



**Polytechnico
de Viseu**
Escola Superior
de Educação
de Viseu

Práticas de Ensino Supervisionadas e Abordagens Pedagógicas: Reflexão e Investigação

Maria Inês Almeida Lopes

Viseu, 2021



**Politécnico
de Viseu**

Escola Superior
de Educação
de Viseu

Práticas de Ensino Supervisionadas e Abordagens Pedagógicas: Reflexão e Investigação

Maria Inês Almeida Lopes

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efectuado sob a orientação de
Maria Pacheco Figueiredo

Viseu, 2021

Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Maria Inês Almeida Lopes n.º 11187 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

_____, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

Agradecimentos

Durante todo este longo percurso, uma montanha Russa de emoções se fizeram sentir. Medo, orgulho, tristezas, alegrias, nervos, alívios, este caminho teve uma pitada de tudo. Mas foi um caminho aliciante, onde derrubei tantas barreiras e que me encheram de orgulho. Ao terminar esta etapa tão importante na minha vida, não posso deixar de manifestar o meu sentido agradecimento às pessoas que fizeram parte do meu percurso e conseqüentemente do meu sucesso. Este trabalho não seria possível sem o apoio, carinho e orgulho de pessoas tão importantes e essenciais na minha vida.

É importante começar por manifestar o meu agradecimento aos meus pais e ao meu mano, sem eles nada disto seria possível. Obrigada por me terem proporcionado as melhores condições possíveis para que isto fosse possível. Pelo orgulho demonstrado, constantemente, pelas palavras de força e pela ajuda incondicional que me deram. O meu muito obrigado.

Ao meu namorado, que se manteve firme e forte, desde o início desta jornada. Pela paciência, carinho, incentivo e amor demonstrado ao longo de todo o percurso. Por me manter com os pés assentes no chão e por nunca me deixar desistir. O meu eterno agradecimento por tudo o que fez por mim.

Um especial agradecimento à professora Maria Figueiredo, por toda a disponibilidade, carinho e paciência ao longo do percurso. Pela orientação, incentivo e ensinamentos, pois sem ela esta etapa não estaria concluída.

Em geral, a todas as pessoas que me acompanharam ao longo do caminho, que nunca me deixaram cair e que estiveram sempre lá para me ajudar. Pelo incentivo, pelo orgulho demonstrado, pela amizade o meu muito obrigada.

Concluindo esta etapa, parece surreal todo o meu percurso e as conquistas realizadas ao longo deste caminho. Com o final a aproximar-se são as recordações do processo que se fazem sentir. O orgulho dele é imenso, alcancei metas que nem sequer julgava ser capaz. Por isso mesmo, o meu profundo agradecimento a todos.

Resumo

O presente trabalho inclui uma reflexão crítica sobre as práticas de ensino supervisionada, em contexto de estágio, e uma investigação que surgiu na vontade de aprofundar o meu conhecimento sobre a metodologia Montessori, desenvolvida pela médica Maria Montessori.

Na primeira parte do trabalho é realizada uma retrospectiva sobre as práticas desenvolvidas em contexto de Práticas Ensino Supervisionada (PES), realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Para a realização das mesmas recorreu-se a autores de referência, refletindo de uma forma aprofundada e realizando uma introspeção das práticas desenvolvidas em contexto de estágio.

Na segunda parte damos destaque ao trabalho de investigação de carácter qualitativa realizado em contexto de observações em Creche. Este trabalho visa conhecer e compreender a história de Maria Montessori e verificar suas concepções de educação subentendidas ao método, a preparação e organização do ambiente e os princípios dos materiais, das atividades montessorianas, e a função atribuída ao professor

Montessori acreditava na possibilidade de melhorar a humanidade tendo como principal responsável a educação, a sua proposta pedagógica fundamentou-se em princípios científicos da psicologia desenvolvendo uma nova organização didática, associando, a teoria à prática. Os objetivos dessa pesquisa foram conhecer a história de Maria Montessori e verificar suas concepções de educação subentendidas ao método, a preparação e organização do ambiente e os princípios dos materiais, das atividades montessorianas, e a função atribuída ao professor. A estratégia metodológica utilizada é baseada em pesquisas bibliográficas.

Esta pesquisa abarca a criança como um Ser livre, dando ênfase à liberdade e autonomia, a preparação do ambiente e materiais que respeitem as necessidades de desenvolvimento da criança. Consequentemente a isso, torna-se um adulto capacitado, independente e autónomo. O ambiente perspectivado nesta metodologia precisa de ser agradável e estimulante.

Conclui-se que o método Montessori não idealiza preparar a criança para escola, mas sim para a vida. Reforçando a ideia de que a infância é a fase crucial e base de todo o desenvolvimento do indivíduo.

Palavras-chave: Educação Pré-Escolar, Método Montessoriano, Ambiente, Atividades e Materiais.

Abstract

The present work includes a critical reflection about the supervised teaching practices in an internship context, and an investigation that emerged from the need to deepen my knowledge of Montessori's methodology, developed by the Doctor Maria Montessori.

The first part of the work presents a retrospective on the practices developed in Supervised Teaching Practices' (STP) context, carried out during the Master's Degree in Pre-School Education and Teaching of the 1st Cycle of Basic Education (CBE). To carry out with those activities, referenced authors were taken into account, reflecting deeply and making an introspection of the practices developed in the internship's context.

In the second part, we highlight the qualitative research work carried out in an observation context in Daycare Schools. This work aims to acknowledge and understand the Maria Montessori's history and verify her conceptions of education implied by the method, the preparation and organization of the environment and the characteristics of materials, the Montessori's activities, and the teacher's role.

Montessori believed in the possibility of improving humanity, having education the main responsibility, her pedagogical proposal was based on psychology's scientific principles, developing a new didactic organization, associating theory and practice. The goals of this research were to know Maria Montessori's history and verify her conceptions of education underlying the method, the preparation and organization of the environment and the characteristics of the materials, Montessori's activities, and the teacher's role. The methodological strategy used is based on bibliographic research.

This research sees the child as a free Being, emphasizing freedom and autonomy, preparing environment and materials that respect the child's developmental needs. Consequently, he becomes an empowered, independent and autonomous adult. The environment in this methodology needs to be pleasant and stimulating.

It is concluded that the Montessori method is not intended to prepare the child for school, but for life. Reinforcing the idea that childhood is the crucial stage and the basis of the individual's entire development.

Keywords: Pre-School Education, Montessorian Method, Environment, Activities and Materials.

Índice

<i>Agradecimentos</i>	2
<i>Resumo</i>	iii
<i>Abstract</i>	iv
<i>Índice</i>	v
<i>Índice de Figuras</i>	vii
<i>Índice de Quadros</i>	viii
<i>Índice de Acrónimos e Siglas</i>	ix
<i>Introdução</i>	10
Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto	11
i) <i>Nota introdutória</i>	12
ii) <i>Contextualização dos estágios desenvolvidos</i>	13
iii) <i>Apreciação crítica das competências desenvolvidas</i>	15
iv) <i>Síntese Global da Reflexão</i>	33
Parte II- Trabalho de Investigação	37
Capitulo I- Fundamentos Teóricos	37
<i>Introdução</i>	38
1.1. <i>A Vida e obra de Maria Montessori</i>	40
1.2. <i>Estudo do Método Montessori</i>	43
1.2.1. <i>O Ambiente</i>	43
1.2.2. <i>Áreas do Método Montessori</i>	47
1.2.3. <i>Materiais existentes no ambiente Montessoriano</i>	52
1.2.4. <i>Ordem e progressão na apresentação do material</i>	56
1.2.5. <i>Materiais propostos pelo método</i>	58
1.2.5.1. <i>Cilindros dos encaixes sólidos</i>	58
1.2.5.2. <i>Encaixes Geométricos</i>	60
1.2.5.3. <i>Letras de Lixa</i>	61

1.2.6. A educação sensorial	62
1.2.6. Papel do Adulto.....	63
Parte II- Trabalho de Investigação.....	67
Capítulo II - Estudo empírico	67
1. Metodologia.....	68
1.1. Delimitação do problema e objetivos de Investigação.....	70
2. Recolha de dados: participantes e técnicas.....	70
3. Técnicas de análise dos dados	73
5. Resultados	74
5.1. Análise da entrevista	74
Dimensão 1: Apresentação do Centro de Aprendizagens.....	74
Dimensão 2: Compreensão da metodologia Montessori.....	77
Dimensão 3- Importância dos Materiais didáticos desenvolvidos por Maria Montessori.....	79
6. Observação em contexto.....	85
Conclusões do Estudo	93
Conclusão	96
Referencias Bibliográficas	97
Legislação.....	99
Anexos	100
Anexo A- Guião de Entrevista	101
Anexo B- Transcrição da Entrevista.....	103

Índice de Figuras

Figura 1- Diploma do Workshop	19
Figura 2- Poster "Olhares sobre a Educação"	19
Figura 3- Fotografias do Projeto "leitura da história"	21
Figura 4- Fotografias do Projeto "Lesson Study"	21
Figura 5- Atividade 1 da Planificação 3	22
Figura 6- Atividade 2 da Planificação 3	22
Figura 7- Atividade 3 da Planificação 3	22
Figura 8- Desenho 2	24
Figura 9- Desenho 1	24
Figura 10- Atividade 1 da Planificação 4	27
Figura 11- Atividade 2 da Planificação 4	27
Figura 12- Atividade 3 da Planificação 4	27
Figura 13- Anestesista	31
Figura 14- Professor de Música	31
Figura 15- INEM	31
Figura 16- Engenheiro	31
Figura 17- Psicóloga	31
Figura 18- Cilindros dos encaixes sólidos	59
Figura 19-Encaixes Geométricos	61
Figura 20-Letras de Lixa	62
Figura 21-Entrada	85
Figura 22- Entrada	85
Figura 23- Estante de atividades	86
Figura 24- Estante de atividades	86
Figura 26- Prateleira de livros	86
Figura 25- Espelho e tapete	86
Figura 27-Triângulo do equilíbrio	87
Figura 29-Materiais de limpeza	87
Figura 28-Trabalho das crianças	87
Figura 30- Quadros decorativos	88
Figura 31-Elemento decorativo	88
Figura 32- Estante de atividades	89
Figura 33-Estante de atividades	89
Figura 34-Atividade de transferência com pinça	90
Figura 35- Atividade de transferência de água	90
Figura 36- Atividade de cor	90

Figura 37- Atividade de contagem.....	90
Figura 38-Aprendizagem da vida das plantas.....	90
Figura 39- Aprendizagem da vida animal.....	90
Figura 40-Estante de livros.....	91

Índice de Quadros

Quadro 1- Guião de Entrevista.....	71
Quadro 2- Categorias, subcategorias e unidades de registo	73

Índice de Acrónimos e Siglas

1.º CEB - 1.º Ciclo do Ensino Básico

PES - Prática de Ensino Supervisionada

EPE -Educação Pré-Escolar

NSE - Necessidades de Saúde Específicas

OCEPE - Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

Introdução

A realização deste relatório final surge no âmbito das Práticas de Ensino Supervisionada (PES) realizadas ao longo do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Ao longo das unidades curriculares de PES, realizou-se o estágio, onde foram incluídas reflexões sobre as nossas práticas ao longo dos semestres. Desta forma, este documento serve de síntese e aprofundamento dessa reflexão sobre as práticas desenvolvidas em contexto das unidades curriculares de PES. Como contributo para essa construção de conhecimento profissional, foi realizado um trabalho de investigação sobre uma abordagem pedagógica no âmbito da Educação de Infância: a Pedagogia Montessori.

Assim sendo, o presente documento encontra-se dividido em duas partes fundamentais. Na primeira parte do trabalho será feita uma análise das práticas desenvolvidas em contexto da PES, incluindo as atividades desenvolvidas em contexto de Educação Pré-Escolar e de Ensino do 1.º CEB. As práticas foram realizadas em contextos diferentes, sendo que em contexto do 1.º EB, tive a possibilidade de experienciar dois anos de escolaridade diferentes, sendo estes o 1.º ano e o 3.º ano, respetivamente. Em contexto de Educação Pré-Escolar, ambas as PES foram desenvolvidas com o mesmo grupo de crianças, sendo que um dos semestres foi desenvolvido em educação a distância por se ter vivido o primeiro confinamento associado à pandemia COVID-19.

Na segunda parte do trabalho, é apresentado o trabalho de investigação, que também se encontra dividido em dois capítulos. O primeiro diz respeito aos fundamentos teóricos, e o segundo integra uma investigação qualitativa de aprofundamento sobre a abordagem Montessori. O estudo foi desenvolvido na instituição que em Viseu inaugurou a oferta educativa especificamente Montessoriana. Para isso, foi desenvolvido uma entrevista à Guia Montessori da instituição e um conjunto de observações na instituição que se rege pelos princípios do Método abordado.

Este relatório final tem como finalidade apoiar as futuras práticas educativas, refletindo sobre as práticas já desenvolvidas para construir conhecimento profissional. A abordagem Montessori foi escolhida tendo em conta a vontade de conhecer e entender melhor um método de ensino que apesar de tão antigo, ainda é tão atual.

Parte I - Reflexão crítica sobre as práticas em contexto

i) Nota introdutória

Terminando este ciclo de estudos é necessário começar por refletir sobre todo o processo de ensino-aprendizagem, essencialmente no percurso realizado ao longo dos dois anos de Mestrado. Estes últimos semestres permitiram uma interação, em contexto de estágio, mais alargada, proporcionando a experiência de interação e convivência com três grupos distintos de crianças, com características díspares e intervenções também elas desiguais e enriquecedoras. É de referir, que dois dos grupos de interação foram em contexto de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), nomeadamente, um grupo de 1.º ano e outro do 3.º ano de escolaridade. No que concerne ao terceiro grupo, refere-se a um grupo de crianças em contexto da Educação Pré-Escolar.

Estas experiências proporcionaram um percurso bastante enriquecedor, onde foram vivenciados diferentes momentos cruciais, proporcionando uma melhor compreensão no papel do Professor e do Educador. Desta forma, foi possível antecipar que esse papel é fundamental na educação e formação de cada criança, olhando-a como um ser único e individual.

A Unidade Curricular de PES, ocorreu três vezes por semana, tendo-se o 1.º CEB desenvolvido no ano letivo 2018/2019. Em contexto da Educação Pré-Escolar (EPE), desenvolveu-se também três dias por semana, no decorrer do ano letivo 2019/2020. É de referir o segundo semestre do segundo ano letivo foi realizado através do ensino à distância, devido à situação pandémica vivida em todo o mundo. Ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, preocupámo-nos em proporcionar às crianças oportunidades para que estas adquirissem aprendizagens diversificadas e fundamentais para o seu desenvolvimento. Neste sentido, o professor/educador tem de olhar para a criança como agente da sua própria aprendizagem, desenvolvendo estratégias de ensino-aprendizagem que proporcionem às crianças a obtenção de sucesso nas suas aprendizagens.

No decorrer deste capítulo analisamos e referimos criticamente algumas das experiências vivenciadas ao longo dos dois anos de Mestrado, em contexto de Estágio. Estas experiências desenvolveram-se nas práticas diárias, tanto em contexto de 1.º CEB, como na EPE. As aprendizagens apresentadas foram marcantes para o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

ii) Contextualização dos estágios desenvolvidos

O Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB, desenvolve-se em quatro semestres, composto por diversas unidades curriculares e o estágio integrado na unidade curricular de PES. A PES é uma unidade curricular essencial e que mais valor tem ao longo do Mestrado, sendo composta por estágios desenvolvidos em contexto do 1.º CEB e também na EPE. Assim sendo, a PES I e PES II, desenvolveu-se em contexto do Ensino do 1.º CEB e a PES I e PES II em contexto de Educação Pré-Escolar. Neste sentido, tive a oportunidade de contactar com 3 grupos distintos de crianças. No que concerne ao Ensino do 1.º CEB, contactei com um grupo do 1.º ano e outro do 3.º ano de escolaridade. Em contexto de EPE dinamizei ao longo de 1 ano inteiro com o mesmo grupo de crianças.

É de mencionar que a unidade curricular de PES, foi crucial para que pudéssemos vivenciar e contactar com os diferentes níveis educativos. Podendo assim experimentar e alargar as nossas oportunidades de contacto com diferentes grupos de crianças. Com estes contactos podemos ter as nossas primeiras convivências no terreno, aplicando e colocando em prática todos os conhecimentos adquiridos. Assim sendo, ao longo das PES, foram dinamizados momentos de grupo e individuais, possibilitando momentos de aprendizagem. Tivemos a oportunidade de sermos acompanhados por uma equipa variada para auxiliar a nossa aprendizagem, sendo esta composta por professores/educadores cooperantes, professores supervisores e professores de diferentes áreas de conteúdo que sempre se disponibilizavam para nos apoiar no decorrer do estágio.

Na PES, foi-nos dada a oportunidade de refletir de forma crítica e fundamentada sobre os ambientes educativos, na qual tivemos ocasião de estagiar. Ainda neste sentido, possibilitaram-nos a experiência de realizar o perfil da turma/grupo de crianças, de forma geral e individualizada.

Ao longo de todas as PES, devido à importância que estas unidades curriculares têm, existiram muitos momentos de reflexão sobre as práticas realizadas. Neste sentido, ao longo das PES sempre foi valorizada uma prática docente crítica, que nos permitia refletir e pensar sobre as práticas desenvolvidas e qual o seu verdadeiro sentido. Tal como Freire (1999) alude,

a prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. (...) O que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingénuo, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica (p.38).

