

**A SALA AGRUPADA MONTESSORIANA NA EDUCAÇÃO
FUNDAMENTAL**

EDIMARA DE LIMA

Resumo

A sala agrupada montessoriana no ensino fundamental é o objeto de estudo deste trabalho. A análise dos pressupostos metodológicos, psicopedagógicos, a constituição física e o processo de avaliação, oferece um panorama conciso que não perde a profundidade. A valoração da diversidade é um dos pontos centrais do texto, pois a contemporaneidade exige um processo educacional que seja globalizado, para atender as características da sociedade da informação, mas que seja individualizado para não perder as perspectivas do indivíduo. Montessori deixou uma proposta que não mereceu a atenção devida da academia e dos órgãos estatais de educação; refletir sobre este legado sob a ótica de estudiosos da contemporaneidade é uma contribuição para a busca de soluções educacionais que atendam às necessidades das instituições que pretendam se guiar pelos princípios de Maria Montessori.

Palavras-chave: Montessori. Diversidade. Salas Agrupadas. Heterogeneidade. Ensino Fundamental

Abstract

The Montessori grouped class in “Fundamental! Scholl is the object of study in this work, The analysis of the methodological and psychopedagogical prepositions, the pshisical constitution and the evaluation process offer a concise view that doesn’t lose any depth.

The value of diversity is one of the text central points, for the contemporaneousness requires a globalized educational process to meet the characteristics of the information society, but it has to be individual perspective.

Montessori left a proposal that didn’t receive the proper attention from the academy or the state education organs; rethink this legacy under the view of the contemporaneousness studios is a contribution to the sought of educational solutions that meet the needs of the institutions which intend to guide themselves according to Maria Montessori’s principles.

Keys words: Montessori. Diversity. Heterogeneity. Elementary and Middle Schools. Multi-age class.

O preceito constitucional de que todos têm direito à EDUCAÇÃO, pode ser explicitado na justa garantia do desenvolvimento total das potencialidades individuais, através da aquisição de conhecimentos e de valores éticos correspondentes a essas faculdades e a integração na vida social e produtiva do país.

A pedagogia, a psicopedagogia e a psicologia nos falam de um sujeito cognoscente, que elabora o seu conhecimento a partir da observação, da construção e da recepção, dentro de estruturas familiares e escolares que devem propiciar a interação social e os instrumentos necessários para que o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo aconteça.

A Constituição e as Ciências relacionadas à Educação não terão seus preceitos atendidos, com estruturas pedagógicas convencionais. Mudanças são necessárias, para darmos o salto de termos indivíduos “reprodutores” de conhecimento, para indivíduos “produtores” de conhecimento.

Alguns obstáculos interpõem-se a estes objetivos:

- O curto espaço temporal do ano letivo (quantidade de dias e de horas dedicadas ao trabalho docente e à preparação do mesmo);
- O uso sistemático de classes seriadas, que projetam uma linearidade ilusória e utópica do desenvolvimento das áreas curriculares;
- Uma uniformidade de objetivos, para indivíduos, que são fundamentalmente diferentes em seus desejos, em suas vocações e habilidades.

Necessitamos de flexibilidade para planejar, avaliar e modificar, para sermos coerentes com cada grupo, para com cada aluno. Precisamos preservar e desenvolver o individual, ao mesmo tempo em que propiciamos a oportunidade para construir o social; para isto a heterogeneidade das classes é condição de enriquecimento e propicia maior respeito ao ritmo de cada grupo e ao de cada aluno.

A pesquisa bibliográfica, cerne desta proposta, objetiva comprovar o valor e a eficácia da diversidade de faixa etária na sala de aula do curso fundamental.

A pretensa homogeneidade da seriação conduz a projeção de objetivos idênticos para indivíduos que possuem habilidades diferentes, competências diferentes, culturas diferentes e tem na idade cronológica sua única similaridade.

Maria Montessori propôs há cem anos uma nova possibilidade de segmentar a educação básica, com grupos heterogêneos que apresentariam as seguintes características:

- Agrupada de 6 a 9 anos – correspondente aos primeiro, segundo e terceiro ano
- Agrupada de 9 a 12 anos – correspondente aos quarto, quinto e sexto ano
- Agrupada de 12 a 15 anos – correspondente ao sétimo, oitavo e nono ano

José Pacheco, diretor da Escola de Vila das Aves (Portugal), criou a “escola sem paredes”, isto é sem seriação baseada na faixa etária.

Este trabalho pretende provar que a heterogeneidade de faixas etárias e de níveis de desenvolvimento é salutar para o sucesso da escolarização, tendo na sala agrupada ou classe única a sua solução pedagógica, para a concretização de uma escola não excludente, democrática e instrumento da justiça social.

O agrupamento vertical permite a existência de subgrupos, estabelecidos pelo interesse, pelo nível de desenvolvimento, pela competência e pelo conhecimento já adquirido, permite o trânsito pelos papéis de aprendente e ensinante, diminui a competição e a comparação, estabelecendo o valor de cada um diante da exploração máxima do seu potencial, permite também o atendimento intensificado daqueles que mais necessitam da mediação do professor.

A proposta a ser pesquisada, baseada nos princípios montessorianos, é a de suprimir os obstáculos até aqui encontrados, portanto:

- Eliminar a seriação anual, substituindo-a por ciclos trienais;
- Estabelecer a seriação de conteúdos por módulos independentes, dentro das diversas áreas propostas pela legislação;
- Não estabelecer cargas horárias rígidas por disciplina, o que permite uma agilidade na distribuição do tempo, visando melhor aprofundamento dos conteúdos e possibilitando a real vivência da interdisciplinaridade;
- Flexibilizar os limites de atuação dos profissionais envolvidos no processo da aprendizagem, para propiciar maior integração entre as diferentes áreas.

Acreditamos que os princípios pedagógicos legados pela Dra. Maria Montessori, são aplicáveis a qualquer realidade cultural e às diferentes possibilidades econômicas. O Sistema Montessori de Educação utiliza há cem anos a classe agrupada como estrutura do desenvolvimento educacional de crianças e jovens.

Um ambiente gerador de conhecimento deve oferecer múltiplas oportunidades, para que o aluno possa optar por aquela que lhe seja mais conveniente e dispor do tempo que lhe seja necessário. O professor ou a escola, não deveria determinar “a priori” o que é mais significativo para a aprendizagem, e o tempo necessário para desenvolvê-la. As diferenças individuais não são respeitadas quando trabalhamos com médias de classe.

A proposta da pesquisa bibliográfica é buscar os pressupostos da sala agrupada e sua utilização na contemporaneidade.

PRESSUPOSTOS DA SALA AGRUPADA

A revista Claudia publicou uma reportagem sobre Montessori cujo título – bem humorado e num trocadilho criativo – é bastante elucidativo sobre a mulher que revolucionou a educação do seu tempo e dos que viriam a posteriori: *Montessori: A Maria que não foi com as outras*.¹

Maria desde a infância mostrou seu lado inconformado e questionador e foi incentivada por sua mãe a desenvolver esta postura, o que fugia totalmente aos padrões da época, que preconizavam uma mulher submissa ao pai, ao marido e aos filhos homens, caso os tivesse.

Sua formação escolar seguiu o costume até o curso médio, quando optou por um curso técnico o que já causou estranheza na família; terminando o médio, Maria se candidatou a uma vaga na faculdade de medicina, e a estranheza virou espanto e escândalo.

Rita Kramer² escreveu a mais completa biografia de Montessori e o seu texto nos traz dados que ajudam a entender a personalidade desta educadora: na infância conviveu e protegeu de brincadeiras maldosas uma garota corcunda; na entrada da maturidade apaixonou-se e gerou um filho fora do casamento quebrando tabus e preconceitos sociais.

Montessori lutou pela causa da criança na pesquisa acadêmica e no mundo político – endossou a campanha de proteção aos pequenos carvoeiros de Londres – e da mulher, resgatando a participação feminina em todos os âmbitos da sociedade produtiva.

¹ Revista Claudia – edição de aniversário; outubro de 2005; disponível em www.omb.org.br.

² Kramer, Rita. *Maria Montessori*. New York: G.P. Putman's Sons, 1976.

Montessori também lutou pela paz, fazendo desta um dos pilares do seu sistema educacional. Negando a paz como somente a contraposição à guerra, trouxe novas visões de um pacifismo que somente na contemporaneidade foi mais explorado, Xesus Jarez³ em seu livro “Educação para a paz” resgata esta contribuição de Montessori atribuindo-lhe a primazia deste conceito. Indicada ao Prêmio Nobel da Paz por duas vezes, não foi condecorada por razões políticas.

As professoras Ana Míriam Wuensch e Carla Bordignon da Universidade Nacional de Brasília em entrevista a Agência Repórter Social⁴ fazem uma reflexão sobre o papel de Montessori na Educação e afirmam:

Ana Míriam Wuensch - Quando você lê Montessori, descobre que ela é muito política. O que é muito bacana, porque ficou aquela coisa da Montessori como aquela que fez a escola para os deficientes e depois usaram para as crianças ditas normais, aqueles materiais concretos que ela pesquisou e até hoje se usa nas escolas – materiais multi-base, blocos lógicos. Mas quando se lê a obra dela há reflexões lindas sobre a educação como política, como mudança na sociedade. Parece que foi dito em algum momento “então tá, a gente aceita o que ela fez com estes materiais”, mas o que ela escreveu não é lido. Não se lê a obra da Montessori.

