e dos trabalhos, ela utilizava seus registros diários para avaliar os alunos. No caso de Marcos que apresentava dificuldades em se expressar através da escrita, a avaliação para ele também poderia ser diferenciada por meio de prova oral, além de serem levadas em conta as contribuições deste durante as aulas.

Ainda que a escola montessoriana proporcione um ambiente, uma estrutura e uma pedagogia que respeita a individualidade, as necessidades e possibilidades dos alunos, pude perceber através da entrevista que, quanto ao atendimento educacional especializado, a instituição e a educadora buscam estabelecer um diálogo com os demais profissionais que atendem a criança incluída fora da escola, afim de compreender melhor as necessidades dessa criança para oferecer um atendimento educacional mais adequado.

Acredito que em um verdadeiro trabalho inclusivo, é essencial que o educador perceba e respeite as diversidades de raciocínios, de culturas, ritmos de

aprendizagens, dentre outras presentes nas salas de aula hoje. Esse é um trabalho difícil, desafiador, mas necessário para a prática pedagógica de hoje, pois a escola vive um momento em que a diversidade da sala de aula é cada vez mais percebida, não só pelo fato da inclusão de crianças com necessidades educacionais especiais, mas também da inclusão de crianças oriundas de diferentes segmentos da sociedade. A escola hoje está repleta de indivíduos de diferentes culturas, classes sócio-econômicas, necessidades e potencialidades, e a inclusão escolar abrange toda essa diversidade que deve ser levada em conta e respeitada na hora de se realizar o trabalho pedagógico. Dessa forma, penso que Montessori em sua filosofia, organização e estrutura escolar, ainda contempla muitos aspectos considerados importantes hoje para a educação inclusiva, apesar de seu método sofrer algumas adaptações e complementações para se adequar à contemporaneidade.

## REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, Maristela. Espaço de liberdade. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 54-65, 2005.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. O embrião do espírito. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 28-37, 2005.
- BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. **Jean Itard e Victor do Aveyron: uma experiência pedagógica do século XIX e suas repercussões**. III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural. Campinas: 2000. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1750.doc>. Acesso em: 15 jun. 2012.
- BAPTISTA, Cláudio R. **Educação Inclusiva**. Ponto de Vista, Florianópolis, n.3/4, p. 161-172. 2002.
- BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**.
- BRASIL. MEC. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. de 2008 (Documento elaborado pelo grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação em 07 de jan. de 2008, digitado).
- BUENO, J.G. A produção social da identidade do anormal. In: FREITAS, M.C. (Org.). **História social da infância no Brasil**. São Paulo: Cortez; USF, 1997.
- CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. A deficiência mental como produção social: de Itard a abordagem histórico-cultural. In: BAPTISTA, Claudio Roberto; BEYER, Hugo Otto et al. (org). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 137-152.
- FERRARI, Márcio. Maria Montessori: A médica que valorizou o aluno. In: **Revista Nova Escola**. São Paulo, n.19, p.31-33, jul.2008.
- GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. **A política de educação especial no Brasil (1991-2011): Uma análise da produção do GT15 – Educação Especial da ANPED**. Ver. Bras. Ed. Esp.; Marília, v.17, p. 105-124, Maio-Ago., 2001. Edição Especial.
- GOMES, Morgana. Montessori. In: **Coleção Educativa**. Especial Educadores. Ano I- nº 9. São Paulo: Minuano, p. 28-30, 2006.
- HILSDORF, Maria Lúcia Spedo. Vida em expansão. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 16-27, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A., **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da Educação: da antiguidade aos nossos dias**. 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2002. p. 303-330.

MONTESORI, Maria. **A Criança**. Rio de Janeiro: Nórdica. 2.e. 1988.

MONTESORI, Maria. **Da infância à adolescência**. Rio de Janeiro: ZTG, 2006.

NICOLAU, Marieta Lúcia Machado. A formação de Maria Montessori. In: **Viver Mente e Cérebro**. Coleção Memória da Pedagogia – Montessori. São Paulo: Duetto Editorial, p. 6-15, 2005.

NUERNBERG, Adriano Henrique. **Contribuições de Vigotski para a Educação de Pessoas com Deficiência Visual**. Psicologia em Estudo, Maringá, v. 13, n. 2, p. 307-316, abr./jun. 2008.

PESSOTTI, Isaiás. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz: Ed. Da Universidade de São Paulo, 1984.

RODRIGUES, Maria Bernadette Castro. Inclusão, humana docência e alegria cultural como finalidades da prática pedagógica. In: ÁVILA, Ivany Souza. (Org.) **Escola e sala de aula, mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso**. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004. p. 23-46

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Educação Especial e Ação Docente: da medicina à educação**. 2009. 46 f. Tese (Doutorado) - UFRGS, Porto Alegre, 2009. Cap. 5 e 6. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21389/000737095.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 24 nov. 2011.

VASQUES, Carla Karnoppi. História de um olhar: a escola, a clínica e a função constitutiva da educação. In: VASQUES, Carla Karnoppi; SCHLICKMANN, Maria Sirlene; CAMPOS, Rosânia (Orgs). **Educação e Infância: múltiplos olhares, outras leituras**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. p. 99-110.