Nesta linha de pensamento, podemos dizer que todas as reflexões críticas desenvolvidas ao longo do percurso de estágio, foi uma mais valia em todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido. Através delas os professores/educadores tornam-se profissionais mais críticos, atuais, com capacidade de pensar sobre as suas práticas e de renovar o seu conhecimento e a sua forma de lecionar.

Para realizar a autoavaliação das competências e conhecimentos profissionais, foi feita a leitura e a análise do decreto-lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro, relativo aos padrões de desempenho docente. Esta análise é importante, para que seja possível fazer um balanço de todo o meu desempenho ao longo da realização da PES I e II, assim como a minha evolução como profissional. É importante desenvolver uma atitude crítica sobre as nossas intervenções, de forma a aperfeiçoar e melhorar as ações pedagógicas e didáticas.

Segundo o decreto-lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro, a qualidade de ensino “é o aspeto mais importante do desenvolvimento e da aprendizagem dos alunos na escola”, assim sendo, é importante que o professor proporcione ao aluno um ensino-aprendizagem com qualidade e de forma pensada e refletida.

Analisando o decreto-lei, as competências do docente estão divididas em 4 dimensões que definem o perfil profissional do docente, sendo elas as seguintes: (i) a dimensão profissional, social e ética; (ii) a dimensão de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem; (iii) a dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa; e (iv) a dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida.

No que diz respeito à PES I, o trabalho desenvolvido decorreu no 1.º ano de escolaridade do 1.º CEB. O estágio teve no total 11 semanas de atividade, às segundas e terças-feiras. Sendo duas semanas de observação, duas semanas de intervenção em grupo e 7 semanas de intervenção individual, das quais 3 semanas, mais um dia foram intervenções minhas e 3 semanas, mais um dia do outro elemento do grupo. A turma em questão era o 1.º A e era constituída por 24 alunos e apresentava-se como uma turma heterogénea, pois as suas idades eram compreendidas entre os 5 e os 7 anos de idade. Este grupo era composto por 9 crianças do sexo masculino e 15 do sexo feminino. Na turma, existiam 3 alunos com problemas de visão, que utilizavam óculos para compensar o problema. Em contrapartida, não existiam outros problemas de saúde.

A PES II, teve lugar no 3.º ano de escolaridade do 1.º CEB. O estágio teve a duração de 11 semanas de atividade, em três dias da semana (segunda, terça e quarta-feira). As duas primeiras semanas de atividade foram de observação, em seguida 8 semanas de intervenção individual, sendo 4 de cada elemento do grupo e 1 semana de intervenção em grupo. A turma do 3.º B da era composta por 20 alunos, 11 do sexo

masculino e 9 do sexo feminino. As idades dos alunos encontravam-se compreendidas entre os 7 e os 8 anos, sendo que a maioria dos alunos tinham 8 anos. Os alunos desta turma encontravam-se a frequentar o 3.º ano de escolaridade pela primeira vez, não havendo nenhum caso de retenção no 2.º ano. Na turma existia um aluno abrangido pelo decreto-lei n.º 3/2008, com adequações no processo de avaliação, esta situação adveio do diagnóstico médico, pois este aluno era portador de fibrose cística, estando assim inserido nas Necessidades de Saúde Específicas (NSE). No que diz respeito aos apoios educativos, existiam 4 alunos com este tipo de apoio. Os alunos que usufruem de apoio educativo possuem um conjunto de medidas universais de suporte à aprendizagem e inclusão, segundo o decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Estes alunos têm acompanhamento pedagógico individual nas disciplinas de Português, de Matemática e de Apoio ao Estudo.

No que concerne às práticas de PES I e II do segundo semestre, foram desenvolvidas no mesmo grupo de crianças referentes à EPE no Jardim de Infância. O grupo que teve a oportunidade de acompanhar era constituído por 21 crianças, de idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. No grupo existiam 13 crianças do sexo feminino e 8 do sexo masculino. Neste grupo existia uma criança abrangida pelas medidas seletivas definidas pelo decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

iii) Apreciação crítica das competências desenvolvidas

- No 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Vertente profissional, social e ética

Tendo em conta a (i) dimensão profissional, social e ética, o decreto-lei n.º 16034/2010, aponta como a dimensão em que se “sobressai o compromisso com o desempenho profissional”. Tendo em consideração esta dimensão, é importante mencionar que todos os conteúdos abordados ao longo das intervenções foram realizadas tendo em conta os Programas e Metas Curriculares, estabelecidos pelo Ministério da Educação Português.

Ainda nesta dimensão, é fundamental mencionar que, antes de qualquer intervenção, realizava uma pesquisa, de forma a aprofundar todos os conhecimentos a serem lecionados. Com esta prática, sentia-me bastante mais confortável nas minhas intervenções, pois tornava-me mais confiante e sabedora dos conteúdos que seriam abordados ao longo da minha intervenção.

Ao longo das PES, mesmo nos momentos de intervenção Individual existiu um trabalho colaborativo do grupo de estágio. As ideias, os momentos de intervenção eram sempre discutidos inicialmente em grupo e realizados pelo elemento que iria intervir, no fim existia uma leitura do plano de aula do outro elemento, de forma a dar a sua opinião e melhorar a planificação. Desta forma, acho importante referir que através desta parceria todo o trabalho se tornou melhor e mais favorável, o que proporcionou um crescimento individual e profissional de ambas.

No indicador “reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada”, é importante salientar que as leituras feitas, os trabalhos de pesquisa realizados ao longo das aulas da ESEV foram implementados e executados nas sessões práticas.

No que concerne ao indicador do despacho n.º 16034/2010, “reflexão crítica sobre as suas práticas profissionais”, é crucial destacar as reflexões críticas semanais, que nos levaram a olhar para as práticas de forma crítica. Através destas conseguíamos refletir sobre o desempenho dos alunos, assim como das dinamizações das aulas, levando-nos a pensar sobre o que funcionou e o que não funcionou e a perceber porquê.

Sendo este curso inteiramente ligado à educação é essencial que nos mantenhamos informados sobre as alterações de Legislação e estar atualizados neste âmbito. Uma das mudanças importantes que se fez sentir a nível educacional foi a entrada em vigor do decreto-lei n.º 54/2018 de 6 de julho, que apresentou mudanças importantes no que concerne à educação especial. Como futura professora/educadora é de extrema importância manter-me atualizada relativamente a todas as mudanças existentes na Educação.

É importante referir que a profissão docente requer um “reconhecimento da responsabilidade profissional na produção e sucesso das aprendizagens” (despacho n.º 16034/2010), assim sendo, é crucial a relação professor/alunos/aluno, pois desta forma é possível compreender os alunos e as mudanças de comportamentos dos mesmos, indo ao encontro das suas necessidades.

Uma das estratégias para motivar os alunos durante as aulas foi a utilização de *feedback* positivo ao longo das atividades desenvolvidas em sala de aula, ao utilizar este método, acabei por destacar qualidades e desta forma, cativar os alunos. “O *feedback* é usado de forma consistente, intencional, sistemática e respeitando os pressupostos que o tornam eficaz, fornece informações importantes no processo de ensino/aprendizagem, assume uma elevada importância na avaliação formativa e influencia o envolvimento dos alunos na escola” (Brookhart, 2008 cit por Avões, 2015, p.14).

2. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

Quanto à (ii) dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, destaca-se no decreto-lei n.º 16034/2010, a operacionalização do “eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e regulação do ensino e das aprendizagens”. É crucial mencionar que todas as aulas eram previamente planeadas tendo em conta os conteúdos facultados pela professora cooperante, os Programas e Metas Curriculares do 1.º CEB, bem como os interesses e necessidades do grupo em questão.

A ação de ensinar tem sempre um antes e um depois, pois, exige sempre o planeamento e a avaliação. Para Leite (2010),

planeamento, ação e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas: planeia-se em função de determinados objetivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interações estabelecidas em situação e do *feedback* que se vai recebendo; avalia-se o processo desenvolvido em relação com os resultados e reformula-se a ação” (p.20).

A interdisciplinaridade e os momentos lúdicos foram sempre privilegiados, de forma a responder às necessidades, dificuldades e interesses dos alunos. Uma das estratégias que utilizei nas minhas intervenções foi o uso de um fantoche que iniciava cada atividade a desenvolver ao longo da semana de intervenção. Outra estratégia foi a utilização de uma caixa mistério, com diversos cartões que indicavam qual a atividade que se seguia, existindo sempre uma ligação lógica e pensada entre as áreas disciplinares a serem desenvolvidas.

Uma atividade que desenvolvi, de forma a consolidar a matéria lecionada nas últimas semanas, foi a realização de um jogo de perguntas. A turma foi dividida em duas grandes equipas e um elemento de cada equipa, à vez, tentava responder à questão colocada. Ganhava a equipa que mais pontos obtivesse. Sempre que realizava este género de jogos com os alunos, existia uma recompensa para a equipa vencedora, um lápis/uma borracha para cada elemento da equipa. Ao realizar estas atividades com os alunos, sentia que se tornava uma mais-valia pois desta forma, despertava nos alunos

vontade de estudar os diversos conteúdos, para assim conseguirem ganhar no próximo jogo.

3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

No que concerne à (iii) dimensão da participação na escola e relação com a comunidade educativa, referida no decreto n.º 16034/2010 como “a relação da escola com a comunidade”, fazem parte a construção dos documentos orientadores da vida escolar, o uso de dispositivos de avaliação escolar, os projetos da escola e a contribuição para as estruturas de coordenação. Mais uma vez é importante referir que a reflexão das PES é centrada na sala de aula, mas com incursões formativas no âmbito mais alargado da vida da escola.

A escola está inserida em diversos projetos de desenvolvimento, como por exemplo, (i) o projeto de educação para a saúde, onde intervêm as áreas temáticas, alimentação/atividade física, sexualidade, gestão de risco/consumo de álcool e substâncias psicoativas e violência/*bullying*; (ii) o desporto escolar, que visa proporcionar o acesso à prática desportiva regular de qualidade; (iii) o programa Viseu Educa, que é proporcionado pela Câmara Municipal de Viseu; e (iv) o programa de educação estética e artística, onde são desenvolvidas as áreas disciplinares de Educação e Expressão Musical/ dramática/ físico-motora/ plástica. Neste último, fez parte o projeto *escolíadas* que desenvolveram com as turmas da Escola uma peça de teatro, onde todos participaram. Ao realizar as planificações semanais era necessário pensar nas interrupções que os alunos faziam, para desenvolverem o projeto, que no caso da minha turma, se realizava à terça e quarta-feira, das 15h00 às 16h00.

É fundamental entender a importância de desenvolver este tipo de projetos com os alunos, pois conseguem ter acesso a oportunidades mais diferenciadas e de forma mais rica relativamente aquilo que é desenvolvido em sala de aula.

4. Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida

No que diz respeito à (iv) dimensão do desenvolvimento e formação profissional ao longo da vida, participei em algumas formações (Figura 1) e apresentei um poster, intitulado por “Reflexões sobre a Educação Básica: As Dimensões do Saber Docente e a Formação Inicial de Professores” (Figura 2) no evento “Olhares sobre a Educação” realizado na ESEV, o que se tornou uma mais valia para me manter atualizada e em

constante aprendizagem e reflexão. Neste sentido, ainda realizei um workshop, sobre a metodologia Montessori, procurando obter formação teórica relativamente ao projeto a desenvolver no Relatório Final de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Para Barros (2016) a “formação aplicada de forma sistemática contribuirá de forma satisfatória para a dinâmica do trabalho docente proporcionando aos professores a oportunidade de desenvolver suas práticas fazendo as devidas reflexões, análises de forma gradual, sequencias e continua” (p.4), assim sendo, a formação contínua do docente é parte integrante do seu trabalho e deve ser vista como um exercício da profissão.



Figura 1- Diploma do Workshop

REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO BÁSICA: AS DIMENSÕES DO SABER DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Maria Inês Lopes¹, Maria Figueiredo², Luís Menezes³

¹Escola Superior de Educação de Viseu, maria-ines-lopes@hotmail.com
²Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI/IPV, mfigueiredo@esev.ipv.pt
³Escola Superior de Educação de Viseu e CI&DEI/IPV, menezes@esev.ipv.pt

Introdução

A partir de observações realizadas nas unidades curriculares Iniciação à Prática Profissional (IPP), em contexto de Creche, Educação Pré-Escolar e 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico, analisaram-se situações observadas, com recurso à literatura científica. Conforme previsto nas unidades curriculares de IPP, foram selecionadas três situações, uma para cada dimensão do conhecimento profissional docente: Ambiente/Contexto, Relação e Ação/Intervenção. As três reflexões foram corpo ao Relatório Final de Estágio (RFE), realizado e defendido no final do curso de Licenciatura em Educação Básica na ESEV.

O primeiro episódio diz respeito ao Ambiente/Contexto, vivenciado em contexto Creche, este episódio tem como foco a organização do espaço, tendo mobilizado informação da abordagem HighScope. O Segundo episódio, referente à dimensão Relação, observado em contexto de Educação Pré-Escolar, analisa a relação de um par de gémeos, de 3 anos, inscritos na mesma sala de Jardim de Infância. O terceiro e último episódio, relacionado com a Ação/Intervenção, enquadra-se no 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde um aluno acompanhava uma turma do 4.º ano de escolaridade apesar de estar a aprender conteúdos do 3.º ano.

Episódio Ambiente/Contexto

O episódio ocorreu numa sala de creche para os 1-2 anos. O ambiente apresentava como características: brinquedos de plástico, livros e materiais didáticos sem estarem acessíveis pelas crianças. Os brinquedos encontravam-se em mau estado de conservação e arrumados em caixas de madeira, pesadas e de forma aleatória. Tendo em conta a abordagem High Scope, o ambiente encontrava-se muito aquém do desejado. As linhas orientadoras do espaço educativo proposto pela abordagem HighScope, segundo Postman & Huhmann (2007), requerem que se crie ordem e flexibilidade no ambiente físico e referem que é preferível materiais que permitam a exploração da criança, para que o ambiente seja acolhedor e facilite a aprendizagem e a brincadeira. Para isso, a disposição do mobiliário deve ser feita em função da faixa etária, como por exemplo, estantes baixas, almofadas grandes, tapetes, entre outros materiais que permitam que a sua organização possa ser modificada de acordo com as necessidades e evolução do grupo.

Ao comparar as sugestões do modelo High Scope com a sala observada pude perceber melhor os princípios de um ambiente físico para crianças pequenas e relacionar as características do espaço com a aprendizagem das crianças.

Episódio Relação

Relativamente ao episódio Relação, são protagonistas duas crianças gémeas, com 3 anos, bastante dependentes uma da outra, numa sala de Jardim de Infância. A questão que se colocou foi a pertinência da separação ou não das mesmas em contexto educativo. Manter os gémeos no mesmo espaço educativo traz vantagens, como, apoiarem-se um ao outro, tornando-os mais confiantes. Separá-los pode causar aflição o que poderá conduzir a dificuldades emocionais (Rodrigues, 2014). Os argumentos apresentados para a separação dos irmãos centram-se principalmente na construção e desenvolvimento da independência dos gémeos, pois relações bastante viscosas podem ser prejudiciais para o desenvolvimento da criança; já a separação pode promover a individualidade e a independência (Weiblink, Hay & Wisacher, 2007). As opiniões dividiram-se quando se fala em separar ou não os gémeos na escola, dizendo os autores que esta decisão deve ser tomada pelos pais e pelos professores em conjunto. Com esta análise, aprendi a relevância de pesquisar estudos para basear decisões: trazem informação relevante mas não substituem a decisão do profissional de educação.

Episódio Ação/Intervenção

O episódio relativo à ação/intervenção sucedeu numa turma de 4.º ano de escolaridade, onde observei um aluno retido no 3.º ano que continuava a acompanhar a turma, já no 4.º ano. Este menino apresentava grandes dificuldades em acompanhar a turma devido a estar a aprender conteúdos diferentes dos colegas. Por vezes, ausentava-se da sala para ter a ajuda de uma professora de apoio. Tirando esses momentos, poucas vezes era ajudado pela professora, que tinha ao seu encargo os restantes alunos. Esta situação está prevista no art. 12.º do Despacho Normativo n.º 13/2014, que destaca os benefícios ao nível social. No entanto, se por um lado é benéfico para a criança acompanhar o grupo que conhece, por outro, leva a uma carga emocional muito grande, uma vez que começa a ter noção que não está ao mesmo nível de aprendizagem que os colegas.

Este episódio revelou a complexidade das medidas previstas para o sistema educativo, cuja concretização caso a caso revela resultados por vezes distintos dos previstos pelo legislador, destacando a importância do papel do professor e da escola na sua implementação.

Conclusão

Das várias aprendizagens associadas à realização do RFE na formação inicial de professores, sublinha-se a construção de conhecimento profissional que resulta do ciclo identificação de problemas/incidentes críticos, reflexão apoiada na literatura, compreensão do problema. A análise de cada episódio revelou, ainda, como para cada decisão docente existe muito apoio na literatura científica, mas exige-se sempre o juízo profissional do professor que aprecia os argumentos e os relaciona com a situação específica.

Figura 2- Poster "Olhares sobre a Educação"

- **Na Educação Pré-Escolar**

1. Vertente Profissional, Social e Ética

Esta dimensão representa “a vertente deontológica e de responsabilidade social da prática docente na qual se destaca a atitude face ao exercício da profissão” (despacho n.º 16034/2010, p.3). Tendo em consideração esta dimensão, é importante mencionar que todos os conteúdos abordados ao longo das intervenções foram realizadas tendo em conta as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) de 2016.