Carla Bordignon – Exatamente. Se você fala com um estudante de pedagogia, provavelmente ele vai te dizer “ah, ela inventou o material concreto, apontou a importância da criança aprender fazendo”, que é uma coisa até anterior ao Piaget. Mas tem muito mais. Tem esta coisa da educação como conquista, como algo que eu construo e que depois ficou tão famoso com o Piaget, mas ela, no seu tempo, já pensava e falava sobre isso.

A biografia de Montessori publicada no site da Organização Montessori do Brasil termina com este parágrafo, que muito diz da biografada: *“Até sua morte, em 6 de maio de 1952, então com 81 anos, viveu de maneira concreta e apaixonada a história de seu próprio tempo, imersa na sua luta e na sua conquista, concebendo e experimentando novas alternativas; contestando as tradições e os dogmas, lançando-se com coragem às novas necessidades e às novas perspectivas da Educação, da Criança e da Humanidade.”*

Muito já se escreveu sobre Montessori e sua obra educativa, principalmente sobre a educação infantil, mas temos poucos textos sobre suas idéias para o curso fundamental, objetivo deste trabalho.

Helen Parkhurst⁵ foi uma grande parceira de Montessori na elaboração da escola elementar – a CASA ESCOLA. Mesmo depois de separadas

³ Jarez, Xesus M; Educação para a Paz. Artmed Editora. Porto Alegre, 2002 – 2ª ed.

⁴ Disponível em <http://www.reportersocial.com.br/entrevista.asp?id=87>

profissionalmente é claro a influência de uma no trabalho da outra e vice versa. Poucos biógrafos e estudiosos de Montessori admitem a contribuição de Parhurst na sua obra, mas ela é inegável.

A sala agrupada nasceu com Montessori e seu trabalho na educação infantil, mas se mostrou e mostra um instrumento de excelência na elaboração da escola democrática de qualidade, cuja principal característica foi excluir a exclusão.

A escola seriada – alunos divididos por faixa etária ou nível de escolarização – baseia-se no controle e organização do tempo dedicado à escolaridade; o currículo é construído em uma seqüência cronológica e aparentemente lógica da aquisição do conhecimento. Esta modalidade partiu da estrutura do programa a ser desenvolvido e não no conhecimento da construção do conhecimento pela criança e pelo jovem, mesmo porque quando a seriação foi implantada a psicologia não constava do rol das ciências.

Ao se estabelecer um único padrão de tempo para determinado segmento, não se considera a diversidade de indivíduos que compõem a “classe”, desconsiderando suas histórias e os conhecimentos adquiridos no ambiente social e familiar. Neste paradigma a escola detém o poder e cabe ao aluno percorrer um caminho previamente traçado, o educando não é um sujeito ativo e participe da sua aprendizagem. O sucesso é creditado ao “programa” e o fracasso ao aluno, pois as medidas de avaliação se prendem à quantidade de informações armazenadas, à correção do conhecimento é diretamente proporcional à sua identidade com o pensamento do professor, da escola e dos organismos criadores dos currículos. A hierarquização da aprendizagem exclui os que não conseguem manter a média do ritmo, seja pela menor ou maior velocidade de sua produção intelectual.

A pretensa homogeneidade advinda de salas com crianças e jovens da mesma faixa etária gerou um mito educacional: a da relação igualitária dos alunos com a aprendizagem. Teóricos e professores ao longo das décadas da existência da instituição escola procuraram fórmulas para a instalação de classes homogêneas, e as diferenças sempre foram vistas como algo negativo, um obstáculo ao êxito da escolaridade.

Maria Montessori, mais pelo acaso inicial, do que por uma proposição de pesquisa acadêmica, se defrontou com o valor da diversidade e isto a levou a criar

⁵ Helen Parkhurst (1886/1973) educadora norte-americana trabalhou com Montessori de 1913 a 1918, criadora do “Plano Dalton”, método educacional que utiliza os “contratos de trabalho” como uma de suas principais características. Seus livros foram traduzidos em inúmeros idiomas, destacando-se “Exploring the child’s world” e “Education on the Dalton Plan”.

uma escola onde a diferença passou a ser instigante e alavanca de desenvolvimento.

Em 1907, Montessori foi convidada a dirigir uma “escola” no bairro de San Lorenzo, nos arredores de Roma, e ali encontrou crianças de idades diferentes e um único ambiente físico para trabalhar; como não era possível “dar aulas” foi obrigada a desenvolver uma nova estratégia de atuação. Oferecer atividades diferenciadas era a única possibilidade que se apresentava. Criando, observando, modificando, adaptando foi construindo um novo paradigma de escola.

A sala agrupada foi gestada na vivência cotidiana respaldada pela pesquisa, pela dedicação e pela inventividade de uma educadora que mostrou ao mundo novas faces da infância e da adolescência e suas relações de ensino/aprendizagem.

“ É mesmo aqui, na escola – escreve Montessori – que o adolescente “é confinado nos limites de uma aula escolástica, em que permanece inerte, perpetuamente sujeito à vontade do professor e separado do restante dos gêneros humanos, ao passo que a escola deveria ser um lugar de vida, de criatividade individual e social, de autonomia e de solidariedade entre companheiros. Tudo isso não é apenas o desejo de uma boa pedagogia, mas da própria vida, das suas leis de desenvolvimento, porque as necessidades de liberdade, de independência e construção são estimuladas pelos instintos-guia que movem o complexo desenho do desenvolvimento humano. ”^{6[1]}

Montessori buscava uma escola que contivesse a vida, entendendo esta como um ambiente que proporcionasse liberdade de aprender, liberdade nas formas do aprender, liberdade de viver. Não podemos imaginar uma classe que proporcione esta vivência sem imediatamente nos reportar a uma imagem anárquica. A tradição da seriação inculcada pela experiência escolar de cada um, impossibilita visualizar uma atmosfera democrática que seja organizada e estruturada e estimulante à pesquisa e ao aprender.

Bernardo Toro, brilhante educador colombiano afirma que:

“ La democracia no es connatural al ser humano; es un invento que hicieron los sofistas en Grecia, cuando acuñaron la frase que dio lugar a su nacimiento: “el orden de los hombres no depende de los dioses, depende de los hombres”. Es decir, nosotros construimos la historia, construimos la autonomía, por eso ellos, los griegos, pudieron inventar la filosofía, la

^{6[1]} Scocchera, Augusto. Maria Montessori – Una Storia per il nostro tempo. Edizioni Opera Nazionale Montessori. Roma, 1997. Tradução para estudo da OMB, por Maria de Fátima Cortez..

política, el deporte, la estética, la lógica, porque pudieron resolver ese problema.”^{7[2]}

A escola que não for democrática, se pode inferir da conclusão elaborada por Toro, é impedida pela sua estrutura de produzir conhecimento. A democracia é fruto da autonomia, e na escola ela precisa ser vivenciada por todos, o que significa não excluir os alunos. Toro e Montessori creditam às possibilidades libertárias o real desenvolvimento humano.

Na atualidade o educador português José Pacheco criou a “escola sem paredes”: a Escola da Ponte eliminou a seriação e privilegiou a diversidade, princípio defendido por Montessori nos primórdios do século XX. A comunidade de Reggio Emilia, localizada na região de Emília Romana, Itália, também desenvolveu uma escola que não utiliza a seriação como princípio pedagógico. Os ciclos e a progressão continuada, paradigmas recomendados por muitos órgãos governamentais brasileiros também eliminam a seriação. Montessori, com suas salas agrupadas deixou de ser uma voz solitária nos compêndios da Pedagogia.

A escola montessoriana internacional divide os grupos em faixas etárias com diferentes estruturas de desenvolvimento:

- I –Nido ou Ninho para crianças de zero a três anos;
- II – Casa da Criança para alunos de três a seis anos;
- III –Casa Escola que se subdivide em três segmentos: seis a nove; nove a doze e doze a quinze.

Montessori não pode ser caracterizada como teórica da psicologia do desenvolvimento, mas em muitos de seus livros apresenta sua visão sobre este processo.

1.1 Mente Absorvente – 0 a 6 anos

É um período em que a criança absorve o mundo que a rodeia e se utiliza desse processo de absorção no seu próprio desenvolvimento e para a adaptação à sociedade que a cerca. Subdividindo-se em:

- *Mente Absorvente Inconsciente* – 0 a 3 anos

^{7[2]} Toro, José Bernardo A.. La Democracia Como Cosmovisión. Disponível em http://www.ife.org.mx/documentos/DECEYEC/foro_de_educacion_civica.pdf

Maria Montessori chama a este estágio de *Inconsciente* porque se caracteriza pela absorção do ambiente, sem que a criança saiba o que está fazendo – não há intencionalidade - a tentativa é o grande instrumento de aprendizagem, o sucesso leva à repetição e o fracasso à exclusão.

- *Mente Absorvente Consciente* – 3 a 6 anos

A passagem do inconsciente ao consciente é ratificada pela intencionalidade; o uso dos sentidos e a manipulação são os instrumentos da materialização do pensamento

1.2 Segunda Etapa de Desenvolvimento – 6 a 12 anos

É um estágio de grande estabilidade, ou seja, o crescimento continua por longo período, em ritmo mais lento, mantendo o mesmo tipo de mente consciente e as mesmas características psicológicas. É um período de crescimento, mas não de transformação. Montessori também o chama de *anos de abundância*, pois se forem dadas oportunidades e meios adequados, as crianças nesta fase acumularão grandes reservas de informação cultural.