Ainda nesta dimensão, é fundamental mencionar que, antes de qualquer intervenção, realizava uma pequena pesquisa sobre os conteúdos e conceitos que seriam abordados ao longo da intervenção, de forma a conseguir dar resposta às curiosidades das crianças. No entanto, através da minha experiência é crucial dizer que em alguns momentos sentia que a informação fornecida por mim às crianças, ou ao grupo ficava aquém das suas necessidades e curiosidades. Esta situação acontecia devido ao facto de o grupo de crianças ser bastante curioso e crítico.

Sendo as intervenções do segundo semestre feitas e planeadas em contexto de ensino à distância, é importante indicar que as dificuldades sentidas foram maiores do que em contexto de ensino presencial. Exigiu uma maior preocupação, uma vez que era necessário que todas as crianças tivessem acesso a materiais e às atividades de forma igualitária. Ou seja, era importante pensar e adaptar as estratégias de ensino, de forma a todas as crianças conseguissem participar. As propostas foram pensadas com poucos materiais e todos os materiais que foram solicitados eram de alguma forma de uso diário e onde, de um modo geral, qualquer família podia disponibilizar. Tal como é pasmado nas OCEPE, a Educação de Infância tem um “papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras, sobretudo para as crianças cuja cultura familiar está mais distante da cultura escolar” (Ministério da Educação, 2016, p. 10). Neste sentido, em contexto de ensino à distância este papel é ainda mais relevante, exigindo ao/à educador/a que opte por estratégias mais simples e adaptadas para desenvolver diversas competências ao seu grupo de criança, indo desta forma, ao encontro de todas.

No indicador “Reconhecimento de que o saber próprio da profissão se sustenta em investigação atualizada” (Despacho n.º 16034/2010, p.6), no que concerne ao primeiro semestre, é importante salientar que as leituras, os trabalhos de pesquisa realizados ao longo das restantes Unidades Curriculares foram sendo implementados e

postos em prática ao longo das intervenções. Existiram duas situações importantes de referir que vão ao encontro deste indicador, a implementação do *lesson study* e a leitura da história. Nas Figura 3 e 4, estão alguns momentos de implementação dos projetos. Em ambos os projetos foi necessária a realização de uma pesquisa literária sobre diferentes assuntos, nomeadamente: o que é o *lesson study*, a relevância do trabalho colaborativo entre professores; e a importância da participação das crianças no seu processo educativo.



Figura 3- Fotografias do Projeto "leitura da história"



Figura 4- Fotografias do Projeto "Lesson Study"

Ainda neste indicador, mas referindo ao segundo semestre, é importante refletir sobre a dificuldade que o educador apresenta, em contexto de ensino à distância, em desenvolver com qualidade o seu papel ao implementar práticas diferenciadas, indo ao encontro das características individuais de cada criança e atender às suas diferenças e apoiá-las de forma individual. Em contexto de ensino à distância, esta vertente é colocada em causa, uma vez que, o educador planifica de forma geral, tendo em conta as características gerais do grupo e não as características individuais de cada criança. No entanto, é importante referir que em todas as atividades propostas, tentei ir ao

encontro de todas as crianças, apesar de ter acontecido de uma forma genérica, utilizei a estratégia de planejar tarefas com níveis de dificuldades diferentes, tentando apoiar as necessidades individuais das crianças. Esta situação é visível em todas as planificações, como, por exemplo na terceira planificação, onde foram apresentadas propostas de Matemática. A primeira atividade (figura 5), dizia respeito à correspondência termo a termo, onde as crianças com menos competências de Matemática podiam adquirir conhecimento. Na segunda atividade (figura 6), as crianças teriam de representar os números de duas formas, através de pontos e do algarismo. Na atividade três (figura 7), era proposto que realizassem somas simples, adequado às crianças com competências matemáticas superiores.



Figura 5- Atividade 1 da Planificação 3



Figura 6- Atividade 2 da Planificação 3

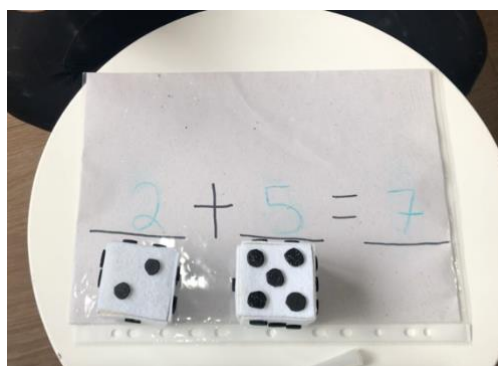


Figura 7- Atividade 3 da Planificação 3

No que concerne ao indicador “Reflexão crítica sobre as práticas profissionais” (despacho n.º 16034/2010, p.6), posso dizer que no primeiro semestre (ensino presencial) estive sempre presente ao longo das minhas intervenções, tanto antes como depois de cada dinamização. Esta situação esteve presente antes de cada intervenção, quando refletia sobre possíveis cenários ao longo da mesma, e após cada dinamização. Nos relatórios semanais tinha a oportunidade de refletir sobre as práticas desenvolvidas, uma vez que era necessário pensar sobre todos os acontecimentos com um olhar crítico de forma a verificar o que correu bem e o que correu menos bem. Através deste olhar crítico era possível efetuar alterações para práticas futuras. Em contrapartida, no segundo semestre (ensino à distância) este indicador não se destacou, por falta de *feedback* por parte dos pais ao longo de todas as semanas de ensino à distância. Com esta situação a reflexão sobre as práticas limitava-se a ser feita antes das planificações, tentando sempre utilizar a melhor estratégia para as minhas intervenções.

Neste seguimento, ao longo do primeiro semestre (ensino presencial), destaco a importância da realização dos relatórios semanais, sendo relevante referir que não existiu da minha parte uma grande evolução na realização dos mesmos. Podemos constatar que pouca informação foi acrescentada no que diz respeito, aos ‘destaques do meu desempenho’ e essencialmente no ponto onde deveria referir os ‘desafios futuros’. Esta situação é bastante visível, uma vez que na minha opinião é difícil avaliarmos e percebermos o que melhorar sem existir um *feedback* contante da parte da educadora cooperante, o que foi bastante difícil de gerir.

Ainda nesta dimensão, é importante referir que durante o primeiro semestre (ensino presencial) foi visível a relação educadora/alunos/aluno, elemento essencial para que existisse um bom relacionamento dentro da sala de atividades. Foram vários os momentos de carinho e cumplicidade, e um bom exemplo disso foi quando as crianças nos faziam desenhos e procuravam demonstrar o carinho que sentiam. Nas Figuras 8 e 9, podemos observar um desenho feito por uma das crianças, e onde esta pediu a um adulto que escrevesse no verso do desenho “Inês, meu amor”. Neste sentido e de acordo com o Ministério da Educação (2016) “o desenvolvimento de relações afetivas estáveis, em que a criança é acolhida e respeitada, promove um sentimento de bem-estar e a vontade de interagir com os outros e com o mundo” (p.9).



Figura 9- Desenho 1

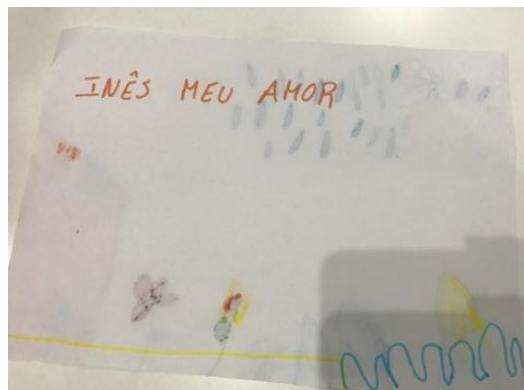


Figura 8- Desenho 2

No que respeita ao indicador “Responsabilidade na promoção de ambientes de trabalho seguros, exigentes e estimulantes” (despacho n.º 16034/2010, p.6), relativamente ao primeiro semestre (ensino presencial), posso dizer que na minha primeira semana de intervenção, em contexto presencial, foi um verdadeiro desafio, uma vez que, a educadora cooperante tentou alterar toda a planificação, previamente planeada por mim. Esta situação causou-me bastante insegurança, uma vez que coloquei em causa a minha planificação e estratégias. No entanto, quando a educadora se começou a aperceber que a estratégia por ela proposta não estava a resultar, dirigiu-se a mim e disse para ignorar as suas ideias e cumprir com o que tinha planificado. Quando isso aconteceu, consegui controlar a situação da melhor forma possível, dando continuidade ao planificado.

Relativamente ao segundo semestre e tendo em conta, o indicador anteriormente mencionado, pode-se dizer que neste contexto de ensino à distância não aconteceu. Em contexto de grupo de estágio, existiram poucos momentos de partilha de informações, apenas informávamos mutuamente o que íamos desenvolver em cada semana. Cada uma planificava e pensava em atividades de forma individual e antes da realização do vídeo final, partilhávamos uma com a outra as ideias que tínhamos. No que concerne, o trabalho de colaboração com a educadora cooperante, não existiu, ela deu-nos total liberdade para desenvolvermos o que quiséssemos. Todas as quintas-feiras enviamos os vídeos realizados e ela posteriormente enviava para os pais/família das crianças. Apenas na última semana, a educadora mandou-nos um email com o *feedback* das atividades desenvolvidas.

2. Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem

A dimensão do desenvolvimento do ensino e da aprendizagem, está plasmado no decreto-lei n.º 16034/2010, como o “eixo central da profissão docente e envolve a consideração de três vertentes fundamentais: planificação, operacionalização e

regulação do ensino e das aprendizagens” (p.3). Neste sentido, e como mencionado anteriormente, é de destacar que todas as planificações realizadas ao longo dos dois semestres foram ao encontro das OCEPE e pensadas para o grupo de crianças em questão. Assim, e apesar do segundo semestre ter sido realizado em contexto de ensino à distância, existiu sempre a preocupação de ir ao encontro das necessidades e interesses das crianças, apesar das dificuldades sentidas.

É de referir que um docente deve desenvolver sempre um planeamento e a avaliação, este é um papel crucial na ação de ensinar, ou seja pensar sempre no antes e no depois. Nesta linha de pensamento Leite (2010) alude,

planeamento, ação e avaliação são os eixos de qualquer situação pedagógica e configuram um processo mais global de análise e reflexão sobre as situações pedagógicas, visando a melhoria destas: planeia-se em função de determinados objetivos e tendo em conta determinado contexto; age-se em função desse plano, das interações estabelecidas em situação e do *feedback* que se vai recebendo; avalia-se o processo desenvolvido em relação com os resultados e reformula-se a ação (p.20).

Ainda nesta linha de pensamento, é de sublinhar que o/a Educador/a de Infância também apresenta um papel essencial no processo de planear e avaliar, este deve observar, registar e documentar sobre “o grupo e cada criança, bem como sobre o contexto familiar e social é condição para que a EPE proporcione um ambiente estimulante e promova aprendizagens significativas e diversificadas, que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 2016, p.13). Em contexto de ensino à distância, planear e avaliar tornam-se tarefas de extrema dificuldades, uma vez que não é possível observar a criança. Muitas vezes só era possível observar o resultado final, o que não nos oferece uma veracidade em relação ao seu processo. Desta forma, é importante começar por especificar que o indicador “Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares” (despacho n.º 16034/2010, p.7), apesar de ser um indicador difícil de gerir em contexto de ensino à distância, foi pensado e estruturado da melhor forma possível tendo em conta as circunstâncias, ou seja, as atividades eram pensadas para todas as crianças do grupo heterogéneo, tendo em conta as suas características individuais. Na melhor das tentativas, existiam atividades com níveis de dificuldade distintas, dando assim oportunidade a todas as crianças de desenvolverem a tarefa com sucesso.

O indicador que refere o “conhecimento científico, pedagógico e didático inerente à disciplina/área disciplinar” (despacho n.º 16034/2010, p.7), foi primordial a todo o

processo de desenvolvimento, colocando em prática todo o conhecimento adquirido ao longo da minha formação nas práticas desenvolvidas em contexto de estágio.

Relativamente ao indicador “Integração da planificação no quadro dos vários níveis e âmbitos da decisão curricular, tendo em conta a articulação vertical e horizontal, em conjunto com os pares” (despacho n.º 16034/2010, p.7), posso dizer que sempre me preocupei em adequar o meu discurso e as atividades desenvolvidas para que o grupo heterogéneo conseguisse adquirir todo o conhecimento. Esta situação pode ser observada em contexto de ensino presencial (primeiro semestre), por exemplo, na importância de existir sempre uma história alusiva à temática a desenvolver, de forma a facilitar a compreensão do grupo. Na temática da diferença de género, foi lida a história “Será que a Joanhinha tem uma pilinha?”; na temática da área de conteúdo de Matemática nas grandezas a história “Cabelinhos de ouro e os três ursos”; e na temática dos sentimentos, foi apresentada a história “O Monstro das Cores”.

No momento de planificação do primeiro semestre (ensino presencial), foi necessário realizar atividades diferenciadas para algumas das crianças do grupo, de forma a dar resposta às suas necessidades detetadas ao longo das observações feitas, isto revê-se no indicador “Conceção e planificação de estratégias adequadas aos diferentes alunos e contextos” (despacho n.º 16034/2010, p.7). Estas atividades, possibilitou-me ir ao encontro das necessidades individuais de cada criança e pensar essencialmente em estratégias de ensino-aprendizagem para a criança de forma a dar resposta às suas necessidades.

No que refere a este indicador, relativamente ao segundo semestre (ensino à distância), é de mencionar que todas as atividades foram pensadas e planeadas tendo em conta a diversidade de crianças e os seus níveis de capacidade/competência. De uma forma geral, e fazendo uma retrospectiva de todas as atividades propostas ao longo do ensino à distância, penso que todas elas foram adequadas ao grupo de crianças em questão. Neste sentido, as atividades desafiam as crianças, tanto a nível cognitivo, como criativo. Alguns exemplos destas situações foram as atividades de costura, onde foram apresentadas 3 atividades de iniciação à costura presentes nas figuras 10, 11 e 12. Na figura 10, está representada a atividade de enfiamentos de massas. Na figura 11, é possível verificar uma atividade de iniciação de costura, um processo simples em cartão/EVA. E na figura 12, é visível já atividades simples de costura em tecido.



Figura 10- Atividade 1 da Planificação 4



Figura 11- Atividade 2 da Planificação 4



Figura 12- Atividade 3 da Planificação 4

No que concerne ao indicador “promoção do desenvolvimento cognitivo e da criatividade dos alunos e incorporação dos seus contributos” (despacho n.º 16034/2010, p.7), é de mencionar que através do ensino à distância, e sem a participação ativa dos pais no processo de troca de informações connosco, foi impossível de desenvolver qualquer integração das crianças na planificação ou no decorrer das atividades.

No indicador “comunicação com rigor e sentido do interlocutor” (despacho n.º 16034/2010, p.7), é importante mencionar que durante o segundo semestre e quando realizei a gravação dos vídeos, foi com o intuito de propor atividades. Estes foram realizados com rigor e de fácil compreensão, para que entendessem bem o que era apresentado. Em contrapartida, no indicador “Promoção e gestão de processos de comunicação e interação entre os alunos” (despacho n.º 16034/2010, p.7), neste contexto de ensino à distância, tornou-se uma tarefa impossível, pois as crianças não podiam trabalhar nem em grupos, nem a pares. Em alguns casos, as crianças não tiveram nenhum contacto com o seu grupo de Jardim de Infância. No entanto, posso dizer que ao longo das minhas dinamizações presenciais proporcionei às crianças momentos de discussão em grande grupo. Estes momentos surgiam como oportunidades de partilha de conhecimentos, experiências e também de dúvidas.

Refletindo agora sobre as minhas práticas é importante começar por dizer que em ensino à distância a tarefa de propor tarefas às crianças tornou-se bastante difícil, pois não me era possível observar as crianças e tirar partido dessas observações para a planificação de novas atividades. Neste sentido, é de referir que todos os instrumentos utilizados foram pensados para que todas as crianças tivessem acesso aos mesmos. Ou seja, maioritariamente eram objetos do quotidiano e de utilização do dia-a-dia, indo assim ao encontro do indicador “aplicação de instrumentos adequados à monitorização da sua atividade” (despacho n.º 16034/2010, p.7). Assim, ao pensar em materiais de uso diário, dava a oportunidade de todas as crianças terem acesso aos mesmos, indo ao encontro do que está plasmado nas OCEPE. “É atribuído à educação de infância um papel relevante na promoção de uma maior igualdade de oportunidades relativamente às condições de vida e aprendizagens futuras” (Ministério da Educação, 2016, p.10).

O facto de não receber nenhum *feedback* por parte das famílias ao longo de todo o segundo semestre (ensino à distância), prejudicou bastante as minhas planificações, uma vez que não podia fazer alterações e/ou melhorar as atividades, neste sentido, foi impossível ir ao encontro do indicador “utilização de evidências na análise crítica do seu processo de ensino e formulação de hipóteses explicativas dos resultados” (despacho n.º 16034/2010, p.7). Esta situação, foi bastante desmotivante para mim ao longo da planificação das atividades/tarefas propostas, pois senti que não existia retorno da minha dedicação. Uma estratégia utilizada por mim e pelo meu grupo de estágio foi a criação de um *Classroom*, onde possibilitava a partilha de informações entre nós, os pais/família e a educadora. No entanto, apenas 3 pais aderiram mas nunca partilharam nada.

No que concerne à avaliação das crianças, foi-nos proposto no primeiro semestre (ensino presencial), duas estratégias: a avaliação diária e a avaliação de três crianças, tendo em conta o “Sistema de acompanhamento das crianças”. Com a utilização destas estratégias e indo ao encontro do indicador “Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (despacho n.º 16034/2010, p.7), foi possível conhecer melhor a criança e identificar as suas necessidades, tanto a nível emocional como cognitivo. No decorrer da realização da avaliação diária das crianças é fundamental referir que inicialmente foi bastante difícil olhar para a criança e avaliar o seu nível de empenho e de bem-estar. Todavia, com a continuação da realização da avaliação tornou-se cada vez mais fácil pensar na criança e identificar o seu nível de empenho e bem-estar ao longo do dia. Desta forma, era possível detetar a causa e as situações em que se desenrolaram os níveis apresentados.

Ao longo do segundo semestre, comparando com o primeiro, não nos foi possível avaliar as crianças de acordo com o ‘Sistema de acompanhamento das crianças’, ou de

qualquer outra forma. Esta situação impossibilitou ir ao encontro do indicador “Planificação integrada e coerente dos vários tipos de avaliação” (despacho n.º 16034/2010, p.7) e ir ao encontro das necessidades das crianças, tanto a nível cognitivo como emocional. De acordo com o apresentado nas OCEPE, observar a criança é fundamental uma vez que, “avaliar consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação”. Neste sentido, a planificação e a avaliação são autónomas, visto que, “a planificação é significativa se for baseada numa avaliação sistemática e a avaliação é útil se influenciar a planificação da ação e a concretização” (Ministério da Educação, 2016, p.13).

Durante todo o estágio tive como principal preocupação, na realização das planificações, a promoção dos interesses e necessidades das crianças. Um dos exemplos explícitos disto, aconteceu em ensino presencial, quando após presenciar uma situação, uma criança apresentou dificuldades em gerir os seus conflitos e de os partilhar com o adulto ou com o grupo. Depois disto, para a realização da planificação, tive em conta este aspeto e planeei várias atividades em torno dos sentimentos e a forma como estes se manifestam.

De forma a finalizar esta dimensão e referindo o indicador “Organização e gestão de estratégias de ensino face à diversidade dos alunos e aos meios e recursos disponíveis” (despacho n.º 16034/2010, p.7), posso revelar que existiu da minha parte uma grande preocupação, uma vez que tentei sempre que possível desenvolver atividades lúdicas para a realização do ensino-aprendizagem. Um exemplo disso aconteceu também em ensino presencial, quando realizei três jogos, onde foi possível desenvolver a consciência fonológica. Através destes, as crianças puderam desenvolver a consciência fonológica de forma descontraída, e puderam ainda colocar em prática os seus conhecimentos e ajudar os seus colegas.

3. Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa

Relativamente à dimensão da ‘Participação na Escola e Relação com a Comunidade Educativa’, referida no decreto-lei n.º 16034/2010, de 22 de outubro como “a relação da escola com a comunidade” (p.3). Nesta dimensão inclui-se a construção dos documentos orientadores da vida escolar, o uso de dispositivos de avaliação escolar, os projetos da escola e a contribuição para as estruturas de coordenação.

Tendo em vista o Projeto Educativo do Agrupamento (2019-2021), existem vários projetos em que as escolas estão envolvidas, como por exemplo: Escola e Família em

Formação/Ação (PEFFA); Ser + Cidadão (BE); Eco-escolas; aLeR+ para SeR+ (BE); Sempre em Forma (ginásio de fitness); Clube Ciência Viva, entre outros (p. 20-21)

No que refere ao indicador “Envolvimento em projetos e atividades da escola que visam o desenvolvimento da comunidade” (despacho n.º 16034/2010, p.8), participei ao longo do primeiro semestre (ensino presencial) na realização de um dos projetos desenvolvidos pela biblioteca, no qual tinha de desenvolver com o grupo uma história e a sua ilustração, onde tinham de ser utilizadas as seguintes palavras: fada, escola, livro e biblioteca. O resultado final do nosso projeto foi desenvolvido totalmente pelas crianças da sala 1. A história foi criada pelas crianças, as ilustrações foram realizadas em pequenos grupos, dando a oportunidade de todas as crianças participarem no processo de construção.

Ainda nesta dimensão, mas referindo o indicador “Envolvimento em ações que visam a participação de pais e encarregados de educação e/ou outras entidades da comunidade no desenvolvimento da escola” (despacho n.º 16034/2010, p.8), foi desenvolvido pelas estagiárias, ao longo do primeiro semestre (ensino presencial) um projeto de Envolvimento da Família. Tal como o Ministério da Educação (2016) refere,

os pais/famílias, como principais responsáveis pela educação dos filhos/as, têm também o direito de participar no desenvolvimento do seu percurso pedagógico, não só sendo informados do que se passa no jardim de infância, como tendo também oportunidade de dar contributos que enriqueçam o planeamento e a avaliação da prática educativa (p.16).

Visto o grupo ser bastante curioso e questionador, pensamos em desenvolver um projeto onde os pais teriam de ir à escola falar das suas profissões. No entanto, para desafiar os pais e as crianças, pedimos aos pais para pensarem de que forma utilizam a leitura e a escrita na sua profissão e também de que forma estas tiveram presentes ao longo das suas vidas. Para a planificação das suas sessões os pais puderam utilizar a sua criatividade para a dinamização da sessão. Estes utilizaram diferentes suportes, como o *PowerPoint*, vídeos, imagens, entre outros. Como pudemos ver nas figuras 13, 14, 15, 16 e 17, as apresentações dos pais diferenciaram-se. No entanto, é crucial dizer que as crianças se sentiam bastante felizes com a participação dos pais e a vinda deles à escola. Era sempre bastante gratificante a dedicação e empenho das crianças durante as sessões, elas questionavam e divertiam-se.



Figura 13- Anestesiologista



Figura 15- INEM

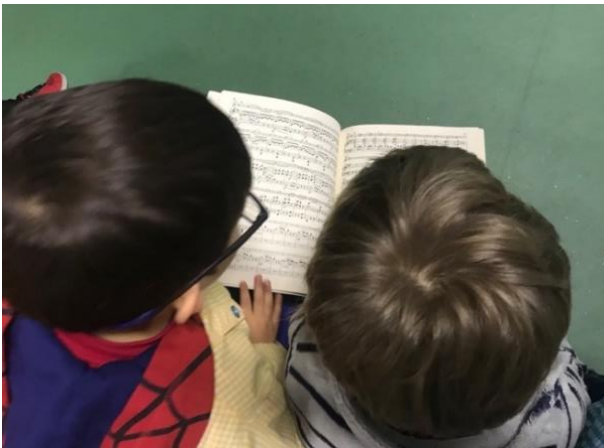


Figura 14- Professor de Música



Figura 16- Engenheiro



Figura 17- Psicóloga

É de mencionar que ao longo do segundo semestre (ensino à distância), não foi possível desenvolver qualquer atividade com a comunidade ou com a família das crianças, visto encontrarmo-nos em quarentena e posteriormente em ensino à distância.

Esta situação de ensino à distância, impossibilitou as criança e o/a educador/a de desenvolver uma panóplia de indicações referentes às OCEPE estipuladas pelo Ministério da Educação como: reconhecer a criança com capacidade de construir a sua própria aprendizagem, ou seja, “partir das suas experiências e valorizar os seus saberes e competências únicas, de modo a que possa desenvolver todas as suas potencialidades” (Ministério da Educação, 2016, p.9); estimular as aprendizagens tirando partido do meio social e as interações, possibilitando assim que “as escolhas, opiniões e perspectivas de cada criança sejam explicitadas e debatidas” (Ministério da Educação, 2016, p.9); desenvolver a inclusão de todas as crianças, apropriando-se da “interação e a cooperação entre crianças” permitindo “que estas aprendam, não só com o/a educador/a, mas também com as outras crianças” (Ministério da Educação, 2016, p.10); também as interações sociais apropriadas no momento do brincar foram colocadas em causa, o que proporciona à criança “resolver problemas, persistir nas tarefas, colaborar com os outros, desenvolver a criatividade, a curiosidade e o gosto por aprender” (Ministério da Educação, 2016, p.11). Neste sentido, é importante referir que o ensino à distância impossibilita diversas aprendizagens fundamentais para o desenvolvimento pessoal, social e intelectual da criança. De forma a finalizar, é de referir que com estas circunstâncias, e apesar dos educadores tentarem desenvolver o melhor trabalho possível fica bastante distante do que é suposto desenvolver com as crianças, essencialmente as de idade pré-escolar.

4. Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida

No que diz respeito à ‘Dimensão do Desenvolvimento e Formação Profissional ao Longo da Vida’, ao longo do primeiro semestre (ensino presencial), não me foi possível desenvolver qualquer formação ou outro tipo de complemento para a minha formação profissional. Para Barros (2016) a “formação aplicada de forma sistemática contribuirá de forma satisfatória para a dinâmica do trabalho docente proporcionando aos professores a oportunidade de desenvolver suas práticas fazendo as devidas reflexões, análises de forma gradual, sequencias e continua” (p.4). Desta maneira, a formação contínua do docente é parte integrante do seu trabalho e deve ser vista como um exercício da sua profissão.

Ainda nesta linha de pensamento, Conceição e Sousa (2012), aludem que na profissão docente, “formar-se é aprender, é mudar, a partir de diversos procedimentos pessoais e coletivos de autoformação” (p.89). Em contrapartida ao longo do segundo

semestre (ensino à distância), tive oportunidade de frequentar diversos *webinários online*. Logo na primeira semana, assisti a três *webinários*, sendo eles os seguintes:

- *Webinar*: Famílias em tempo de pandemia (21 de abril);
- *Webinar*: Educação para a Paz – Montessori (25 de abril)
- *Workshop online*: Iniciação à Metodologia EKUI (28 de abril)

Na segunda semana realizei mais um:

- *Webnário* Internacional - A Creche pós Pandemia - Planejamento o Acolhimento (10 de Maio)

Ao longo da terceira semana do semestre, assisti a mais um:

- *Webinar*: à conversa com... (kalambaka) (12 de maio)

Saliento a partilha de conhecimentos existentes em diálogos com os docentes e a pesquisa teórica para a elaboração dos trabalhos definidos para as diferentes unidades curriculares. Tendo em conta tudo que mencionei posso dizer que fui ao encontro do indicador “Aplicação do conhecimento adquirido na melhoria do trabalho colaborativo” (despacho n.º 16034/2010, p.9).

Tendo em consideração, o indicador “Desenvolvimento de conhecimento profissional a partir do trabalho colaborativo com pares e nos órgãos de escola” (despacho n.º 16034/2010, p.9), posso dizer que estabeleci uma relação positiva e afável com a comunidade educativa ao longo de todo o primeiro semestre (ensino presencial). Em contrapartida, como tenho vindo a mencionar, ao longo do segundo semestre (ensino à distância), não existiu qualquer trabalho colaborativo com os pares e/ou órgãos da escola.

No que se refere ao primeiro semestre (ensino presencial), as professoras supervisoras tiveram um papel crucial no decorrer do estágio e na estruturação das planificações e nos diálogos ao fim das intervenções com a partilha de *feedback*. Estas também se disponibilizaram sempre para esclarecer dúvidas e refletir connosco.

iv) Síntese Global da Reflexão

Refletir sobre as práticas desenvolve uma panóplia de competências ao professor, uma vez que, ao colocar-se de forma distanciada das suas práticas, possibilita-lhe analisar e interpretar melhor a sua atuação. Refletir, segundo Júnior (2010), “valoriza a construção pessoal do conhecimento, possibilitando novas formas de

apreender, de compreender, de atuar e de resolver problemas, permitindo que se adquira maior consciência e controlo sobre o que se faz” (p.581).

Nesta linha de pensamento, as reflexões globais, desenvolvidas semestralmente proporcionaram uma abertura para pensar criticamente sobre as práticas ao longo das PES, desenvolvidas no 1.º CEB e posteriormente na EPE. Através delas, foi possível acompanhar o processo de evolução ao longo de todas as minhas práticas. O estágio deu-me o privilégio de participar, desenvolver e dinamizar diferentes práticas com as crianças. Alargando assim a minha experiência e conhecimentos sobre uma grande diversidade de conceitos e conteúdos. Com isto, possibilitou-me um crescimento a nível pessoal e profissional, desafiando-me cada vez mais a desenvolver tarefas fora da minha zona de conforto, com principal intuito de oferecer aos alunos/crianças tarefas diferenciadas e dinâmicas.

Ao longo de todo o tempo de estágio, participei em projetos desenvolvidos pelas escolas, como por exemplo, o projeto da biblioteca, onde tive oportunidade de desenvolver com as crianças uma atividade escolar. Neste sentido, também proposto na unidade curricular de Didáticas, desenvolvemos o projeto *lesson Study*. Esta dinâmica de grupo, foi uma mais-valia para conseguirmos desenvolver capacidades de trabalho em equipa e conhecer novos contextos escolares.

É importante refletir sobre o estágio desenvolvido através de ensino à distância, devido às circunstâncias de pandemia vividas no mundo. Uma vez que o estágio não se desenvolveu de forma presencial e esta situação ser uma novidade para todos os professores e educadores do mundo inteiro, é importante mencionar que os professores da ESEV e as educadoras cooperantes, solucionaram o problema de forma a proporcionar-nos uma melhor experiência, tendo em conta, as circunstâncias vividas.

Perante esta situação é bastante importante referir a relevância de existir um momento reflexivo sobre todo o processo desenvolvido, levando a cabo o valor do professor/educador reflexivo, assim como Oliveira e Serrazina (2002) aludem, “a expressão ‘prática reflexiva’ aparece muitas vezes associada à investigação sobre as práticas. Uma prática reflexiva confere poder aos professores e proporciona oportunidades para o seu desenvolvimento” (p.1). Ou seja, esta situação deu-nos a oportunidade de refletir sobre a importância do educador/professor na vida da criança e de que forma a escola se torna tão fundamental no desenvolvimento de competências sociais, pessoais e cognitivas da criança. Nesta sequência, Zeichner e Liston (1996, cit. por Oliveira & Serrazina, 2002) acreditam que existem vários aspetos que contribuem para uma boa prática do professor reflexivo como, “analisar e enfrentar os dilemas que se colocam na sua atividade, assumir os seus valores, estar atento aos contextos

culturais e institucionais, envolver-se na mudança e tornar-se agente do seu próprio desenvolvimento profissional” (p.9).

Com o encerramento das escolas, existem aspetos fundamentais a serem refletidos, nomeadamente o papel do educador na vida das crianças, que não foi possível concretizar através do ensino à distância. Se olharmos para as OCEPE existem aspetos que exigem a presença do educador e o contacto com as crianças, sendo eles os seguintes: os princípios da pedagogia para a infância; a intencionalidade educativa; e a organização do ambiente educativo. Todos estes tópicos exigem o contexto presencial, onde o educador em contacto com as crianças desenvolve estratégias pedagógicas adequadas e planeadas para as crianças aprendam e se desenvolvam. Tal como OCEPE, a intencionalidade educativa, exige uma reflexão assente “num ciclo interativo- observar, planear, agir, avaliar”, levando a que o educador tome “decisões sobre a prática e adequá-la às características de cada criança, do grupo e do contexto social em que trabalha” (Ministério da Educação, 2016, p.5). Ainda neste sentido, é de mencionar que em ensino à distância estes aspetos mencionados são muito difíceis de serem concretizados, no entanto, é importante que o educador se esforce para que consiga obter o melhor sucesso possível.

É de referir que em contexto de ensino à distância, as oportunidades de acesso tornam-se distintas, uma vez que muitas crianças não têm acesso a materiais e práticas pedagógicas que outrora tinham em contexto de sala de atividades. Neste sentido, a igualdade de oportunidades começa a ser colocada em causa, visto que, torna-se mais complicado as crianças terem acesso a “práticas pedagógicas diferenciadas, que respondam às características individuais de cada uma e atendam às suas diferenças, apoiando as suas aprendizagens e processos” (Ministério da Educação, 2016, p.10). Outro dos aspetos que é colocado em causa é a interação e a cooperação entre as próprias crianças, que lhes proporciona momentos de aprendizagens diversas, tanto a nível social, pessoal e intelectual.

Tal como mencionado, avaliar é um papel importante do educador, e este em contexto de ensino à distância, apenas tem acesso aos registos fornecidos pelos pais/famílias das crianças. Neste seguimento, o educador depara-se com a dificuldade de avaliar a criança, que segundo o Ministério da Educação (2016), “consiste, essencialmente, nesse processo de análise e reflexão, no sentido de sustentar as decisões sobre o planeamento, cuja concretização irá conduzir a uma nova avaliação” (p.13). Desta forma, torna-se mais difícil quando não existe uma troca de informações entre a educadora e as famílias. Desta forma, o educador não tem indicação do interesse das crianças naquele momento e não consegue oferecer experiências mais ricas para o seu grupo.

Ainda ao longo do Mestrado, foram valorizadas as formações, *workshops* e *webinars*, com o intuito de valorizar a formação contínua. Para Barros (2016) a “formação aplicada de forma sistemática contribuirá de forma satisfatória para a dinâmica do trabalho docente proporcionando aos professores a oportunidade de desenvolver suas práticas fazendo as devidas reflexões, análises de forma gradual, sequencias e continua” (p.4). Nesta linha de pensamento, a formação contínua do docente é parte integrante do seu trabalho e deve ser vista como um exercício da profissão.