1.3 Terceira Etapa de Desenvolvimento – A Adolescência – 12 a 18 anos

Puberdade – 12 a 15 anos – esse período se assemelha ao da primeira fase da infância, com grandes e profundas transformações físicas e cognitivas (dúvidas, hesitações, emoções violentas, desânimo, queda inesperada da produção intelectual e motora). A criança passa aqui por um novo período sensível que se revela numa percepção acurada de fatos e experiências no âmbito social; a indisciplina (como forma e estratégia de rebelião se manifesta no cotidiano familiar, escolar e social.

1.3.1 Adolescência – 15 a 18 anos

Neste período torna-se claramente consciente de si próprio, não simplesmente como indivíduo, mas como membro de um grupo social e possui uma consciência mais aguda das diferenças sociais. O grupo passa a ter uma forte influência nos valores do indivíduo. O sentido de pertinência necessita de amparo na estrutura educacional, os grandes projetos coletivos são imprescindíveis na organização curricular.

Esta divisão é muito semelhante aos períodos de desenvolvimento apontados por Piaget como registra ^{8[3]}Ângela M. Brasil Biaggio:

Estágio sensório-motor, mais ou menos de 0 a 2 anos: a atividade intelectual da criança é de natureza sensorial e motora. A estimulação ambiental interferirá na passagem de um estágio para o outro.

Estágio pré-operacional, mais ou menos de 2 a 6 anos: a criança desenvolve a capacidade simbólica; para a educação é importante ressaltar o caráter lúdico do pensamento simbólico.

Estágio das operações concretas, mais ou menos dos 7 aos 11 anos: a criança já possui uma organização mental integrada, os sistemas de ação reúnem-se em todos integrados

Estágio das operações formais, mais ou menos dos 12 anos em diante: ocorre o desenvolvimento das operações de raciocínio abstrato. A criança se liberta inteiramente do objeto, inclusive o representado, operando agora com a forma. A grande novidade do nível das operações formais é que o sujeito capaz de raciocinar corretamente sobre proposições nas quais não acredita, ou que ainda não acredita. É capaz de inferir as conseqüências. Têm início os processos de pensamento hipotético-dedutivos.

Montessori e Piaget tinham objetivos diferentes, a educadora procurava novos paradigmas educacionais e o pesquisador os parâmetros da cognição, isto não impede congruências de princípios aplicáveis à escola.

Kieran Egan, talvez seja o teórico que mais se aproxima da visão montessoriana, pois seus “estágios de desenvolvimento” têm por base pressupostos diferentes dos apontados por Piaget.

Egan chama de “compreensão” seus estágios de desenvolvimento, pois tem como base a linguagem para determinar a evolução cognitiva do homem. Seus tipos de compreensão são:

- Mítica: o mito foi causa e conseqüência do desenvolvimento da linguagem, portanto estas “explicações” para a inquietação do homem frente a fenômenos exigiram a construção da narrativa; muitos povos considerados primitivos possuíam narrativas sofisticadas, construídas e preservadas na oralidade; o mito segundo Egan é “*uma explicação causal, previsão e controle*” que deu poderes aqueles que o construíram e o utilizaram para se impor nas comunidades, a palavra é fonte de poder.

A estruturação do pensamento é binária, classificando o mundo por oposições, semelhanças e diferenças. A fantasia também predomina

^{8[3]} Psicologia do Desenvolvimento, Petrópolis, Vozes, 1976.

Disponível em: <http://www.centrorefeducacional.com.br/estagios.html>

neste período, e observa-se pontos comuns em culturas diferentes (o dilúvio é destaque em lendas asiáticas e africanas). A linguagem opera com signos, e exige operações abstratas (este é um dos pontos de confronto com Piaget e de convergência com Montessori).

A compreensão mítica prepondera até o domínio da palavra escrita, mas não deixa de existir nos estágios subseqüentes.

- Romântica: Interesse pelas experiências extremas, os limites da realidade, as grandes realizações, o surpreendente. “*O domínio da leitura gera concepções de realidade, e a mente a explora tentando apreender seus limites e extremos.*” A busca do idealismo se concretiza na procura das qualidades do herói: compaixão, abnegação, elegância, inteligência, engenho, paciência. O mágico e a realidade convivem em objetos, seres e tramas.
- Filosófica: a conceituação teórica é o cerne da compreensão filosófica, a busca da “lei geral” que rege determinado campo do conhecimento; a construção ideológica é outra grande característica deste tipo de compreensão, a indagação do subjetivo de um fato ou as implicações ocultas do objeto atrai a mente filosófica. Mediar o desenvolvimento da mente filosófica requer flexibilidade, tolerância e sensibilidade. A radicalidade pode ser o lado negativo deste período.
- Irônica: esta compreensão é bastante sofisticada e exige a consciência da similaridade ou da diferença entre uma afirmação teórica e a realidade que pretende descrever (reconhecer, afirmar, negar). A autonomia cognitiva que se concretiza na autoria é a grande característica deste tipo de compreensão. Egan descreve o estágio como “*conhecimento da inconfiabilidade da palavra e declara uma espécie de liberdade*”.

Além de Piaget e Egan podemos encontrar em Vigotsky o pressuposto teórico que sustenta a sala agrupada. O estudioso russo credita à relação social o pilar da construção do conhecimento, ora a sala agrupada é um ambiente de ricas relações, pois sua conformação, física e humana, é um estímulo à interação com outros sujeitos e consigo próprio possibilitando a internalização de conhecimentos, papéis e funções sociais, permitindo a constituição da própria consciência. Um

processo que caminha do plano social para o plano individual interno e vice-versa, num sistema vivo e dinâmico.

Para Vigotsky o sujeito é interativo, na medida em que elabora conhecimentos e se constrói como sujeito social a partir de relações intra e interpessoal e é nestas interações que se organizam conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a produção de conhecimentos; a escola neste caso é um lugar de mediação e intervenção pedagógica, propiciando ensino e aprendizagem articulados ao campo social.

Pelos paradigmas de Vigotsky a sala agrupada oferece melhores condições de relações – do indivíduo consigo mesmo pelo trabalho individual, do indivíduo com o outro nos pequenos grupos e do indivíduo com a sociedade de entorno nos trabalhos coletivos; todas estas formas oferecidas em equidade de tempo e possibilidades, sem privilegiar esta ou aquela.

Há uma diferença entre os ciclos do ensino fundamental propostos em inúmeros documentos governamentais, a sua implantação em redes estatais e privadas e a sala agrupada montessoriana. O ciclo, na prática brasileira, tem se constituído na superposição de “séries”, com salas separadas e professores distintos. A agrupada montessoriana caracteriza-se pela utilização de um único ambiente físico e o comando de um único professor – na maioria das agrupadas há professores auxiliares.

Outra grande diferença é a formação do professor, que passa por cursos de duração média de dezoito meses, com carga horária correspondente a uma especialização. No Brasil ainda temos poucos cursos, sendo que a maioria se encontra no sul e sudeste do país.

A formação do professor montessoriano, nos cursos norte-americanos e europeus, privilegia a prática e a teoria; tanto que os cursos certificam a especialização em determinada nível de desenvolvimento – de acordo com os agrupamentos tradicionais do sistema. Um professor não é instrumentado para trabalhar com o Sistema Montessori, mas com determinadas classes. Quem deseja mais de uma habilitação deve fazer mais de um curso. Esta exigência resulta numa alta especialização, que é um dos pilares do sucesso do Movimento Montessori Internacional.

A ESTRUTURA PSICOPEDAGÓGICA DA SALA AGRUPADA

Montessori, privilegiando a postura científica do educador, exige que o estudo e a pesquisa sejam a base da construção e manutenção do ambiente de aprendizagem. “Em seu livro “Formação do Homem” encontramos esta singular afirmativa: “⁹ *A base da reforma educativa e social, necessária aos nossos dias, deve ser construída sobre o estudo científico do homem desconhecido.*”

O tempo destinado às vivências dos ciclos – três anos – permite o estabelecimento de vínculos mais efetivos, dos que os construídos no modelo seriado. Alunos e professores usufruem da intimidade daqueles que se conhecem bem e esta condição favorece a aprendizagem natural e prazerosa. O professor acumula um conhecimento invejável sobre seus alunos: preferências, rotinas, relações familiares, desejos, ritmos de aprendizagem.

Na sala agrupada todos são diferentes – em idade, tamanho físico, potencialidades, modalidades de inteligência. As diferenças são qualidades da diversidade e a sua aceitação é o alimento do respeito, característica fundamental da escola montessoriana.

Ao entrar no agrupamento o indivíduo é o mais novo, com menor conhecimento escolar e de mundo, enquanto que no seu último período será o “veterano”, o mais estruturado e mais “sábio”; este percurso se repete a cada novo ciclo, proporcionando a vivência de diferentes papéis o que enriquece o emocional e o cognitivo.

Maria Graziela Peregrino em seu texto “Indivuação e socialização na pedagogia de Maria Montessori”¹⁰ afirma:

“A pedagogia montessoriana, pela sua estrutura, leva o educando a situação em que a socialização é estimulada, vigorosamente, através de jogos, brinquedos, ações conjuntas, no plano didático, condução de **experiências** com participação de grupos etários e sociais diferentes, tudo dentro de uma visão de valorização social da pessoa humana. A valorização do social no contexto da sua pedagogia levaria Montessori a uma preparação das crianças ao exercício social da cidadania. Essa, aliás, é uma das provas da extraordinária lucidez intelectual da educadora, que conseguiu realizar, no plano da prática pedagógica, uma das suas geniais antecipações, porquanto soube comunicar aos professores e aos pais com que lidava, o valor da cidadania, na formação do homem consciente. Sua contribuição, nesse particular, é relevante, o que se pode

⁹ Montessori, Maria. Formação do Homem. Portugália Editora; Rio de Janeiro, s/d.

¹⁰ Peregrino, Maria Graziela. *Indivuação e socialização na pedagogia de Maria Montessori*; disponível em http://www.fundaj.gov.br/licitacao/individuaao_socializacao.pdf.

depreender de uma de suas afirmativas: “A educação é um fato social e humano; um fato de interesse universal”.

A constituição da sala não faz das atividades coletivas – todos fazendo a mesma coisa ao mesmo tempo – o seu principal instrumento, mas sua estrutura estimula o pequeno grupo e o trabalho individual. A sala agrupada é um cenário que permite o trabalho individual, o de grupo e o coletivo e a alternância cotidiana entre as várias constituições de grupos permite atender às características de aprendizagem de cada área do conhecimento e de cada indivíduo com maior propriedade.

O ambiente criado por Montessori privilegia o social, pois o compartilhar é vivido a cada momento; Mario Montessori Junior¹¹ explicita bem este conceito no texto:

“O equilíbrio entre a liberdade individual e a necessidade do grupo é uma outra característica especial da educação social no Método Montessori. Só se pode falar em verdadeiro grupo quando cada um de seus membros sente-se suficientemente livre para ser ele mesmo, ao mesmo tempo em que ajusta sua própria liberdade em favor de bem estar geral. É nesta busca de equilíbrio entre a independência 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.”

A vivência comunitária é o grande ápice da sala agrupada montessoriana, seus membros devem exercer sua cidadania escolar, precursora da cidadania planetária, objetivo maior a ser conseguido.

O pressuposto filosófico do trabalho montessoriano é expresso no conceito de “Educação Cósmica”, desenvolvido por Maria nos seus textos, palestras e cursos ministrados ao longo de sua vida profissional.

A precursoriedade do pensamento de Montessori, mais uma vez se revela aos olhos de seus estudiosos; numa época em que o homem era o centro político da educação e dos governos, sua voz se ergue em defesa da vida e dos sistemas que a mantêm.

A Educação Cósmica teve seus princípios analisados por muitos dos seguidores de Montessori, mas Alice Renton¹² os define com precisão e arte:

A unidade de todo ser

¹¹ Junior, Mário Montessori. Educação para o desenvolvimento humano – para entender Montessori. Tradução de Leonora Cursino. Rio de Janeiro, Orape Editora – s/d.

¹² Alice Renton é membro da faculdade no Montessori Education Center of the Rockies e fundadora do In Other Words, uma produtora de materiais multiculturais orientados. Trecho de artigo publicado na Revista Montessori Life, da American Montessori Society – tradução feita para estudos pessoais; dados de publicação não encontrados.

Vamos dar às crianças a visão do universo. O universo é uma imposição da realidade, e uma resposta a todas as perguntas. Vamos andar juntos neste caminho da vida, porque todas as coisas são parte do universo, e todas estão ligadas entre si para formar uma unidade total.

Como humanos modernos, estamos aprendendo mais e mais a cada dia, sobre a inter-relação de todas as coisas orgânicas e inorgânicas e o interjogo da matéria e a energia. O mundo é psicologicamente conquistado pelos meios da imaginação. A realidade é estudada em detalhe, e aí o todo é imaginado. O detalhe é capaz de crescer na imaginação, e assim o conhecimento total é alcançado. O ato de estudar as coisas é, de certo modo, a meditação no detalhe. Isso quer dizer que as qualidades de um fragmento da natureza estão profundamente impressas sobre um indivíduo.

A evolução como um processo-chave na vida.

A vida é uma força criativa no mundo, uma forma de energia que está constantemente mudando e evoluindo. A criação do universo, a evolução da vida na terra, e a evolução da humanidade são grandes histórias reveladas no tempo – um processo dinâmico de crescimento e mudança que ainda não foi completado, e no qual tudo está interligado.

A inteligência das crianças humanas tem que possuir no presente uma vida envolvente que volte a centena de milhares de anos na sua civilização, e que se estenda diante dela um futuro de centenas de milhares de milhões de anos; um presente que não tem limite nem no passado ou no futuro, e que nunca é por um momento o mesmo.

A Interdependência na natureza. Neste processo evolutivo de sistemas interligados, cada forma de vida vem de uma forma anterior e prepara o caminho para a próxima. Cada organismo tem uma função específica ou uma “tarefa cósmica”. Cada organismo procura sua auto perfeição e assim fazendo inconscientemente ao todo (Vida), incluindo outros organismos. Cumprir sua tarefa cósmica é uma forma de cooperação Sua inteligência se torna total e completa por causa da visão do todo que lhe foi apresentado, e seu interesse se estendeu a todos, porque todos estão unidos e têm seus lugares no universo no qual a mente está centrada. As estrelas, a terra, as pedras, a vida de todas as espécies formam um todo em relação com cada uma, e assim tão próximas nesta relação que não podemos entender uma pedra sem alguma compreensão do grande sol.

A Necessidade dos Humanos. A evolução da vida humana é apresentada como a história de como os humanos tentaram satisfazer suas necessidades físicas e espirituais através do tempo. Dois temas correm ao longo da história: A unidade, em que todos os humanos têm as mesmas necessidades básicas; e a diversidade, em que as culturas humanas surgem como respostas ao ambientes naturais específicos. Eles ligam as crianças à cultura pelo traçado da história e o desenvolvimento do respeito pelo trabalho feito pelas sociedades humanas em sua infinita variedade de adaptações ao ambiente natural. Elas começam a compreender que todas as coisas têm o seu lugar na série contínua da experiência humana e oferece-lhes o meio de observar a sua própria cultura (ou culturas) como uma parte dessa história contínua.

A “visão cósmica” é, pois, a bússola que norteia o currículo e as atividades da sala agrupada. Viver estas noções no cotidiano da casa escola permite a construção da ética e da moral que guiarão a vida do indivíduo, permitindo a construção de pontes entre a teoria e a práxis.

A transdisciplinaridade é a consequência metodológica que advém da Visão Cósmica, exigindo o trânsito entre as diversas áreas do conhecimento como a base do pensar e do atuar do cidadão planetário. A derrubada de fronteiras rígidas entre

os componentes da matriz curricular é essencial ao funcionamento ideal da sala agrupada.

Os documentos que integram os Parâmetros Curriculares Nacionais trazem esta visão de integração como encontramos na afirmativa:¹³ *“Por tratarem de questões sociais, os Temas Transversais têm natureza diferente das áreas convencionais. Sua complexidade faz com que nenhuma das áreas, isoladamente, seja suficiente para abordá-los. Ao contrário, a problemática dos Temas Transversais atravessa os diferentes campos do conhecimento.”*

A Visão Cósmica traz temas que transversarão todas as atividades da sala agrupada e com isso também abarca os temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais - Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual – de forma mais abrangente e coerente do que o previsto pelos autores do documento.

A auto-educação é outro princípio importante da casa escola; Montessori afirmou que o conhecimento era constituído pelo sujeito e que ao professor/orientador cabe a estruturação das possibilidades desse ato. A transmissão de conceitos já foi negada pela mestra italiana nos primórdios do século XX. Oferecer oportunidades de desenvolvimento, mais do que a apreensão de conteúdos é a meta da sala agrupada montessoriana.

2.1 Os materiais montessorianos e as áreas de atividades

A exposição e disponibilidade do material de aprendizagem, que se oferece à escolha do aluno é condição da sala agrupada em todos os níveis de aprendizagem, da educação infantil ao curso médio.

Montessori criou uma gama de materiais, aos quais denominou “abstrações materializadas”, pois contêm características lúdicas e didáticas, mas são diferenciados do brinquedo e do material pedagógico. Muito mais do que elaborar as peças, criou critérios para sua construção, o que permite a continuidade de criações por seus seguidores. A inventividade humana cria novas necessidades e se os “materiais montessorianos” se restringissem aos elaborados por Montessori, seu sistema educacional correria sérios riscos de inadequação no decorrer do tempo. Pensar e criar materiais é uma exigência da sala agrupada, instrumentos

¹³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>

coerentes ao grupo que se trabalha, à cultura onde a sala está inserida e às necessidades sociais e individuais.

Montessori afirmou que a criação de um material requer profundo conhecimento do conhecimento que se objetiva construir. Este domínio permite uma análise exaustiva de suas propriedades e características, enfim de todos os elementos que fazem parte do objeto de estudo. O material, na verdade, é a grande síntese do conhecimento; ele deve ser instigante e propiciar reflexão e não indução. O material é a ponte necessária para se atravessar de um ponto a outro, e necessita considerar de onde sai (conhecimento prévio) e para onde vai (elaboração final).

O material montessoriano é um organizador do pensamento, daí vem a sua grande característica e seu maior valor.