Parte II- Trabalho de Investigação

Capítulo I- Fundamentos Teóricos

Introdução

Ao longo do primeiro capítulo será apresentada a revisão da literatura, tendo em conta os contributos de vários autores sobre temas relacionados com o estudo em causa e necessários para a sua análise. Serão analisados conceitos que procuram auxiliar e aperfeiçoar o presente trabalho.

Sucedirá uma análise de conceitos cruciais para compreender a metodologia Montessori, com o intuito de a clarificar. Neste sentido, serão desenvolvidos vários pontos essenciais tais como: a vida e obra de Maria Montessori, o estudo do Método Montessori, desenvolvendo e aprofundando o seu ambiente, os materiais, a importância da ordem e progressão dos materiais, a educação sensorial e o papel do adulto.

A escolha do tema da investigação, o Método Montessori, prende-se com um antigo interesse, pela curiosidade de aprofundar os conhecimentos sobre esta metodologia e de a explicar. Sendo um Método tão antigo, e que revolucionou a educação infantil, foi importante aprofundar o conhecimento e desenvolver uma investigação à volta do assunto, a fim de inferir a sua atual relevância, tornando-o um tema atual e de importância para uma boa interpretação da educação infantil.

O segundo capítulo apresenta o estudo empírico desenvolvido. A metodologia de investigação escolhida para este estudo foi a qualitativa, mais voltada para a compreensão dos fenómenos emocionais, sociais e profissionais, tendo em conta a perspectiva dos participantes.

Após a apresentação da metodologia, é apresentada a discussão dos resultados. Em primeiro lugar será feita a apresentação e análise da entrevista, realizada a uma Guia Montessoriana.

Seguidamente, será apresentado o estudo de caso feito numa instituição que se rege pelos princípios do Método abordado.

Finalmente, são destacadas algumas conclusões do estudo, assim como limitações do mesmo.

1. Método Montessori

O Método Montessori resulta das experiências vividas por Maria Montessori, no início do século XX, em asilos, atendendo crianças tidas como “anormais” e socialmente excluídas. O seu trabalho iniciou-se enquanto médica assistente, na Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma, desenvolvendo-se, posteriormente, na escola Ortofrénica, onde começou as primeiras experiências e observações referentes ao trabalho educativo. Orientou crianças com deficiência que, conseqüentemente, tiveram um desempenho académico satisfatório quando submetidas a exames na escola pública, tendo resultados equivalentes a crianças sem deficiência, numa altura em que não havia a expectativa dessa possibilidade. Para Montessori, o que diferenciava essas crianças, além da falta de oportunidade educativa apropriada, seria o ritmo e o tempo que cada uma necessitava para a execução das tarefas. Nesse sentido, Pascoal, Moreno, Machado e Bueno (2013), relatam que

apesar de seu trabalho ter se iniciado com crianças deficientes, Montessori defendia que, entre essas e as normais, existiria uma diferenciação de comportamentos e aprendizagens somente no que diz respeito ao ritmo e ao tempo. Entre as deficientes, esses eventos aconteceriam de maneira mais lenta, enquanto, entre as normais, esses eventos aconteceriam normalmente; tendo as duas a possibilidade de desenvolvimento e aprendizagem (p. 25).

O Método Montessori tem o seu fundamento organizado na observação espontânea da criança em interação com o ambiente repleto de estímulos. Montessori (1966) alude que o Método Montessori “é educação científica. Seu fundamento é o conhecimento da criança e se desenvolve de acordo com as leis do crescimento do corpo e da mente” (p.15).

O sucesso de uma educação eficaz “depende do entendimento dos mistérios da vida, de uma visão clara dos potenciais de um homem normal” (Montessori, 1966, p.15). Por isso mesmo, Montessori sugere que tendo em conta que a educação só tem sentido sendo considerada uma ajuda para a criança, retiram-se então duas conclusões. A primeira é “a educação deve começar no nascimento”, e a segunda diz respeito ao facto de que esta deve “adquirir um aspeto bem diferente daquilo que a caracterizou por tantos anos: a educação não pode ser mais considerada simples ato de ‘ensinar’” (Montessori, 1966, p.15).

1.1. A Vida e obra de Maria Montessori

Maria Montessori nasceu em Chiaravalla, Província de Ancona, em 1870. Embora tenha nascido e crescido numa época de revoluções e de grandes guerras, teve uma família que investiu bastante na sua formação, acabando por registar vários títulos. Um deles foi o diploma de Medicina, em 1896, tornando-se assim a primeira mulher italiana a obter o título de médica. Ainda nesse ano, foi convidada a trabalhar com crianças deficientes mentais na Clínica Psiquiátrica da Universidade de Roma, na qual foi a principal exploradora do estudo do comportamento de um grupo de jovens com deficiência intelectual.

Maria Montessori, a partir do seu trabalho com crianças especiais, decidiu dedicar-se à área da Educação, acabando por posteriormente se formar também em Pedagogia. “A atuação e o contacto com as crianças anormais permitiram a Montessori a elaboração de teses que redundaram nas bases de sua proposta pedagógica” (Angotti, 2007, p.100). Segundo Rohrs (2010), foi durante este período que Montessori percebeu que as necessidades e o desejo de brincar destas crianças permaneciam intactos. Através das observações que realizou no tempo em que trabalhou com as crianças com deficiência, desenvolveu e estruturou a Pedagogia Montessoriana. Para desenvolver a sua pedagogia, estudou profundamente as obras de dois franceses que foram duas grandes influências para o seu pensamento, pioneiros na educação especial: Jean Itard e Edouard Séguin.

O trabalho desenvolvido por Montessori com essas crianças era baseada em “Métodos educacionais, em percepções que adquiria de Itard e de Séguin” (Lillard, 2017, p.2). Trabalhava durante o dia com as crianças, e à noite preparava “novos materiais, tomando notas, fazendo observações e refletindo sobre o seu trabalho” (Lillard, 2017, p.2). Com a intenção de levar a cabo o seu papel como educadora, voltou à “Universidade de Roma para estudar filosofia, psicologia e antropologia” (Lillard, 2017, p.2). Maria Montessori estava cativada pelas crianças, desejava limitar os problemas das crianças com deficiência. Para ela, as mentes daquelas crianças não eram totalmente inúteis, apenas ainda não tinham sido utilizadas.

Após todo o trabalho desenvolvido, Maria Montessori fundou a sua primeira escola em 1907, com o nome de “Casa dei Bambini” (Casa das Crianças), em Roma, para abrigar crianças carentes, filhas de desempregados. Montessori modificou completamente a Educação, visto que naquela época a criança era vista como um adulto em ponto pequeno, não tinha qualquer valor perante a sociedade. Nessa casa-escola, Montessori realizou várias experiências que deram sustentação ao seu Método,

firmado numa conceção biológica de crescimento e desenvolvimento. A autora defendia que as crianças nos primeiros anos de vida deviam ser estimuladas, uma vez que é nesse período que elas aprendem diversas competências. Neste sentido, e visto que nesta época se vivenciavam guerras por todo o mundo, Montessori defendia que a paz era o problema chave do nosso mundo, mostrando-nos “que a criança é a responsável pela construção das bases de uma sociedade onde a paz é possível” (Montessori, 1966, p.11).

Preocupou-se com o biológico, contudo, não deixou de lado, o aspeto psicológico, bem como o social. Referindo-se ao seu Método, enfatiza

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

Nas Casas-Escolas Montessorianas, a casa, a mobília, o material e os requisitos são projetados de acordo com a idade e tamanho da criança, assim “oferece-lhes tanto quanto possível, um ambiente tal que permita sua autoconstrução e desenvolvimento” (Montessori, 1966, p.95). Todo o trabalho desenvolvido por Montessori foi realizado através da observação direta com as crianças da sua escola, crianças essas julgadas incapazes de frequentar as escolas públicas.

A perspetiva educacional desenvolvida por Maria Montessori “sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental” (Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.104). Perante as pesquisas e observações realizadas, firmou a ideia de que a “educação não é aquilo que o professor transmite, mas sim um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que ela não é adquirida escutando-se palavras, mas em virtude de experiências realizadas no ambiente” (Montessori, 1949, p.16).

As suas preocupações eram centradas na criança, na sua liberdade, na sua autonomia e no seu desenvolvimento. Segundo Montessori (1965), a criança, tendo em conta as leis naturais do desenvolvimento, tem como preocupações fundamentais, o amor e a liberdade. O amor está associado ao desejo de fazer coisas e de imitar o adulto. A liberdade está relacionada com todos os esforços que são feitos para alcançar a independência. Para que a criança consiga crescer e desenvolver-se, é necessário

independência. “Ao ajudar a criança a agir por si só, estamos a dar-lhe a oportunidade de alcançar sua auto-independência” (Montessori, 1965, p.21). Nesta linha de pensamento, Montessori (1965) acrescenta: “a criança deve desenvolver a sua independência com a ajuda do adulto, no que toca à ajuda do adulto, este deve reestruturar-se interiormente, a fim de entender a criança e ajudá-la na sua auto-construção” (p.21).

A criança deve envolver-se nas atividades de forma espontânea e com muita alegria; deve aprender ao fazer. É a favor da disciplina mas sem injunções como as recompensas e os castigos. Segundo a mesma autora, essa disciplina deve ter origem dentro da criança e não imposta de fora. O seu Método baseia-se num grande respeito pela personalidade da criança, com espaço para crescer numa independência biológica e com grande margem de liberdade. A individualidade de cada criança deve ser respeitada (Montessori, 1945). A criança deve trabalhar, partindo da sua livre escolha, sem competição, sem tensões, sem sentimentos de inferioridade e outras experiências que possam deixar marcas ao longo da sua vida. Esta deve desenvolver todas as suas capacidades por inteiro, não apenas as intelectuais. Sustentava assim uma educação centrada na criança em que só ela é educadora da sua personalidade.

De acordo com Lillard (2017), ao focar esse desenvolvimento na primeira infância, Montessori defendia atividades que favorecessem o movimento e o toque, por acreditar que nesta fase o caminho do intelecto passa pelas mãos, partindo da experimentação do concreto para a compreensão do abstrato num esforço contínuo de explorar e reconhecer o mundo através das propriedades presentes nos objetos selecionados nas diferentes atividades: tamanho, forma, cor, textura, peso, cheiro, barulho, etc.

Lillard (2017) distingue dois elementos fundamentais no Método Montessori: “o ambiente, que inclui os materiais educacionais, e os professores, que preparam esse ambiente” (p. 45). Tendo o ambiente um papel tão crucial no Método, é importante que ele proporcione à criança a sua auto-construção. Além de um ambiente adequado e cheio de estímulos e da preparação de adultos para auxiliar a criança no seu desenvolvimento sem interferir ou influenciar as suas escolhas, o Método é reconhecido pela utilização de materiais desenvolvidos para proporcionar experiências concretas, estruturadas para conduzir de forma gradual conceptualizações cada vez maiores. No entanto, é importante ter em consideração três ideias: Montessori considerava o ambiente secundário, tendo em conta a relação à própria vida; o ambiente é preparado por um adulto sensível e bem-informado; o adulto deve ser participante ativo na vida da criança (Lillard, 2017, p.45).

Com ênfase no desenvolvimento infantil durante a primeira infância e com aplicação universal, o Método Montessori parte do princípio de que todas as crianças têm a capacidade de aprender através de um processo que deve ser desenvolvido naturalmente a partir das experiências realizadas no ambiente, que deve estar organizado para proporcionar a manifestação dos interesses naturais da criança, estimulando a capacidade de aprender fazendo e a experimentação da criança, respeitando fatores como tempo, ritmo, personalidade, liberdade e individualidade dos alunos (Lillard, 2017).

As notícias sobre o trabalho de Montessori foram-se espalhando rapidamente, e posteriormente, “começou uma vida de viagens pelo mundo, criando escolas e centros de capacitação de professores, dando palestras e escrevendo” (Lillard, 2017, p.7). O seu primeiro volume foi publicado em 1909, intitulado por “O Método Montessori”. Sendo este Método algo inovador para a sua época, mas que se mantém atual até aos dias de hoje.

Montessori morreu na Holanda em 1952, no entanto nos seus últimos anos de vida recebeu “muitos títulos honorários e homenagens” (Lillard, 2017, p.14), tendo em conta o seu trabalho desenvolvido por todo o mundo.

1.2. Estudo do Método Montessori

1.2.1. O Ambiente

O Método permite que a criança aprenda partindo de si mesma e aproveite o seu autoconhecimento. Segundo Aranha (2008),

a pedagogia Montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças (mesas, estantes, quadros, banheiros etc.). O rico e abundante material didático acha-se voltado para a estimulação sensório motor: cores, formas, sons, qualidade táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica com a clara intenção de alcançar maior domínio do corpo e percepção das coisas (p.457).

Maria Montessori começou por pensar num ambiente preparado para a criança que “até então, nenhum pedagogo tinha levado em consideração” (Montessori, 1965, p.42). Iniciou o seu estudo, tendo em consideração as características das crianças, criando “um padrão de mobília escolar que fosse proporcionada à criança e correspondesse à sua necessidade de agir inteligentemente” (Montessori, 1965, p.42).

Assim, o ambiente educador, preparado para a criança, será estimulante para o processo de ensino e aprendizagem. Ao mesmo tempo que ele é prazeroso para a criança, é favorável para que ela estabeleça as suas relações interpessoais e desenvolva as suas relações entre o quotidiano escolar e o mundo. A criação de um ambiente apropriado era essencial para que a criança pudesse cultivar a atenção, a vontade, a inteligência, a imaginação criativa. Montessori acreditava que as crianças aprendiam através dos seus sentidos, e para isso desenvolveu e preparou um ambiente que estimulasse as crianças.

Para além de apresentar um ambiente de beleza, ordem e realidade, Montessori percebeu que a criança precisa de liberdade para desenvolver a sua criatividade, de forma a “selecionar o que a atrai no seu ambiente, para se relacionar com isso sem interrupção e pelo tempo que desejar” conseguindo, assim, “descobrir soluções e ideias e escolher uma resposta própria e para comunicar e partilhar as suas descobertas com os outros conforme queira” (Lillard, 2017, p.41).

Montessori começou por considerar um ambiente natural para uma criança, “no qual tudo se adequasse à idade e ao crescimento, onde os possíveis obstáculos ao desenvolvimento fossem removidos de modo a fornecer à criança os meios de exercer as suas faculdades em desenvolvimento” (Lillard, 2017, p.4). Com isto, todos os móveis idealizados eram baixos, leves e bastante simples, oferecendo à criança uma movimentação e deslocação livre. O ambiente é adaptado às proporções do corpo da criança, as salas claras e bem iluminadas, as janelas baixas e móveis pequenos “exatamente como uma mobília de uma casa moderna” (Montessori, s/d, p.125). Feitas estas alterações, “pareceu um verdadeiro melhoramento de importância prática na vida da criança” (Montessori, s/d, p.125). Nesta linha de pensamento, a autora começou por pensar e estudar a estrutura do mobiliário do ambiente educativo. Montessori (1965) refere

mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa, e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores” (p.42).

Esta estratégia, desenhada e pensada pela mesma, tinha com finalidade a liberdade da criança. Considerado o conteúdo da citação anterior, podemos observar

como Montessori foi cuidadosa ao preparar o ambiente para as suas crianças. A autora dedicou-se à sua percepção do espaço, o que lhe permitiu criar um ambiente em que as crianças se identificassem, onde se sentissem livres para aprender e, também, para socializar, organizar e terem responsabilidade pelos materiais e pelos seus atos. Tudo isso mostrou ser um melhoramento de extrema importância para a vida prática da criança. Uma vez que esta aprende a capacidade de se movimentar e controlar no espaço, que lhe será útil na escola e na vida diária, ou seja,

as mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas leves e transportáveis, permitirão à criança escolher uma posição que lhe agrada: ela poderá, por conseguinte, instalar-se, comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação (Montessori, 1965, p. 44).

O ambiente preparado e idealizado por Maria Montessori facilita o método de observação crucial para o mesmo. Através deste ambiente, é facilitado o conhecimento da Mestra (professora/educadora) de cada criança e permitindo ao mesmo tempo à criança ser livre. Neste sentido, “a liberdade de expressão permite às crianças revelar-nos as suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea” (Montessori, 1965, p.42). Ainda neste sentido, Lillard (2017) refere que a sala Montessoriana é livre de “julgamento de uma autoridade externa, que tanto aniquila o impulso criativo” (p.41).

No entanto, onde está a disciplina numa escola onde as crianças são completamente livres? Para Montessori (1965) disciplinado, segundo a sua conceção, é “o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida” (p.45). É necessário que a Mestra introduza na criança disciplina que deverá ser levada a cabo ao longo da sua vida. Ou seja, a criança ao aprender e disciplinar os seus movimentos “está sendo preparada não somente para a escola mas também para a vida, tornando-se um indivíduo correto por hábito e por prática nas suas relações sociais quotidianas” (Montessori, 1965, p.45).