As áreas do conhecimento trabalhadas no currículo montessoriano são similares às determinadas em legislação: Português, Matemática, Ciências Físicas e Biológicas, História, Geografia, Artes – Plásticas, Música, Teatro, Dança – e Vida Prática (esta uma característica exclusiva da sala montessoriana). Algumas escolas brasileiras inserem Filosofia no seu currículo, utilizando o projeto de Mathew Lipman¹⁴, que se mostra coerente com os princípios montessorianos.

A área de Vida Prática no curso Fundamental tem características próprias e não se pode confundi-las com as preconizadas na Educação Infantil. A sua base continua alicerçada na vida adulta, e é no contexto da comunidade que se busca os seus conteúdos. Os trabalhos manuais, o artesanato, os pequenos consertos da rotina doméstica são fonte de recursos para se criar desafios às crianças e aos jovens. A regras de etiqueta que são exigidas na comunidade de entorno devem ser inseridas nos objetivos da Vida Prática.

As salas do Curso Fundamental abrangem três níveis de agrupamento e cada um deles exige uma preparação diferenciada.

A sala de “seis a nove” compreende o primeiro, segundo e terceiro ano do Fundamental; esta faixa etária transita entre o pensamento pré-operacional e o

¹⁴ Em Nova York, Lipman realizou suas primeiras experiências de ensino de filosofia para crianças, tendo como substrato teórico as idéias de John Dewey e Lev Vygotsky. Seu trabalho chamou a atenção da comunidade acadêmica e, em 1972, foi convidado a dar aulas na universidade de Montclair (Nova Jersey). Lá, o filósofo desfrutou de apoio para desenvolver sua inovadora proposta educacional e conheceu sua principal colaboradora, Ann Margareth Sharp. Para difundir o programa "Filosofia para Crianças Educação para o Pensar", Lipman e Sharp fundaram em 1974 o IAPC (sigla, em inglês, para Instituto para o Desenvolvimento da Filosofia para Crianças). A entidade ajudou a promover a implantação do método e centros regionais em mais de 30 países, entre eles: Brasil, França, Inglaterra, Alemanha, Rússia, Canadá, México, Chile, Argentina, Colômbia, Guatemala, Nigéria, Zimbábue, Israel, Jordânia, Taiwan e Coreia do Sul

operacional concreto, portanto a manipulação de objetos é um grande instrumento de aprendizagem.

A sala agrupada oferece trânsito entre o trabalho individual, de pequenos grupos e de grandes grupos ou coletivos. A determinação da melhor estrutura vem da mediação do professor que utiliza seus conhecimentos técnicos para oferecer a melhor possibilidade aos educandos.

Piaget e sua conceituação do conhecimento em Físico, Social e Lógico-matemático auxilia o professor montessoriano a escolher a estrutura de desenvolvimento do trabalho:

- O conhecimento físico necessita da observação do objeto; para isso pequenos grupos são recomendados, pois a troca de hipóteses durante a observação enriquece a todos os envolvidos.
- O conhecimento lógico-matemático necessita da interação do sujeito com o objeto e da elaboração de conceitos, o trabalho individual pode ser mais propício.
- O conhecimento social vem da transmissão pelo outro ou através de um instrumento; grandes grupos podem ser mais convenientes.

A divisão apresentada é teórica e um mesmo conceito pode envolver os três tipos de conhecimento, por isso a observação da dinâmica de classe é essencial, pois dela se concluirá o que é mais adequado ao grupo e ao indivíduo.

Nancy M. Rambush¹⁵, grande estudiosa da obra montessoriana, faz a seguinte reflexão:

“Um dos conceitos-chave de Montessori é a idéia de que as crianças são guiadas pelo desejo de se tornarem independentes e competentes no mundo para aprender novas coisas e dominar novas habilidades. Por esta razão, recompensas externas para criar motivação são desnecessárias e potencialmente podem criar adultos passivos, dependentes dos outros para tudo, da sua auto-imagem à permissão para seguir seus sonhos. No processo de fazer escolhas independentes e explorar conceitos fundamentalmente por sua própria conta, as crianças montessorianas constroem seu próprio senso de identidade individual e de certo e errado”.

A “escolha “ é a grande característica da sala agrupada; o aluno exerce o seu direito de opção na seleção das atividades a serem desenvolvidas, as áreas em que deseja aprofundar-se, a forma de expressar o conhecimento adquirido. A formatação do caminho é uma decisão do indivíduo, orientado pelo professor, sem que isto

¹⁵ Rambusch, Nancy M. e Stoops, John. *Authentic American Montessori School*. Commission on Elementary Schools of the Middle States Association of Colleges and Schools and the American Montessori Society; New York, 1992.

descambe para o individualismo egoísta. A escolha é particular, mas a ação pode e deve ser compartilhada com o grupo.

A confiança no poder decisório do aluno é a alavanca que instiga a pesquisa e a construção do conhecimento. As escolhas são delimitadas pelo currículo e pela realidade, numa cumplicidade entre o desejo e a lógica.

Oferecer opções pode parecer utópico, mas na realidade é simples. A construção da gramática textual da biografia é um tópico curricular obrigatório no curso fundamental, um professor pode oferecer a oportunidade de escolha dos personagens cujas biografias serão objeto de análise; a variedade pode ser listada e conter um grande esportista, um político, um herói de tempos passados ou da contemporaneidade ou alguém da comunidade imediata da escola. Nesta situação o desejo é satisfeito e os limites da realidade são por ele amenizados, constituindo uma motivação natural, que emerge dos interesses do aluno.

Mário Montessori Junior discute o material montessoriano sob diferentes ângulos, mas especifica dois objetivos principais destes instrumentos: *“favorece o desenvolvimento interno da criança: especificamente a preparação que deve anteceder a estruturação de cada função do ego, Por outro lado, ele ajuda a criança a adquirir novas perspectivas na sua exploração do mundo objetivo.”*

O Ensino Fundamental abriga alunos de seis a quatorze anos, portanto temos a segunda infância e púberes neste universo, que não chega a adolescência dentro dos limites temporais do curso. Por outro lado o desenvolvimento cognitivo se estende do pré-operatório ao operatório formal – dentro da perspectiva piagetiana ou da compreensão mítica aos primórdios da compreensão filosófica sob a perspectiva de Egan. Este segmento é extenso e abriga indivíduos que possuem mecanismos diferentes na elaboração do conhecimento, portanto o significado de “material” também se reveste de significantes diferenciados.

O material tem suas características bem delineadas:

- Proporção física ao usuário
- Adequação ao nível de desenvolvimento do grupo
- Isolamento da dificuldade
- Gradação da dificuldade
- Autocorreção
- Harmonia, beleza

- Conjunto de materiais independentes

O isolamento da dificuldade requer habilidade para ser construído, pois demanda um profundo conhecimento do conteúdo que se queira construir.

Materiais diversos com o mesmo objetivo podem ser colocados à disposição, pois as diferentes modalidades de inteligência devem encontrar recursos para o seu desenvolvimento.

O professor oferece modelos de procedimentos no uso do material, para isso deve estipular uma forma de “apresentação” do mesmo. Este modelo é rígido para o professor e seus auxiliares, mas não o é para o aluno, que deve ter liberdade de exploração, desde que não destrua os objetos ou encontre riscos na sua manipulação.

2.2 O professor

O professor montessoriano é polivalente do primeiro ao nono ano, pois sua principal característica é a orientação e não a ensinagem. Para orientar é necessário conhecer profundamente os processos de aprendizagem e seus instrumentos, as características dos níveis de desenvolvimento e o conteúdo programático.

A questão do conteúdo sempre provoca polêmicas, pois na maioria das redes educacionais brasileiras e estrangeiras admite-se a polivalência em parte do curso elementar – no Brasil o Fundamental I ou as chamadas séries iniciais, primeiro ao quinto ano. O professor licenciado já tem na sua denominação a sua característica, ele obtém uma “licença” para lecionar, embora sua formação tenha sido restrita para o exercício docente. Os cursos de licenciatura têm um semestre de duração na sua grande maioria e deixam a desejar na construção de um pensar docente.

O conteúdo formal dos cursos elementares não prima pela extensão ou pela profundidade, o que é adequado à faixa etária a que se destina. Dominar estes conteúdos não oferece maiores dificuldades, desde que estejam previstos na formação docente.

Outra forma de se oferecer boa qualidade na orientação dos alunos é formar uma equipe de orientadores com graduações distintas, mas com formação montessoriana equivalente. Esta é uma opção bastante utilizada nos Estados Unidos e nos países de língua inglesa.

Montessori colocou como primazia para seus professores a postura científica, a busca permanente do aperfeiçoamento da sua docência; isto exige a atualização e absorção das pesquisas e descobertas das ciências afins à educação assim como das descobertas que causam impacto no cotidiano dos alunos. Hoje poderíamos exemplificar esta característica afirmando que um professor montessoriano deve se apropriar da teoria psicogenética – para melhor entender os processos de aprendizagem – e utilizar os recursos da informática, pois esta se tornou essencial ao homem do século XXI.

Montessori recomenda que a formação do professor esteja nos campos da pedagogia e da psicologia e usa o termo “psicopedagogia¹⁶” para designar esta interseção de áreas do conhecimento como a desejável aos que se propuserem a trabalhar com seus preceitos.

Despir-se da postura de “ensinador” para desenvolver a postura de “orientador” exige um grande investimento por parte daqueles que desejam abraçar o Sistema Montessori de Educação. Alicia Fernandez¹⁷ em seus cursos de formação de Psicopedagogia utiliza uma estratégia bastante interessante para esta mudança: a construção da árvore genealógica profissional, o que exige reflexão sobre as influências teóricas e vivenciais que constroem o atuar do psicopedagogo e do professor.

Construir a atuação do “orientador” é essencial a aqueles que irão conduzir o funcionamento da sala agrupada, pois a liderança determina os paradigmas que nortearão a prática cotidiana.

¹⁶ Montessori, Maria. Formação do Homem. Portugália Editora; Rio de Janeiro; s/d.

¹⁷ Coordenadora de "Grupos de Tratamento Psicopedagógico Didático para Psicopedagogos" (em Buenos Aires, São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre). Experiência grupal com base psicanalítica de revisão da modalidade de aprendizagem e ensino do psicopedagogo e do professor).

A ESTRUTURA FÍSICA DA SALA AGRUPADA

Montessori não estabeleceu parâmetros de tamanho do espaço físico ou do número ideal de alunos por sala, mas a proposição da UNESCO para estes dados tem sido considerada pelas escolas montessorianas ao redor do planeta. No Ensino Fundamental consideram-se três metros quadrados por aluno e um orientador a cada quinze alunos. Uma sala com 180m² e quatro orientadores funciona tão bem quanto a de sessenta metros com dois orientadores. Os grupos maiores contêm maior diversidade e aí está a sua riqueza, a questão se resume a uma equação matemática de relação entre espaço físico, número de alunos e número de orientadores.

A sala deve ser arejada e com iluminação natural, sempre que possível. Olhar por uma janela que deixa vislumbrar um jardim ou uma paisagem agradável é inspirador e relaxante durante o período de trabalho.

O espaço físico deve ser imaginado como uma grande sala de estudos e não como uma “sala de aula”; na sala montessoriana não existe “frente e fundo”, mas o ambiente é único e harmonioso.

A biblioteca é o item de maior importância, pois dela advirão as fontes de informação e de lazer para as atividades desenvolvidas. Jornais e revistas devem fazer parte deste acervo, pois a linguagem jornalística é bastante apreciada por crianças e jovens. Acervo de documentários e de filmes coerentes com os interesses e necessidades da faixa etária do agrupamento devem ser integrados à biblioteca. Poltronas e cadeiras confortáveis para a leitura individual devem integrar o ambiente.

Hoje o computador conectado à Internet é parte integrante do ambiente de pesquisa assim como outros recursos da mídia: datashow, aparelhos de som e televisão com acesso individual e de pequenos grupos – o uso destes com grandes grupos podem ser feito em auditórios ou salas específicas.

Cores suaves, plantas, aquários e quadros dos grandes mestres da pintura clássica, moderna e contemporânea propiciam o prazer visual de um ambiente acolhedor e que inspira o trabalho, a convivência, a reflexão individual e coletiva.

A sala agrupada montessoriana no Ensino Fundamental reproduz o conceito das modernas bibliotecas; possui ambientes distintos que atendam às necessidades dos diferentes tipos de trabalho que se realizam no seu cotidiano.

Materiais de uso coletivo prevalecem sobre os individuais, pois os conceitos de cidadania e solidariedade se constroem na vivência diária. O material individual se restringe ao mínimo necessário como cadernos ou fichários.

O ideal é que estes materiais sejam ofertados pela estrutura da escola e sua gama deve ser altamente diversificada.

As mesas devem possibilitar agrupamentos para os trabalhos de grupo, mas devem ser de tamanho adequado para conter o material de trabalho; pequenas escrivaninhas propiciam a privacidade necessária ao trabalho individual e são práticas para serem reunidas nas diferentes formas dos grupos que se constituem na realidade diária.

Os professores possuem mesas idênticas as dos alunos e sua posição no ambiente não devem ser de destaque; o orientador é um dos integrantes do ambiente e sua autoridade vem da postura e não da sua localização física no ambiente.

A manutenção cotidiana do ambiente deve ser feita pela comunidade da classe, que deve se responsabilizar pela limpeza e organização. Todos são responsáveis por tudo, este é o lema norteador das atividades da sala agrupada.

O tamanho do mobiliário deve ser adequado aos usuários da sala, uma agrupada que atenda crianças de seis a nove anos deve ter alturas de mesas e estantes diferentes da agrupada que atende crianças de nove a doze. Esta noção tão simples e aparentemente óbvia, que deveria ser regra para qualquer escola de qualquer metodologia, dificilmente é encontrada na maioria das instituições, onde os menores ficam desconfortáveis em cadeiras e mesas altas e os mais velhos não cabem nessas mesmas cadeiras e mesas, pois se utiliza a média de um universo com medidas muito distantes entre si.

Os procedimentos de cuidado com o ambiente devem fazer parte do planejamento e são um bom investimento na aquisição de hábitos, habilidades e posturas. Não devem ser vistos como “perda de tempo” e por isso merecem até constar das avaliações da sala e da instituição. O ambiente merece ser estudado e preparado com a mesma atenção que se destina às “áreas nobres” do currículo, muitas vezes o fracasso ou a dificuldade estão ligados a falhas neste setor. Arrumar a classe é tarefa dos professores e não da equipe de faxina (arrumar é diferente de limpar), pois só os profissionais sabem da importância de determinados detalhes.

O ambiente é fator fundamental no Sistema Montessori, pois é ele que oferece um dos contextos essenciais à aprendizagem.

A AVALIAÇÃO NA SALA AGRUPADA

Um dos grandes instrumentos da avaliação é a observação. Avaliar antes de tudo é observar... E observar é olhar com parâmetros estabelecidos, angariar informações para redirecionar o seu trajeto, o seu caminho, o seu percurso em um determinado projeto.

Esclarecer o significado de dois vocábulos intensamente utilizados quando falamos de avaliação é necessário: objetivo e parâmetro. Segundo o mestre Aurélio¹⁸:

Objetivo : alvo ou fim que se pretende atingir.

Parâmetro: todo elemento cuja variação modifica a solução de um problema sem lhe modificar a natureza.

Analisar e compreender a definição de parâmetro facilita o entendimento da proposição de Montessori. O objetivo é um alvo que todos devem atingir; já o parâmetro implica em admitir-se a variação do elemento sem alterar a sua natureza; um objetivo é fixo e invariável e deve ser atingido por todos os alunos, o sucesso ou o fracasso tem o alvo como medida. Estabelecer parâmetros oferece um espectro maior, variável de acordo com as necessidades da comunidade, da escola e do educando. O parâmetro por admitir variações, é mais vivo e possibilita uma visão sistêmica do processo de ensino/aprendizagem.

Montessori considera a observação o grande instrumento de avaliação. O conceito de “avaliação diagnóstica” utilizado Hoffmann e Luckesi explicita o pensar montessoriano das características da observação/avaliação.

O professor montessoriano observa para conhecer seu aluno e não para classificá-lo. O professor montessoriano observa para adequar o currículo às necessidades individuais e de grupos. O professor montessoriano observa para detectar as modalidades de aprendizagem individuais. O professor montessoriano observa para descobrir os períodos sensíveis vividos pelos seus alunos. O professor montessoriano é um eterno observador.

Observar, registrar, refletir e agir, eis a seqüência ideal da ação docente na casa-escola. Observar de modo sistemático e científico não é fácil; analisar o observado em busca de conclusões, de fatos que esclareçam o agir do aluno, o seu pensar, o seu raciocínio e a sua lógica exige habilidade por parte do professor.

¹⁸ Ferreira, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio Século XXI – o dicionário da língua portuguesa. 3ªed.. Rio de Janeiro; Nova Fronteira, 1999.

A escola montessoriana preconiza olhar o desenvolvimento do aluno sob três critérios:

- O aluno tendo por parâmetro ele mesmo: o professor deve avaliar as conquistas, levando em consideração as possibilidades do aluno: para alguns adquirir o conceito de soma em X espaço de tempo demanda pouco investimento pessoal, enquanto que para outros demanda uma total dedicação; se o primeiro contenta-se com o mínimo, ele está “insuficiente” em relação ao seu próprio potencial, embora satisfaça o parâmetro social e do grupo.
- O aluno tendo por parâmetro o grupo: algumas atividades são individuais, outras não, trabalhar em grupo possuindo diferentes níveis de conhecimento e de desenvolvimento é enriquecedor, desde que se tenha consciência das diferenças e que estas sejam respeitadas. Aprender que em um trabalho de grupo nem todos possuem as mesmas habilidades e que o grupo pode usufruir com o que cada um tem de melhor, é um aprendizado essencial à vida e extremamente importante. A verdadeira equipe soma as diferenças e não tenta homogeneizar competências. Mas o aluno precisa ter consciência da sua posição no grupo e das expectativas que dele são esperadas; conhecer os seus limites daquele momento ou estágio é o primeiro passo para superá-los. O indivíduo pode escolher as áreas do conhecimento que deseja explorar ao máximo, mas deve saber que competências mínimas devem ser alcançadas em áreas que são instrumentos de produção de conhecimento – como a língua, por exemplo. Leitura e escrita são instrumentos básicos, mesmo em tempos de Internet.
- O aluno tendo por parâmetro a sociedade: estar alfabetizado aos X anos pode ser condição essencial na Comunidade A, mas na Comunidade B o requisito pode ser outro. Dominar o inglês é exigência da comunidade de uma escola, em outra comunidade pode ser que Artes Plásticas seja a prioridade. Um aluno bem sucedido é aquele que adquire e desenvolve as habilidades e o conhecimento que lhe dão condição de sucesso na vida e não apenas na escola.