A liberdade das crianças tem como limite o interesse coletivo. Ou seja, “devemos, pois, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou menos decoroso” (Montessori, 1965, p.45). Nesta perspetiva, o ponto de partida de toda a disciplina, e também o período que exige mais contributos da Mestra, é a noção do bem e do mal, por outras palavras, “impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade” (Montessori, 1965, p.50). À vista disso, Maria Montessori defendia que não existia a necessidade de “marcar a cada uma o seu lugar e pretender que elas fiquem aí bem quietinhas”, estas

acabariam por naturalmente adquirir essas competências “como uma manifestação de educação coletiva” (Montessori, 1965, p.50). No entanto, é importante começar a explicar à criança “o motivo desta conduta, de modo a fazê-las assimilar um princípio de ordem coletiva” (Montessori, 1965, p.50). Para a metodologia de Montessori é necessário que se façam compreender as ações e seus sentidos. Vejamos,

pode-se, pois, enfileirar as crianças, marcando a cada uma o seu lugar; pode-se, igualmente, explicar-lhes o motivo desta conduta, de modo a fazê-las assimilar um princípio de ordem coletiva; eis o que importa. Imbuídas desta ideia, elas se levantam, falam, mudam de lugar, mas de um modo diferente do anterior; isto é, elas querem se levantar, falar, etc., nesse estado de repouso de ordem que já lhes é próprio. Empreendem uma ação conscientemente, sabendo que há outras que lhe são proibidas: pouco a pouco, aprenderão a discernir entre o bem e o mal (Montessori, 1965, p. 50).

Tendo em conta o apresentado por Lillard (2017), existem cinco elementos importantes num ambiente Montessoriano, sendo eles os seguintes:

- A liberdade, uma vez que “somente em uma atmosfera de liberdade [a criança] pode se revelar para nós” (p.46). A liberdade proporciona à criança a oportunidade de desenvolver o auto-conhecimento;
- Neste sentido, o segundo elemento é a estrutura e a ordem presente no ambiente, estes elementos estão “subjacentes ao universo e devem-se refletir na sala de aula para que a criança as internalize e, assim, construa sua própria ordem mental e inteligência” (Lillard, 2017, p.51);
- O terceiro elemento crucial do ambiente é a ênfase que se dá à natureza e à realidade; “o equipamento na sala de aula, portanto, é criado para colocar a criança em contato mais próximo com a realidade” (Lillard, 2017, p.52);
- O quarto elemento fundamental no ambiente Montessoriano está inteiramente ligado ao anterior, a beleza. Montessori considerava a beleza “não como um auxílio extra para a criança em desenvolvimento, mas como uma necessidade positiva para evocar seu poder de responder à vida”;
- O quinto elemento está relacionado com os materiais desenvolvidos por Montessori, estes materiais foram desenvolvidos com o intuito de desenvolver as necessidades internas das crianças, ou seja, “qualquer material individual deve ser apresentado à criança no momento certo do seu desenvolvimento” (Lillard, 2017, p.56).

Assim, observa-se que o ambiente preparado é um local organizado pela Mestra com o objetivo de levar a criança ao desenvolvimento da sua liberdade e independência

através da disciplina ativa. O ambiente é planeado para a criança, de acordo com as suas especificidades. Nesse ambiente, as mobílias são delineadas para atender às necessidades da criança, bem como os materiais pedagógicos que são de acesso fácil. No ambiente Montessori tudo é pensado, planeado, preparado e organizado pelo adulto; foi neste sentido que Maria Montessori também dedicou a sua atenção à elaboração de um plano de formação de professores.

Para Montessori (1965), o educador

precisa compreender que para perceber cada indivíduo na sua essência, assim como suas dificuldades e possibilidades, - e com isso poder intervir num trabalho produtivo -, antes de tudo deve observar essa atividade produtiva espontânea, na construção de suas experimentações, pois "O educador, porém, está destinado a observar não infusórios, mas o homem. E o homem, não nas manifestações dos seus hábitos diurnos, [...] mas no despertar da sua vida intelectual (p. 14).

O educador deve ensinar através da sua própria ação, da repetição das suas ações e da interação com o objeto em estudo para que estimule espontaneamente a criança intrinsecamente pronta para aquela aprendizagem.

Em resumo, os princípios que norteiam o Método Montessori são: o ambiente, que deve ser cientificamente preparado, estimulando as múltiplas aprendizagens; a liberdade de escolha através do interesse inerente ao grau de maturidade e possibilidades de cada criança; o respeito pelo ritmo, limites e possibilidades de cada um, assim como respeito ao próprio ambiente e à coletividade; a autonomia baseada na independência e interesses; a responsabilidade sobre suas ações e sobre o ambiente (Montessori, 1965).

1.2.2. Áreas do Método Montessori

O Método Montessori tem uma base científica, que pretende favorecer e adaptar o currículo de forma natural e espontânea, atendendo à individualidade de cada criança tendo em conta o seu ritmo e interesse. Na escola, as áreas de conhecimento são bastante importantes, e desta forma, na Pedagogia Montessori esse também é um elemento fundamental. Para entender a educação Montessori, em qualquer área, é importante lembrar é um método indireto, não o método direto presente na educação tradicional. Neste sentido, analisando o Método, é possível observar e identificar cinco

áreas de conhecimento, sendo elas: i) a linguagem; ii) a educação sensorial; iii) a vida prática; iv) a matemática; v) e a cultura.

i) Linguagem

A linguagem é um elemento crucial na vida da criança, uma vez que esta conquista o mundo linguístico desde cedo. Assim, podemos referir que “a linguagem é um dos mais poderosos instrumentos do progresso. A criança aprende a falar logo nos primeiros anos de vida” (Montessori, 1966, p.38). Tendo em conta Montessori (1966), a linguagem é um conjunto de sons e a “combinação desses sons em palavras que nos permite expressar ideias, emoções e experiências” (p.38).

É importante referir que a linguagem oral foi por muito tempo o único meio de transmissão de conhecimentos de geração em geração. “A descoberta dos sons e das palavras como veículos das ideias é uma das maiores conquistas do Homem” (Montessori, 1966, p.81). No entanto, por consequência da oralidade, surgiu a escrita, “a representação de sons e sílabas fonéticas através de letras ou símbolos” (p.81).

No primeiro aniversário, a criança já aprendeu palavras associadas à família. A chamada “exploração do vocabulário”, acontece por volta do segundo aniversário. Nessa fase, a criança adquire um vocabulário rico, pois a facilidade e rapidez em adquiri-lo aumentam significativamente.

Nas escolas Montessori, “o ambiente é projetado para que todas as atividades alimentem naturalmente o desenvolvimento das habilidades necessárias para a leitura e, assim, a leitura é experimentada como parte do processo de vida” (Lillard, 2017, p.112). Neste sentido, o desenvolvimento da linguagem é um processo paralelo às restantes atividades. Através da total liberdade de conversação que está presente na sala Montessoriana, a linguagem torna-se “uma parte essencial da sala de aula, e existe um incentivo contínuo de auto-expressão e comunicação, de uma criança para a outra e da criança para o adulto” (Lillard, 2017, p.115).

ii) Educação sensorial

Tendo em conta as palavras de Maria Montessori (1945), as verdadeiras ‘características motoras’ ligadas à inteligência são a linguagem e a atividade da mão ao serviço da inteligência para realizar o trabalho, neste sentido, a mão e a inteligência estão ligadas entre si. “A mão é um órgão de estrutura delicada e complexa que permite à inteligência não só manifestar-se como também estabelecer relações especiais com o ambiente” (Montessori, 1945, p.94), a mão é necessária para a apreensão das coisas

materiais. Nesta linha de pensamento, os sentidos “são órgãos de ‘apreensão’ das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento” (Montessori, 1965, p.102).

A educação sensorial permite à criança aprender a classificar e categorizar o mundo à sua volta, assim sendo, é necessário que o ambiente à sua volta lhe proporcione experiências necessárias para desenvolver as suas habilidades. Os materiais sensoriais desenvolvidos por Maria Montessori são construídos segundo uma “série de objetivos agrupados segundo determinadas qualidades, tais como, a cor, a forma, a dimensão, o som, o grau de aspereza, o peso, a temperatura, etc.” (Montessori, 1965, p.103).

Tendo em conta a autora supracitada, os sentidos são “os exploradores do ambiente” e ao adotarmos os materiais sensoriais estamos a oferecer às crianças “um guia”. Guia este que entrega à criança “uma espécie de chave para abrir uma porta à exploração das coisas exteriores como uma chama que nos permite enxergar uma quantidade maior de coisas e mais detalhes que na escuridão (no estado inculto) não se poderiam ver” (Montessori, 1949, pp. 202-203).

Na Pedagogia Montessori são muito importantes as atividades sensoriais, e isso é possível de ser observado uma vez que, as primeiras atividades de uma criança dentro de uma sala Montessori, são os exercícios sensoriais e as atividades de vida prática. Isto é justificado pela autora, “todo o conhecimento que temos do mundo deriva dos sentidos. Os cinco sentidos são portões de entrada pelos quais o conhecimento afluí a nossa mente, desde o nascimento até à morte. A mente armazena e seleciona as impressões recebidas pelos sentidos e, assim, vai construindo o conhecimento” (Montessori, 1966, p.95).

iii) Vida prática

Sendo uma abordagem voltada para a ação, as áreas da vida prática e a sensorial são das primeiras a serem apresentadas às crianças numa sala Montessori. Tendo em conta que as atividades diárias são aquelas atividades do dia-a-dia com as quais as crianças estão familiarizadas, são exercícios fundamentais que auxiliam a criança no seu desenvolvimento e criatividade. A proposta educativa de Maria Montessori tem a criança como foco e não a acumulação de conhecimentos académicos. A sua proposta é muito simples, “baseia-se nas atividades da vida quotidiana, que são a melhor sugestão para que a criança sinta segurança e confiança em si mesma, aprenda a ser uma pessoa, saiba relacionar-se e aborde as aprendizagens com interesse” (Vallet, 2003, p.35).

O desejo que a criança tem em imitar o adulto é intrínseco, torna-se uma mais-valia para a criança, esses exercícios vão muito além do domínio dos mesmos. Tal como alude Lillard (2017),

embora os exercícios sejam orientados para a habilidade no sentido de que envolvem limpar uma mesa ou engraxar sapatos, o seu objetivo não é dominar essas tarefas por si só. O objetivo é auxiliar a construção interna da disciplina, organização, independência e autoestima por meio da concentração em um ciclo de atividade preciso e completo (p.64).

A vida prática norteia-se “por fases como cuidados consigo mesmo, cuidados com o outro e com o ambiente (e neste insere-se o que se denomina “graça e cortesia”, que propicia a vivência das regras sociais)” (Lima, 2014, p.8). Através destas atividades, as crianças tornam-se autônomas, independentes dos adultos e cada vez mais confiantes delas mesmas, quando se apercebem de que conseguem realizar tarefas em que outrora eram auxiliadas pelo adulto. Ainda na linha de pensamento do autor anteriormente citado, é crucial destacar a importância dos exercícios de vida prática na Educação Infantil, sendo que estas,

concretizam processos e expõem de maneira clara as suas etapas, para que deles se aproprie o aprendiz. Nesta fase da vida o processo é o foco que motiva a aprendizagem, por isto a criança repete inúmeras vezes um mesmo exercício e assim que o mistério processual se desfaz ela abandona o material e procura uma nova atividade. A repetição e a imitação são instrumentos de aprendizagem da primeira infância (Lima, 2014, p.9).

Os exercícios de vida prática desenvolvem na criança uma panóplia de processos de aprendizagem e isso acontece devido à finalização concreta dos exercícios, levando a que a sua utilização seja imediata, o que não acontece na maioria das atividades de outras áreas. Assim, podemos destacar que, “cuidar de si mesmo, do ambiente e do outro, aprender a observar, reunir informações e tomar decisões são ações quotidianas da sala Montessoriana” (Lima, 2014, p.9).

iv) Matemática

Outra área de destaque é a Matemática que, diferentemente das restantes áreas, é uma área abstrata. Assim, Montessori (1949) alude

os objetivos matemáticos não se encontram distribuídos pelo meio-ambiente como acontece com as árvores, as flores e os animais. Desta forma, faltou a

oportunidade para desenvolver espontaneamente a mente matemática na idade infantil, o que veio determinar um obstáculo ao sucessivo desenvolvimento mental. Por isso chamamos os materiais sensoriais de abstrações materializadas ou material matemático básico (p.206).

Com isto, complica a forma espontânea que é tão valorizada na abordagem, no entanto são propostos materiais específicos para situações matemáticas: associar a atividade mental aos movimentos musculares, promovendo o desenvolvimento do raciocínio por meio de auto-atividade, do estímulo da atenção, da concentração, do interesse pela pesquisa e da manipulação de elementos específicos que permitem a percepção objetiva e a intuição conceitual. Os materiais sensoriais desenvolvidos são os grandes responsáveis da preparação para as operações matemáticas. “A evidência de uma mente matemática nas nossas crianças manifesta-se de modo singular e espontâneo” (Montessori, 1949, p.205). Valorizando, desta forma, a ordem e a precisão para o desenvolvimento do trabalho espontâneo da criança. Com isto, os materiais sensoriais provocam na criança um ato de concentração, uma vez que “este material deve ser considerado uma ajuda, não só como chave de exploração, mas também como meio de desenvolvimento da mente matemática” (Montessori, 1949, p.206).

v) Cultura

Os materiais culturais e artísticos “lidam com a auto-expressão e a comunicação de ideias. Como no caso das experiências de vida prática, muitos desses materiais estão necessariamente vinculados ao ambiente e à cultura da criança e, portanto, serão em grande medida determinados pela professora” (Lillard, 2017, p.65).

Como temos vindo a referir, Montessori recomendava um ambiente preparado, repleto de oportunidades de aprendizagem. E, desta forma, ao permitir que a criança explore e observe o ambiente, estamos a respeitá-la. Tal como nas outras áreas, “também o ‘modo’ de transmitir cultura se apresenta diferente” (Montessori, s/d, p.38).

A estratégia de Maria Montessori é despertar o conhecimento da criança e consequentemente desenvolver na criança uma curiosidade espontânea. “O processo de atividade espontânea consiste algumas vezes em um trabalho voluntariamente intensificado e complicado, que absorve todas as energias mentais por horas inteiras e até vários dias consecutivos” (Montessori, s/d, p.41). Com esta estratégia, Montessori pretendia que a criança não fizesse somente progressos na aquisição da cultura, mas que se conquistasse o benefício associado de ver que as crianças “parecem mais conscientes de si, donas das próprias ações, mais seguras em sua conduta, sem

hesitação de timidez ou de medo, prontas também para adaptação com outras pessoas, com o ambiente e suas eventualidades” (Montessori, s/d, p.43).

O papel do educador, à medida que a cultura da criança se desenvolve, é cada vez mais importante. Papel este de estimular o interesse da criança para descobrir mais, “porque as crianças quando se interessam por um argumento, tendem a permanecer longo tempo, a estudá-lo ou a prová-lo até que atinjam uma espécie de “maturação” através da própria experiência” (Montessori, s/d, p.40).

Esta área tem como objetivos sensibilizar o indivíduo para aspetos da cultura, sociedade e natureza, entre outros. Neste sentido, “o contacto com a natureza, a observação e a exploração, são necessários para a formação de ideias corretas, e a aquisição de conhecimentos (Montessori, 1966, p.74).

De forma a concluir, Montessori (s/d) alude

a cultura pode ser transmitida através da palavra, do rádio, e por meio de discos e projeções de filmes cinematográficos. Mas sobretudo deve-se deixar operar através de atividades, com a ajuda de materiais que permitam à criança adquirir a cultura por si mesma, impulsionada pela natureza de sua mente que obedece às leis de seu desenvolvimento. Isto demonstra que a cultura é absorvida pela criança através de experiências individuais, com as repetições de exercícios interessantes, para os quais sempre contribui a atividade das mãos, órgãos que cooperam para o desenvolvimento da inteligência (p.90).

1.2.3. Materiais existentes no ambiente Montessoriano

Os materiais são diferentes para cada uma destas áreas, dependendo também do período sensível e da idade em que se encontra a criança. Ao entrar numa escola Montessoriana, destaca-se a sua organização. Na apresentação, muito diferente das salas de aula tradicionais, os objetos presentes na sala são deliberadamente colocados em diferentes áreas que correspondem às cinco áreas de aprendizagem Montessori. A escola deve ser um lugar onde a instrução seja facilitada e o ensino deve ser uma ajuda para a criança. Esta tem de estar devidamente preparada, com o ambiente direcionado para a autonomia e independência, com materiais interessantes e motivadores.

Nas salas Montessorianas, a divisão das diferentes áreas tem como objetivo despertar o interesse das crianças, permitindo que estas se movimentem livremente e utilizem os recursos disponibilizados. O ambiente deve ter objetos, livros e brinquedos estimulantes. Mesmo podendo proporcionar distração, ou ser usado como jogo

recreativo, devem ter como função ajudar a aprendizagem. Desta forma, Lillard (2017) alude que para

além de um ambiente de beleza, ordem e realidade, Montessori percebeu que a criança precisa de liberdade para desenvolver a criatividade, para selecionar o que a atrai em seu ambiente, para se relacionar com isso sem interrupção e pelo tempo que desejar, para descobrir soluções e ideias e escolher uma resposta própria e para comunicar e compartilhar suas descobertas com os outros conforme queira” (p.41).