Um dos pilares da filosofia montessoriana é o respeito à individualidade, ao processo de aprendizagem do aluno, mas o que significa este respeito? Há

dificuldade em se estabelecer a diferença entre continência e convivência. Respeitar um aluno não é ser conivente com as suas dificuldades – de quaisquer ordens: física, pedagógica, emocional – mas dar-lhe as melhores condições de aprendizagem.

Ser continente ao aluno significa entender o seu processo e apoiá-lo nas suas reais necessidades e não aceitar qualquer produção, qualquer ritmo. O papel do professor é de instigar, de apoiar, de observar e programar a melhor interferência; para isso os instrumentos de avaliação fornecem o norte para se constituir melhores mediadores, orientadores da construção da aprendizagem.

A avaliação, princípio e fim de processo, se constitui numa rede de informações que deve embasar a ação docente.

Nancy Rambush e John Stoops¹⁹ listam as características sócio psicológicas dos alunos montessorianos de qualquer idade:

- Seres morais
- Aprendizes confiantes e competentes
- Autonomia e independência
- Motivação intrínseca
- Excelência acadêmica
- Responsabilidade social
- Livres, dentro das regras e normas da comunidade
- Espiritualmente conscientes
- Habilidade no manejo com a autoridade externa
- Cidadãos do mundo
- Administradores do planeta.

As características discriminadas por Rambush e Stoops²⁰ são os parâmetros atitudinais e procedimentais da sala agrupada, pois sintetizam de forma clara e objetiva o pensamento de Maria Montessori. A avaliação montessoriana, é pois um acompanhamento do desenvolvimento integral do aluno diante da proposta filosófica que envolve o sistema educacional preconizado pela educadora italiana.

Interessante notar que dos onze itens que integram a listagem, somente um se refere a conteúdos programáticos, mas projetando a “excelência acadêmica”.

²⁰ Rambusch, Nancy M. e Stoops, John. *Authentic American Montessori School*. Commission on Elementary Schools of the Middle States Association of Colleges and Schools and the American Montessori Society; New York, 1992.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação vigente²¹ – LDB 9394/96 – em seu artigo 24, inciso V estabelece:

- “V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
 - b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
 - c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
 - d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
 - e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos;”.

A descrição da “verificação do rendimento escolar” na legislação se confronta com a educação seriada que tradicionalmente projeta um mesmo período de tempo para a consecução de objetivos instrucionais e educacionais.

A sala agrupada possui estrutura muito mais condizente com a exigência legal, pois ao trabalhar a diversidade pode acelerar ou aprofundar conhecimentos dos que possuem condições para isso; oferecer mais tempo aos que dele necessitam; observação freqüente e contínua do percurso do aprendizado e ainda a inclusão de portadores de necessidades educacionais especiais.

A avaliação é um fio condutor do processo de ensino/aprendizagem, pois é o diagnóstico quem determina as filigranas do trajeto percorrido pelo ensinante e pelo aprendente. Saber diagnosticar é uma das qualidades inerentes ao professor da sala agrupada.

As escolas montessorianas têm por hábito prever entrevistas com a família para a entrega de resultados da avaliação. Este processo visa integrar a família nos aspectos de acompanhamento da aprendizagem, mesmo porque o núcleo familiar é parte indissolúvel do desenvolvimento da criança e do adolescente. Algumas instituições inserem o aluno nessa entrevista a partir dos onze/doze anos, quando este já possui vivência de auto-avaliações no decorrer da rotina da casa escola.

Os instrumentos de registro são os mais variados, desde textos descritivos à tabelas e gráficos. Montessori apresentou sérios argumentos sobre a “classificação” do rendimento escolar, seja este em escala numérica ou alfabética; a questão que se apresenta como importante é proclamar as conquistas e determinar os itens não sistematizados ou adquiridos como “em processo”. Neste ângulo, não se tem “reprovação” ou “repetência”, mas a análise da etapa em que o aluno se encontra, para delinear os próximos passos do seu percurso de escolarização. Compartilhar o

²¹ Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L9394.htm>

olhar diagnóstico com a família e com o aluno seria princípio inerente ao processo montessoriano.

O conceito de “recuperação” não existe no ideário montessoriano, pois só se recupera o que se perdeu, o que se destruiu, o que foi danificado; o aluno montessoriano tem um trajeto a ser construído, o tempo que levará para fazê-lo é coerente com as suas potencialidades. Aprender demanda investimento pessoal, estrutural e temporal. É preciso tempo para sistematizar, praticar, aperfeiçoar o aprendido, e a medida temporal deste processo é peculiar à singularidade de cada educando.

Muitos educadores estão preocupados com a relação tempo/conteúdo/avaliação como bem comprova esta afirmativa de Bernard Carpet²²: *“Não estamos mais tão preocupados com que o aluno cumpra um determinado número de anos ou de programas, mas sim em possibilitar-lhes, ao máximo, um percurso individualizado. Para cada ciclo de aprendizagem, o ministério de Educação definiu objetivos a serem atingidos. Nesse sentido há uma avaliação, mas o fato de não compartimentar a aprendizagem por ano letivo e programas facilita uma aprendizagem mais individualizada.”*

Nos escritos de Montessori não encontramos textos específicos sobre avaliação, é necessário inferir, deduzir e construir um corpo teórico que satisfaça as necessidades contemporâneas, assim como os diferentes níveis de legislação às quais a escola está submetida. Jussara Hoffmann²³ é uma teórica que apresenta pontos de congruência com o pensar montessoriano de avaliação, e são suas palavras que encerram a reflexão deste capítulo:

“A ação avaliativa mediadora se desenvolve em benefício ao educando e dá-se fundamentalmente pela proximidade entre quem educa e quem é educado. Pela curiosidade de conhecer a quem educa e conhecendo, a descoberta de si próprio. Conhecimento das possibilidades dos educandos de contínuo vir a ser, desde que lhe sejam oferecidas as oportunidades de viver muitas e desafiadoras situações de vida, desde que se confie neles diante dos desafios que lhe oportunizamos. Posturas de avaliação? Posturas de vida!”

²² Bernard Carpet, inspetor da educação Nacional da França, em entrevista à Revista Nova Escola – setembro de 1991, página 18 a 20.

²³ Hoffmann, Jussara Maria Lerch. Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.

A sala agrupada montessoriana mostra-se um instrumento pedagógico coerente com as necessidades psicopedagógicas de crianças e jovens por acolher e privilegiar a diversidade.

A estrutura de ciclos trienais oferece a possibilidade de desenvolvimento acadêmico, social e afetivo sem os atropelos da exigüidade do ano letivo, permitindo que os ritmos individuais sejam respeitados, sem prejuízo da riqueza da vivência grupal, alicerce da cidadania democrática.

A seriação é um elemento de compartimentação desnecessário e prejudicial à educação integral. Os princípios da inter e transdisciplinaridade são melhores atendidos nesta forma de trabalho.

A legislação brasileira não coíbe a sua implantação e até mesmo a recomenda, mas o desconhecimento desta estrutura ou a sua visão desqualificada por conceitos mal elaborados é a base de sua rejeição pelos sistemas de ensino.

A grande dificuldade na concretização de seus princípios em larga escala está na formação do professor, pois não dispomos de cursos que preparem este profissional.

O sucesso das poucas unidades escolares, que ousadamente enfrentaram mitos e tabus, é prova irrefutável da sua viabilidade e adequação á realidade brasileira.

A análise dos pressupostos psicopedagógicos, da estrutura física e dos princípios de avaliação da sala agrupada, permitira corroborar as hipóteses levantadas para estudo, isto é de que a eliminação da seriação, da utilização de parâmetros e não só de objetivos, são fatores que levam à construção de uma escola de qualidade e com características de não exclusão dos alunos que fogem aos padrões projetados como média.

A sala agrupada montessoriana pode ser a solução de muitos dos problemas encontrados no sistema escolar tradicional, desde que se tenha a mente aberta para novas estruturas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CHATINN-MACNICHOLS, John. *The Montessori Controversy*. Albany – USA, Delmar Publishers Inc., 1992.
- EGAN, Kieran. *A mente educada; os males da educação e a ineficiência educacional das escolas*; tradução de Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 202.
- HELMING, Helene. *El sistema Montessori: para um ejercicio de la libertad*. Barcelona, Ed. Luís Miracle, 1972.
- HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, Educação e Realidade, 1993.
- KRAMER, Rita. *Maria Montessori*. New York: G.P. Putman's Sons, 1976.
- LAGOA, Vera. *Estudo do Sistema Montessori*. São Paulo; Edições Loyola, 1981
- LENVAL, Helena Lubienska. *A Educação do Homem Consciente*. Tradução de Valeriano de Oliveira. São Paulo, Editora Flamboyant [s.d.]
- LILLARD, Angeline Stoll. *Montessori – The science behind the genius*. New York, Oxford University Press, 2005.
- MACHADO, Isaltina de Lourdes. *Educação Montessori: De um Homem Novo para um Mundo Novo*. São Paulo, Editora Pioneira; 1986
- MONTESSORI, Maria. *A Criança*. Rio de Janeiro, Nórdica [s.d.]
A Educação e a Paz. Campinas, Papyrus, 2004.
Educazione per un mondo nuovo. Garzanti Editore, 1997.
Formação do homem. Rio de Janeiro, Portugália Ed. [s.d.].
L' autoeducazione . Garzanti Editore, 1992.
Mente Absorvente. Rio de Janeiro, Nórdica [s.d.]
Pedagogia Científica. São Paulo, Editora Flamboyant [s.d.]
Ideas generales sobre mi método. Buenos Aires, Editorial Losada, 1957.
- MONTESSORI, Mário Junior. *Educação para o Desenvolvimento Humano*. Rio de Janeiro; Orape Editora, s/d
- RAMOS, Rita; Maia, Tereza Cristina; Almeida, Talita. *Desenvolvimento da Linguagem*. Rio de Janeiro; Presence Edições, 2000.
- Peregrino, Maria Graziela. *Indivduação e socialização na pedagogia de Maria Montessori*; disponível em http://www.fundaj.gov.br/licitacao/individuacao_socializacao.pdf.