O modo de pensar de Maria Montessori apresenta-nos os caminhos necessários para a formação da autonomia da criança. Um dos objetivos fundamentais desta abordagem é a preparação da criança para a liberdade. Neste sentido e de forma a permitir à criança a livre iniciativa, Maria Montessori elaborou uma série de diretrizes e materiais para trabalhar o desenho, a escrita, a leitura e a aritmética. Este sistema educacional, idealizado por Maria Montessori, utiliza uma série de materiais didáticos e de autocorreção, inicialmente voltados para o desenvolvimento dos sentidos e da concentração. Com isto, pretendia satisfazer as necessidades inerentes à criança, impulsionando o seu nível de desenvolvimento e possibilitando que se envolvesse em atividades livres. Maria Montessori refere que a criança apresenta uma “mente absorvente”, remetendo esta como uma capacidade mental da criança para absorver informações e sensações do mundo que a rodeia. Na sua perspectiva, “a criança é dotada de poderes desconhecidos, que podem levar a um futuro luminoso. Se pretendemos realmente alcançar uma reconstrução, o desenvolvimento das potencialidades humanas deve ver o objetivo da educação” (Montessori, 1949, p.12).

Ao contrário do que se tinha pensado até então, Montessori refere que a “personalidade humana começa com o nascimento do Homem” (1949, p.12). Afirmação esta que dá realce à importância da educação, desde a altura do nascimento.

Na opinião de Montessori, os adultos adquirem “os conhecimentos através da nossa inteligência, ao passo que a criança os absorve com a sua vida psíquica” (Montessori, 1949, p.36). A criança utiliza as suas experiências para desenvolver os seus conhecimentos, o que é uma excelente capacidade que a criança tem em “absorver” conhecimentos, utilizando a brincadeira como forma de aprendizagem.

A infância é a etapa crucial para o desenvolvimento do Ser Humano, por isso mesmo é necessário proporcionar à criança meios adequados para que as crianças construam a sua independência e desenvolvam os seus conhecimentos. Os materiais desenvolvidos por Maria Montessori foram “projetados para a auto-educação, e o controle do erro está no próprio material em vez de depender da professora” (Lillard,

2017, p.57), permitindo à criança controlar e reconhecer os seus erros. No entanto, nem todos os materiais têm um controlo de erro tão direto como, por exemplo, os blocos de cilindros, começando a dificultar conforme o processo de desenvolvimento da criança. Tal como alude Lillard (2017), “conforme o material se torna mais complexo, o controle do erro passa para a própria criança que desenvolveu gradativamente sua capacidade de reconhecer diferenças de dimensão visualmente” (p.58).

Todos os materiais desenvolvidos têm regras de utilização impostas por Maria Montessori, uma vez que eles “foram criados com um objetivo sério” (Lillard, 2017, p.58). A criança deve manuseá-los com cuidado e tratá-los com respeito. Desta forma, quando a criança pretende realizar um exercício, “ela pega todos os materiais necessários e arruma-os cuidadosamente numa mesa ou tapete de maneira organizada”, e quando termina o exercício deve devolver “os materiais à prateleira, deixando-os em ordem para a próxima criança” (Lillard, 2017, p.58).

Para um adulto, as atividades específicas do Método podem ser insignificantes, no entanto “elas são na verdade meios de desenvolvimento. Permitem que a criança utilize seus olhos, ouvidos, lábios, pernas, braços e mente na descoberta do ambiente que a cerca” (Montessori, 1966, p.22). Os materiais oferecidos à criança devem ser de acordo com as suas necessidades e auxiliarem o seu desenvolvimento, assim como os estímulos. O educador deve observar o momento e a utilização do material pela criança.

“Uma quantidade excessiva de material educativo [...] pode dispensar a atenção, tornar mecânicos os exercícios com os objetos e fazer com que a criança passe seu momento psicológico de ascensão sem perceber e sem aproveitar. [...] A abundância excessiva debilita e retarda o progresso. Isso foi provado repetidas vezes” (Lillard, 2017, p. 55).

Os materiais devem atender às necessidades de desenvolvimento da criança, o educador pode suprimir alguns materiais ou alterar alguma sequência, sendo flexível e contribuindo para o pleno desenvolvimento do aluno.

A criança, quando realiza um exercício, tem o direito de não ser interrompida enquanto utiliza e manuseia os materiais, isso aplica-se a não ser interrompida pelas outras crianças e/ou pela Mestra. Uma vez que “o elogio ou até mesmo um sorriso podem distraí-las, e há crianças que param e deixam o trabalho de lado com interferência não maior do que essa” (Lillard, 2017, p.58).

Um momento fundamental da criança é quando a Mestra introduz um novo material, designado por Lillard (2017) por *Lição Fundamental*. Para que a Mestra saiba qual o momento certo para essa *lição*, é importante que ela seja sensível ao desenvolvimento da criança, e experiente. Neste sentido, o objeto da exibição de uma nova *lição* “não [é] só apresentar uma chave para os materiais e suas possibilidades,

mas permitir que a professora descubra mais sobre a criança e seu desenvolvimento interno” (Lillard, 2017, p.59).

Estes momentos são realizados individualmente, pois duas crianças da mesma idade podem não se encontrar no mesmo estado de desenvolvimento. O papel do educador é ajudar a criança, orientando-a entre as diversas coisas e a compenetrar-se no seu uso específico; deverá, também, iniciá-la para a vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, assim, fazer livremente as suas escolhas e execução do trabalho.

Os materiais Montessorianos, além de serem escolhidos pela criança e tendo um significado, atendem a cinco princípios básicos. O primeiro está relacionado à dificuldade ou ao erro a ser compreendido pela criança, devendo ser único na peça, ajudando a criança a compreender rapidamente. “Uma torre de blocos apresentará apenas uma variação em tamanho de bloco a bloco, não uma variação em tamanho, cor, formatos e sons, como tantas vezes é o caso com as torres de blocos nas lojas de brinquedos [...]” (Lillard, 2017, p.56). Os brinquedos não devem oferecer mais que um problema a ser resolvido caso contrário faz com que a criança perca tempo procurando erros onde não existem.

O segundo ponto refere-se aos materiais variarem do mais simples para o mais complicado. Todo o material deve ter uma sequência, pois a cada obstáculo a criança está a desenvolver-se cada vez mais, um novo problema só pode surgir quando o atual já está resolvido, quando a criança detém total domínio sobre o mesmo e tem a capacidade e desenvolvimento para o seguinte.

No terceiro ponto valoriza-se que os materiais devem ser planejados para preparar uma futura aprendizagem.

Desde o início, os pinos dos materiais, pelos quais a criança os levanta e manipula, agem para coordenar a ação motora do indicador e do polegar. Por meio dos projetos que envolvem o uso de encaixes de metal para guiar seus movimentos, a criança desenvolve a capacidade de usar um lápis (Lillard, 2017 p.56).

Os materiais devem ajudar a criança a desenvolver-se, mesmo não tendo como objetivo principal preparar para a aprendizagem. Quando a criança realiza uma atividade que exija a coordenação motora fina, ela está a ser direcionada para iniciar o processo da escrita, tendo o mínimo de frustrações possíveis.

O quarto ponto relaciona-se com o privilegiar a utilização do concreto, sendo acrescentados, de forma gradual, aspectos e representações abstratas.

Um triângulo sólido de madeira é explorado sensorialmente. Peças separadas de madeira, representando sua base e lados são introduzidas, e as dimensões do triângulo são descobertas. Mais tarde, triângulos planos de madeira são encaixados em

bandejas de quebra-cabeças de madeira, depois em triângulos de papel de cores sólidas, depois em triângulos com uma linha de cor forte e, finalmente, na abstração de triângulos traçados com linhas finas (Lillard, 2017 p.56).

Esse processo é gradual, partindo da exploração sensorial do objeto passando aos poucos para a substituição, permitindo que a criança não seja dependente do material fisicamente, uma vez que já entendeu a sua utilização e as suas características.

Os materiais Montessorianos são desenvolvidos para a auto-educação, para perceber e controlar os erros que serão feitos pela criança. Durante a sua exploração, o educador não deve interferir, permitindo à criança o processo de reconhecimentos dos seus erros. Quando o processo de reconhecimento do erro não ocorre, significa que não houve desenvolvimento capaz de perceber e corrigir, essa correção irá acontecer com o tempo.

Outro ponto fundamental é a forma de utilização do material, visto que o material foi criado para o desenvolvimento sendo que a criança precisa de utilizá-lo e de conservá-lo.

1.2.4. Ordem e progressão na apresentação do material

A Mestre, para além de apresentar os materiais à criança, “deverá interessá-la pela ordem do ambiente que a envolve” (Montessori, 1965, p.146). Montessori afirma que cada objeto e/ou material deve ter um lugar definido, onde será encontrado sempre que não esteja a ser utilizado. Com esta estratégia é possível que exista orientação no ambiente, desta forma, “a criança somente poderá pegar o objeto do mostruário em que estes estiverem “expostos à livre escolha” e, depois de usá-lo, deverá recolocá-lo no mesmo lugar em condições idênticas àquelas em que foi encontrado” (Montessori, 1965, p.146). Assim, a criança só pode utilizar os materiais que estão à disposição e, se ela quiser muito um objeto que esteja a ser utilizado, deve esperar, com paciência até que o colega o devolva ao mostruário.

A ordem é o primeiro período sensível a aparecer, manifestando-se nos primeiros meses de vida de uma criança. Segundo Lillard (2017), a criança

manifesta sua necessidade de ordem de três maneiras: ela demonstra uma alegria positiva ao ver as coisas em seu lugar de costume; ela, muitas vezes, tem crises de birra quando as coisas não estão onde deveriam; e quando pode fazer isso, ela insiste em colocar as coisas de volta em seu lugar (p.30).

Montessori (1945) defendia que “a ordem das coisas significa conhecer a posição dos objetos no ambiente, lembrar-se do lugar onde cada um deles se encontra, ou seja, orientar-se no ambiente e dominá-lo em todos os detalhes” (p.67). A ordem nos primeiros anos de vida é crucial para as futuras conquistas da criança, uma vez que a mesma se forma e desenvolve à custa do ambiente. A criança é sensível à ordem, manifestando-se através de dois aspetos simultâneos: o exterior e o interior. No que concerne ao exterior, este manifesta-se nas “relações entre pares no ambiente”; o interior refere-se ao “sentido das partes do corpo que atuam no movimento, bem como de suas posições” (Montessori, 1945, p. 70).

Neste sentido, a ordem, o silêncio e a concentração fazem parte do respeito ao grupo criando uma atmosfera de valorização à aprendizagem. As crianças compreendem que não estão a brincar com os materiais, mas sim, em aprendizagem. Estas ajudam-se reciprocamente não necessitando apenas do educador. Nenhuma criança fica inativa na sala, pois sabe qual a sequência de trabalho que ela deve executar dentro do programa decidido no início da aula. No final da sessão, é feita uma avaliação do que aprenderam, o que conquistaram e em que podem melhorar. Esse trabalho descreve um respeito essencial à individualidade. Pode-se dizer que o ambiente Montessori acolhe cada criança como ela é e auxilia um trabalho individualizado e de respeito para com as necessidades de cada um, dando ao grupo a possibilidade do sucesso, pelo respeito que dá ao ritmo próprio e às necessidades de cada criança.

A norma educacional, elaborada por Maria Montessori, utiliza materiais didáticos autocorretivos, usados para aperfeiçoar e desenvolver os sentidos, a atenção e a concentração, indo ao encontro das necessidades internas que estimulam cada criança no seu grau de desenvolvimento, proporcionando uma atividade livre consistente. No sistema de Montessori, os materiais de desenvolvimento são agrupados segundo a seguinte categorização:

- a) Materiais de desenvolvimento para os exercícios da vida prática;
- b) Materiais de desenvolvimento destinados à educação sensorial;
- c) Materiais de desenvolvimento para a aquisição de cultura.

O objetivo dos materiais sensoriais é de aperfeiçoar a aprendizagem e o desenvolvimento da inteligência através da exploração dos sentidos, focando-se na visão, no olfato, no paladar, na audição, no tato, no peso, nas cores e na temperatura. Esse desenvolvimento só ocorre quando os sentidos estão desenvolvidos e em equilíbrio (Lillard, 2017, p.64).

Os materiais académicos são utilizados para aprendizagens da linguagem, da escrita, da leitura, da matemática, da geografia e das ciências, sendo um seguimento das atividades sensoriais. Os materiais culturais e artísticos são para desenvolver a auto-expressão e a comunicação de ideias e estão ligados à cultura em que a criança está inserida (Lillard, 2017, p.65). Todos os grupos de materiais, divididos por categorias, contêm atividades próprias para o desenvolvimento das crianças.

Montessori defende que tudo o que se ensina à criança deve estar ligado à vida, não se deve suprimir, mas orientar os gestos que as crianças aprenderam para utilizarem no seu dia-a-dia. Por isso, são chamados “exercícios de vida prática”.

1.2.5. Materiais propostos pelo método

Montessori acreditava que através do contacto com as mãos, as crianças, utilizando o toque e o movimento, exploravam e descodificavam o mundo ao seu redor. Muitos dos exercícios desenvolvidos por Maria Montessori partem do concreto para o abstrato. Ou seja, centram-se na perspectiva de que as crianças aprendem melhor com a experiência direta de investigação e descoberta. Em virtude disso, para tornar o processo mais rico, Maria Montessori desenvolveu materiais didáticos que constituem um dos aspetos mais importantes e conhecidos do seu trabalho. Tome-se como exemplo, os blocos maciços de madeira para encaixe de cilindros, encaixes geométricos e as letras em lixa

1.2.5.1. Cilindros dos encaixes sólidos

Tendo em conta as orientações de Maria Montessori, este tipo de material pedagógico pode ser utilizado a partir dos três anos de idade. A especificidade deste material está no facto da criança retirar os cilindros dos encaixes sólidos, que se assemelham a um lápis de escrever, segurando a ponta com três dedos. Esta atividade prepara mesmo que indiretamente para a escrita, aperfeiçoa o sentido da visão, através da comparação dos cilindros, trabalhando simultaneamente o raciocínio e a associação, ao tentarem lembrar-se a qual encaixe pertence cada cilindro.

Nesta linha de pensamento, Maria Montessori (1965) alude que os encaixes sólidos, são compostos por

quatro blocos maciços, de madeira natural, pintados com verniz reluzente: os quatro iguais em forma e dimensões (59 cm de comprimento, 6 cm de altura e 8 cm de largura). Cada um deles traz dez peças encaixadas que são pequenos cilindros bem lisos; estes cilindros são encimados por um botão graças ao qual podem ser facilmente introduzidos nas cavidades dos blocos, e que, por sua vez, correspondem perfeita e exclusivamente a cada um dos cilindros (p.123).

Tal como podemos observar na imagem em baixo (Figura 18), cada cilindro difere do outro. Assim, como Montessori (1965, p.124) refere

- No primeiro bloco, os cilindros têm todos uma altura igual, mas é a secção circular que decresce regularmente: enquanto o diâmetro da secção do mais fino dos cilindros é igual a 1 cm, o diâmetro das outras secções cresce de meio centímetro até atingir um diâmetro de 55 mm.
- No segundo bloco, os cilindros diminuem de secção circular, elevando-se, ao mesmo tempo, a meio cm de altura, até atingir o décimo cilindro, que terá 5 cm de altura, sendo que o mais baixo é também o mais grosso, e o mais alto o mais fino.
- No terceiro bloco, os cilindros diminuem nas suas três dimensões, retomando as diferenças encontradas nos dois primeiros encaixes.
- Finalmente, no quarto bloco, os cilindros têm todos uma seção igual, mas a altura é diferente: o mais baixo de todos tem uma altura de 1 cm, e os outros vão gradativamente aumentando a sua altura de 1,5 cm, até o último, que atingirá uma altura de 55 mm.

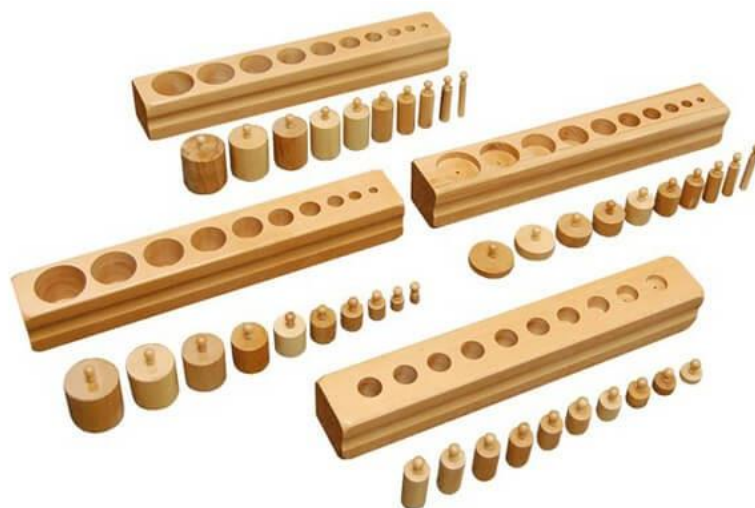


Figura 18- Cilindros dos encaixes sólidos

1.2.5.2. Encaixes Geométricos

Montessori (1965) especifica: “estabeleci encaixes planos correspondentes às formas geométricas, dando a cada um uma moldura que enquadrasse perfeitamente a peça” (pp.130-131). A utilização deste material consiste, primeiramente, em recolocar as peças anteriormente misturadas nos sítios certos, exercitando a atenção, o reconhecimento e a associação das formas. Numa fase seguinte, a criança começa a apropriar-se de novas utilizações do material, tal como alude Montessori (1965), a criança começa a

tocar, com exatidão, os contornos das diversas peças geométricas e seus quadrados, servindo-se, como guia, dos relevos, em madeira, que auxiliam a mão, ainda inexperta, a manter-se dentro de determinados limites. Os olhos assim se habitua a ver e reconhecer as formas que a mão está para tocar (p.193).