Coleção Memórias da Pedagogia, nº 3: Maria Montessori: o indivíduo em liberdade.
Editor Manuel da Costa Pinto. Rio de Janeiro, Ediouro – São Paulo, Segmento-
Duetto, 2005.

Anexo 1

Conteúdos de Vida Prática no Curso Fundamental – levantamento feito para uma escola localizada em zona metropolitana.

Agrupada de 6 a 9

Rotinas Domésticas

- Arrumação da mesa de refeição para o café da manhã, almoço e jantar.
- Sistematização do uso de talheres de rotina.
- Arrumação de mochilas de uso escolar.
- Dobrar roupas de diferentes formas e tecidos; o uso da dobra de marinheiro.
- Aprender a conectar e desconectar eletrodomésticos da rede elétrica.
- Limpar calçados: lavar tênis, engraxar sapatos e botas.
- Pregador diferentes tipos de botão.

Rotinas Escolares

- Encapar cadernos e livros.
- Etiquetar objetos para identificação.
- Arrumação das estantes de classe.
- Arrumar cama.
- Lavar diferentes objetos de uso doméstico.
- Polir objetos de prata e bronze.
- Manter vasos organizando a aguada – de plantas de fácil manejo.

Higiene Pessoal

- Manutenção das mãos limpas, do cabelo penteado e da suas roupas.

Etiqueta Social

- Cessão de lugar a idosos e mulheres em filas, elevadores e transportes públicos e privados.
- Apresentar a si mesmo e ao outro em ambientes formais e não formais.
- Elaborar um convite de aniversário.
- As regras de cerimônias cívicas.

Artesanato

- Uso de teares simples para confecção de pequenas peças como cachecóis.

- Bordados em talagarça – pontos básicos.

Agrupada de 9 a 12

Rotinas Domésticas.

- Arrumação de mesa para um jantar festivo informal.
- Arrumação de mochila/ malas para pequenas viagens.
- Uso do termômetro para medição da temperatura humana.
- Produzir arranjos florais em vasos para decoração do ambiente.
- Manter vasos organizando a aguada e poda – de plantas de fácil manejo.
- Limpar o teclado de um computador.
- Fazer pequenas bainhas em calças, bermudas e shorts.

Rotinas Escolares

- Encadernar trabalhos escolares.
- Recuperação de livros.
- Organizar biblioteca por assunto ou autores.
- Arrumação das estantes de classe

Higiene Pessoal

Etiqueta Social

- Sentar-se com adequação aos diferentes ambientes – formais e não formais.
- Responder a convites ; o significado de “RSVP”.
- As regras de cerimônias cívicas.
-

Artesanato

- Uso de teares simples para confecção de pequenas peças.
- Bordados em talagarça.
- Bordados com uso de
- Confecção de bijouterias simples.
- Bordados à máquina

Agrupada de 12 a 15

Rotinas Domésticas

- Arrumação de mesa de refeição para um jantar formal.
- Uso de talheres específicos: peixe, crustáceos.

- Trocar lâmpadas elétricas de soquete comum. Manter vasos organizando a aguada e poda – de plantas de manejo complexo.
- Limpeza de eletroeletrônicos.
- Fazer consertos emergenciais em roupas.
- Lavar bicicletas e carros com uso consciente da água.

Rotinas Escolares

- Arrumação das estantes de classe.
- Arrumação do ambiente para trabalhos de grande grupo, palestras e outras necessidades.
- Organizar uma hemeroteca.

Higiene Pessoal

- Uso de absorventes na menstruação feminina – seu transporte no cotidiano e descarte.
- Organização de “nécessaire” para o cotidiano escolar e de viagens.

Etiqueta Social

- O uso de diferentes trajes na vida social; o significado de “esporte”, “social” e “rigor”.
- As regras de cerimônias cívicas. Arrumar uma mesa para cerimônias: o lugar das bandeiras nacionais e estrangeiras.
- A apresentação de si mesmo e de outro em situações formais. O uso do cartão de visitas.

Artesanato

- Uso de teares simples para confecção de peças elaboradas.
- Confecção de peças em marcenaria
- Confecção de bijouterias
- Crochê, tricô, macramê

Anexo 2

TEMPO DE REFLETIR SOBRE TEMPO²⁴

A escola brasileira precisa refletir sobre sua estrutura de trabalho.

Conteúdos, métodos, formação de professores são assuntos discutidos e debatidos em simpósios, congressos e na mídia, mas um dos tópicos básicos da escola raramente é alvo de estudo e pesquisa: o tempo.

A tradição brasileira consagrou o “meio período” - carga horária de 4h diárias - complementada com a “lição de casa”. Quatro horas diárias em 200 dias letivos (quando cumpridos) perfazem 800h anuais. Comparando esta carga com a de países desenvolvidos, encontramos uma defasagem de até 1.874h, correspondentes a 2 anos e 66 dias letivos ao final do nosso Ensino Fundamental.

Nossos meninos ficam menos tempo na escola e devem cumprir um currículo que supera, na maioria das disciplinas, os dos países desenvolvidos. Com este quadro, não é de espantar que não consigamos nos sobressair nos testes internacionais de competência escolar.

Aprender demanda investimento pessoal, estrutural e temporal. É preciso tempo para sistematizar, praticar, aperfeiçoar o aprendido... Pois o que não é usado, descartado é.

Nossos meninos não têm tempo para ler na escola, isto é delegado às “lições de casa” e nossas famílias (porque foram formadas por essa mesma estrutura) não possuem o hábito da leitura e um círculo vicioso e pernicioso se estabelece. Como falta tempo à escola para oferecer o universo literário ao aluno, simplifica-se: um mesmo livro é destinado a todos e com isso perde-se a oportunidade de cada um encontrar o gênero, o autor que fala direto aos seus desejos, suas necessidades ou sua preferência e mais uma geração que classifica a literatura de “chata” se forma.

Nossos meninos não têm tempo para discutir e debater com seus professores e entre si, pois a escola mal pode expor alguns conhecimentos que os vestibulares elegem como essenciais; a estrutura consagrada “despeja” em pílulas de 50 minutos o saber que não se transformará em conhecimento, pois não há tempo para elaborar, pensar... e o que se espera é apenas a reprodução do que foi “transmitido”.

²⁴ Lima, Edimara. Direcional Educador; ano 3 – edição 39 – abril/2008. p10.

Nossos meninos não têm tempo para pesquisar, saborear a procura, a descoberta e construir perguntas, elaborar proposições que os levem ao caminho do aprender contínuo, em vez disso são treinados a responder rapidamente, a copiar, a imprimir textos “achados” na Internet e que o volume de páginas impressas atesta o seu aprendizado.

Nossos meninos não têm tempo para amadurecer lenta e progressivamente, pois precisam se preparar para provas, exames, testes que avaliam o imediato e resultam em classificações simplistas que não os orientam a buscar o que falta, mas a se satisfazer com o mínimo.

Nossos meninos não têm tempo para descobrir e explorar o seu potencial, não podem arriscar, precisam apostar no certo, que foi estabelecido por outrem.

Nossos meninos não têm tempo para descobrir o mundo real, a procurar um ideal ou projeto para se engajarem... devem se satisfazer com o que também é rápido, com o que dá prazer imediato, e a velocidade é a medida de tudo; e esta é encontrada nos games, nos ritmos musicais alucinantes, no carro, na moto... Nos embalos da noite iluminada pelo néon.

Nossos meninos precisam de tempo... Na escola... Na família... Na sociedade, e nós adultos precisamos de tempo para buscar a valorização do tempo de aprender, amadurecer pausadamente como nos ensina há milênios a mãe natureza.

A Escola Montessoriana há muito se preocupa com o tempo - pelo menos com a qualidade dele. Apresentamos, mesmo atadas ao período tradicionalmente estabelecido, uma proposta ousada; recebemos críticas quando não “medimos” nossos meninos por provas, quando valorizamos a pesquisa, o debate, o lado prazeroso do aprender, quando não nos submetemos ao currículo imposto por um livro, mas isto não diminui a angústia e a certeza de que precisamos de mais tempo com nossos meninos, para fazer mais e melhor.

Esperamos, a partir desta reflexão e com o auxílio das comunidades de pais, encontrar soluções criativas, que não demandem custos adicionais e com isto reafirmar nosso papel de escolas que se renovam continuamente em busca do aperfeiçoamento da educação integral, a Educação Cósmica sonhada por Maria Montessori.