Tal como grande parte dos exercícios e materiais desenvolvidos por Maria Montessori, este exercício consiste numa preparação indireta para a escrita. Uma vez que se aproveitam os instintos naturais das crianças, ao desenhar, ao realizar contornos. Neste seguimento, através da elaboração deste material, Montessori (1965) proporcionou às crianças

a possibilidade de elas mesmas desenharem os contornos das figuras a preencher, garantindo, a esses contornos, uma forma estética e deixando à criança a possibilidade de escolher. Neste intuito, preparei um material – os encaixes de ferro – que permite traçar os contornos de figuras geométricas. Obtém-se, assim, um desenho decorativo que, de modo algum, parece ser uma preparação direta à escrita (p.194).

Tal como se pode observar na figura a seguir (Figura 19), Montessori mandou construir este material, tendo em conta características específicas, “seis peças quadradas de 10 cm de lado, com a espessura de 6 mm poderão adaptar-se sobre o fundo azul” (p.131). Para além disto, posteriormente, preparou um armário,

uma espécie de pequena cômoda; as seis pranchinhas sobrepostas, apoiadas em suportes laterais, podem ser puxadas como gavetas; cada uma delas pode conter seis peças; na primeira, foram sobrepostas à prancha quatro tabuinhas quadradas, de cor azul, e duas peças em forma de trapézio e losango; na segunda, em quadrado e cinco retângulos da mesma altura e de largura decrescente; na terceira, seis círculos com diâmetros decrescentes; na quarta, seis triângulos; na quinta, os polígonos, de pentágonos a decágonos; na sexta,

diversas figuras curvas: elipse oval, triângulo curvilíneo, e uma rosácea (quatro arcos cruzados) (Montessori, 1965, p.132).



Figura 19-Encaixes Geométricos

1.2.5.3. Letras de Lixa

Para iniciar os sinais gráficos da criança, Montessori desenvolveu uma diversidade de exercícios e materiais pedagógicos que desenvolvem os sinais gráficos. Neste seguimento, Montessori (1965) apresenta

um material constituído de pequenos cartões lisos sobre os quais são aplicadas letras do alfabeto, recortadas em folhas de lixa; a criança toca-as no sentido da escrita, repetindo o gesto. O sinal do alfabeto fixa-se assim duplamente na memória, graças à vista e ao tato (p.194).

Montessori (1965) reforça a ideia de que os fatores mecânicos da escrita vão-se desenvolvendo através do exercício do tato, “tocar as letras e olhá-las ao mesmo tempo, é fixar mais rapidamente a imaginação, graças ao concurso de vários sentidos; os dois exercícios se separam em seguida: olhar (leitura); tocar (escrita)” (p.186).

As letras de lixa (Figura 20), material pedagógico desenvolvido por Maria Montessori, são um material referente à área da linguagem. É constituído por umas tábuas de madeira sobre as quais aparecem as letras do alfabeto com pó de lixa. Por isso, a estrutura das letras ressalta muito ao tato. As consoantes e vogais são

identificadas por cores diferenciadas, azuis e vermelhas, respetivamente. A autora reforça ainda a ideia de que “tocar as letras no sentido da escrita, é começar a educação muscular que prepara a escrita” (Montessori, 1965, p.186). As letras de lixa são materiais manipuláveis e simples. Atraem a atenção da criança durante a sua utilização. A criança aprende, tocando com os dedos, a forma das letras e vai associando os seus sons. Para manipular este material, a criança não precisa de saber pegar no lápis para desenhar a letra. No entanto, o uso adequado deste material prepara a criança para conseguir escrever com mais eficiência quando tenha que usar lápis e papel.

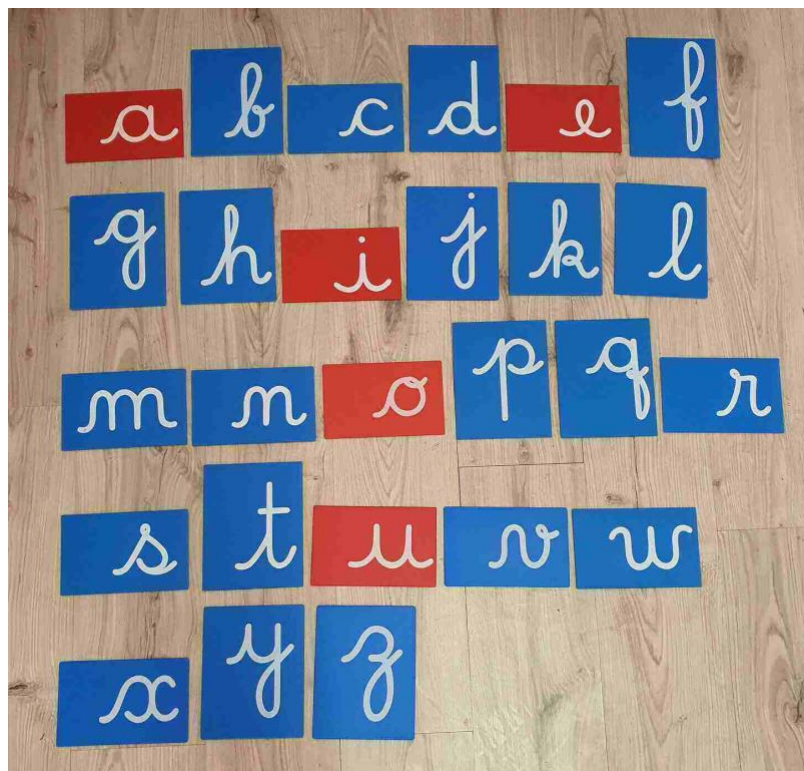


Figura 20-Letras de Lixa

1.2.6. A educação sensorial

Os sentidos, para Montessori (1945), têm um papel fundamental para o crescimento das crianças:

a mão é um órgão de estrutura delicada e complexa que permite à inteligência não só manifestar-se como também estabelecer relações especiais com o ambiente. Pode-se dizer que o Homem “apodera-se do ambiente com a mão” e o transforma sob a orientação da inteligência, cumprindo assim sua missão no grande quadro do universo (p.94).

Montessori (1965) afirmava que os sentidos

são órgãos de “apreensão” das imagens do mundo exterior, necessárias ao entendimento, como a mão é o órgão de apreensão das coisas materiais necessárias ao corpo. Mas, sentidos e mãos podem afinar-se além das exigências normais de suas funções, tornando-se, cada vez mais, dignos servidores do grande princípio interior de ação que os mantém a seu serviço (p.102).

A criança aprende através dos sentidos e é desta forma que começa a dar significado ao mundo que a rodeia, a autora reforça que “não existe Método ativo para a preparação racional de indivíduos às sensações” (Montessori, 1965, p.98). Montessori declara que a infância é a fase em que o indivíduo deve ser estimulado efetivamente para que, no futuro, quando adulto, ostente o seu potencial desenvolvido.

Segundo a autora, os materiais destinados à educação sensorial são

construídos por uma série de objetos, agrupados segundo uma determinada qualidade física dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, etc... Assim, por exemplo, um grupo de sininhos que dão os tons musicais; um conjunto de tabuinhas de variadas cores; um conjunto de sólidos que tenham a mesma forma, mas de dimensões graduadas; outros objetos que se diferenciam entre si pela sua forma geométrica, e outros, ainda de tamanho igual e pesos diferentes, e outros (Montessori, 1965, p.103).

De acordo com a autora, a educação dos sentidos ao formar homens observadores, não só os adapta para a vida quotidiana no presente, como também os prepara para a vida prática futura. Este é um contributo bastante importante para as crianças, pois a vida adulta é feita, sobretudo, através de observações seguidas de reflexões. A criança aprende através dos sentidos e é desta forma que começa a dar sentido ao mundo que a rodeia.

1.2.6. Papel do Adulto

A criança nasce sem falar, raciocinar, sem se movimentar coordenadamente, mas em pouco tempo transforma-se num ser independente, capaz de falar, de raciocinar e de se movimentar (Montessori, 1966). Assim, a primeira infância caracteriza-se “por ser um período em que se deve auxiliar o desenvolvimento natural da criança, pois o

seu crescimento físico ocorre de maneira rápida e paralela com a formação de atividades psíquicas e sensoriais” (Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.105).

“A educação é compartilhada pela Mestra e pelo ambiente” (Montessori, 1965, p.143), isto é, a Mestra deixa de ser meramente quem introduz o conteúdo e passa a desenvolver um trabalho mais complexo, onde a cooperação é a palavra crucial na educação da criança. Assim, a Mestra deve desenvolver habilidades fundamentais, a calma, a paciência, a caridade e humildade, ou seja, “são as virtudes, e não as palavras a sua máxima preparação” (Montessori, 1965, p.144). Se quisermos resumir o dever principal da Mestra, esta representa uma ligação entre o material e a criança.

O dever da Mestra é “ser a entidade que põe a criança em relação com o seu reativo. Tem de saber escolher o objetivo e apresentá-lo de maneira a suscitar o interesse da criança” (Montessori, 1965, p.145).

O primeiro passo a ser dado pela professora Montessoriana é a autopreparação. Ela deve manter viva a sua imaginação porque nas escolas tradicionais a professora conhece o comportamento imediato de seus alunos e sabe que deve cuidar deles e o que fazer para instruí-los, enquanto a professora Montessoriana encontra diante de si uma criança que por assim dizer não existe ainda. Esta é a diferença principal. As professoras que vêm para fé de que a criança se revelará através do trabalho. Elas devem se libertar de toda a ideia preconcebida no tocante ao nível em que as crianças possam encontrar (Montessori, 1949 p.297).

Na abordagem Montessori, a Mestra (educadora) é a “guardiã e tutora do ambiente; por isso, ela concentra-se no ambiente em vez de se deixar distrair pela agitação das crianças” (Montessori, 1945, p.298). Esta preocupação advém da ordem e cuidado do material, típico da metodologia, o material deve estar sempre “bonito, luzido e em perfeito estado, e que não falte nada, a fim de que tudo pareça à criança sempre novo, esteja completo e pronto para o uso” (Montessori, 1945, p.298).

Para além da preocupação com o ambiente, é importante que a Mestra saiba “valer-se de poesias, rimas, canções e narrativas” (Montessori, 1945, p.298) para encantar as crianças fazendo com que elas se interessem pelas suas atividades e que confiem nela. A Mestra deve ter em atenção a importância de não interferir e/ou interromper a criança na sua atividade. A criança não gosta de se sentir observada, nem que resolvam os problemas por ela. Estas situações provocam-lhe desinteresse. Tal como refere Montessori (1945), um elogio, um olhar ou uma intervenção para a ajudar são suficientes para destruir toda a atividade desenvolvida pela criança (p.301); ou seja, esta habilidade é crucial para a Mestra, no entanto é uma das mais difíceis de se

adquirir, uma vez que é necessário treino, para não interferir nas atividades das crianças, mesmo que seja feito com o intuito de ajudar.

Sob este ponto de vista, o educador que aja dentro dos princípios Montessorianos é sempre um observador. Este está atento às suas crianças, tentando conhecê-las e assim auxiliar o seu desenvolvimento. O educador observa as suas aptidões, preferências e atitudes, para saber qual a melhor maneira de os orientar no processo educativo. Segundo Montessori (1965, p.156), o educador “ensina pouco, mas observa muito; a sua função inclui dirigir as atividades psíquicas das crianças, bem como o seu desenvolvimento fisiológico”. Nesta linha de pensamento, o papel do educador era o de guiar a criança, deixando que este se exercitasse individualmente.

Analisando a forma de pensar de Maria Montessori, esta vai-nos mostrando que a formação da criança deve ser feita de uma forma autónoma, onde a criança seja responsável pelos seus atos e ações, de forma a aprender com os seus erros. Neste sentido, uma atividade pedagógica, para ser benéfica para a criança, deve “consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência”, assim sendo, deve-se ensiná-las a “serem autossuficientes e a não incomodar os outros” (Montessori, 1965, p.53). Ainda nesta linha de pensamento, Montessori (1965, p.53) alude que “ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades” (Montessori, 1965, p.53) é desenvolver na criança a satisfação de conseguir realizar os seus desejos e conseqüentemente levá-las a uma educação na independência. Conjugando a organização e apresentação do material, de maneira objetiva, auxiliando a criança de modo natural, respeitando suas preferências e escolhas, sem impor orientação, a Mestra adquire uma atitude de cientista, apresentando os princípios e deixando a criança interagir com material e com o ambiente de acordo com as suas percepções e interferindo o mínimo possível.

A mestra se contenta com indicar e orientar, pondo á disposição das crianças uma graduação de exercícios mentais, estas progridem: tornam-se indivíduos de caráter firme, afeitos à disciplina; adquirem uma saúde interior que é precisamente, o resultado da libertação da própria alma. A tarefa da mestra é dupla: é necessário que ela conheça o trabalho que dela exige, e o papel reservado ao “material”, isto é, “aos meios de desenvolvimento”. Será difícil uma preparação “teórica” da mestra. Precisar “autoformar-se”, aprender a observar, ser calma, paciente e humilde, conter seus próprios ímpetos. Sua tarefa eminente prática; delicada é sua missão. E tem mais necessidade de um trampolim para sua alma que de um livro para sua inteligência. (Montessori, 1965, pp.144-145).

Por outro lado, ao alimentar e vestir as crianças estamos a tratá-las como “fantoques inanimados”, ou seja, quando se “dá de comer à criança sem fazer o menor esforço para que ela aprenda a segurar a colher e levá-la à boca” (Montessori, 1965, p.53) estamos a subestimar a criança. Desta forma, ensinar a criança a comer, lavar-se, vestir-se, é um trabalho que requer muito mais paciência e trabalho que o simples facto de fazer essas ações por ela.

Na sua metodologia, Maria Montessori afirmava que não são permitidos “nem instrumentos, nem ameaças, nem prémios, nem castigos” (Montessori, 1948, p. 283).

Todos os outros princípios só funcionam quando o adulto que interage com a criança se esforça para que também se transforme interiormente. Montessori (1965) dizia que precisávamos de abandonar o orgulho de sermos adultos, e a ira contra a criança que não se conforma às nossas idealizações, planos e vontades. Para a autora, é indispensável que nos humilhemos e passemos a integrar a bondade em todas as nossas ações para com a criança. O adulto preparado é um observador que confia na criança e procura nos seus atos indicações das suas necessidades. Pela aparência do ambiente e pelas interações, o adulto tenta oferecer os meios para que a criança satisfaça essas necessidades. O adulto ajuda apenas o mínimo necessário, abstém-se de participar sempre que a criança acredita que pode agir sozinha e garante, no entanto, que a criança sinta a sua presença, no caso de esta necessitar de ajuda.

Parte II- Trabalho de Investigação

Capítulo II - Estudo empírico

1. Metodologia

Segundo Praça (2015), a metodologia científica “é capaz de proporcionar uma compreensão e análise do mundo através da construção de conhecimento” (p.73). A metodologia é o que nos permite “estudar, compreender e avaliar os vários métodos disponíveis para a realização de uma pesquisa acadêmica” (Prodanov & Freitas, 2013, p.14). A forma como relacionamos o problema a investigar pode influenciar a utilização do método a utilizar. Assim, “a utilização de um ou outro método depende de muitos fatores: da natureza do objeto que pretendemos pesquisar, dos recursos materiais disponíveis, do nível de abrangência do estudo e, sobretudo, da inspiração filosófica do pesquisador” (Prodanov & Freitas, 2013, p.27).

Podemos identificar a investigação como um processo “formal e sistemático de desenvolvimento do método científico”, tendo como objetivo fundamental da pesquisa “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos” (Gil, 2008, p.26).

Na perspectiva de Gonçalves (2004), investigação é

um processo, um conjunto hierarquizado de atividades interdependentes. O que se faz em cada passo deve ter em consideração o que já se fez, o que também se está a fazer e o que, previsivelmente, se fará. A investigação pode ser ainda associada a uma estratégia. Trata-se de escolher o melhor caminho (método) a percorrer, numa miríade de pequenas e grandes decisões orientadas para o melhor alcance dos objetivos mediante uma otimização dos recursos e disponíveis e mobilizáveis (p.35).

Para a realização de um trabalho de investigação é necessário ter em consideração ter momentos distintos, aludindo assim Júnior e Júnior (2011) que

o ponto de partida de uma investigação científica deve basear-se em um levantamento de dados. Para esse levantamento é necessário, num primeiro momento, que se faça uma pesquisa bibliográfica. No segundo momento, o pesquisador deve realizar uma observação dos fatos ou fenômenos para que ele obtenha maiores informações e, em um terceiro momento da pesquisa, o objetivo do pesquisador é conseguir informações ou coletar dados que não seriam possíveis somente através da pesquisa bibliográfica e da observação (p.239).

A metodologia de investigação escolhida para este projeto é uma investigação qualitativa, voltada para a compreensão da metodologia Montessori na educação das crianças. Por consequência, foram desenvolvidas entrevistas semiestruturadas na tentativa de recolher e perceber quais as considerações e perspectivas dos participantes.

Para isso, realizou-se um conjunto de oito questões pertinentes para o desenvolvimento do estudo direcionadas às diretoras e guias de uma instituição que tem como base a Metodologia Montessori.

Neste trabalho de investigação, tornou-se imprescindível a utilização da entrevista semiestruturada, uma vez que através desta podemos obter um discurso bastante claro da opinião e consideração dos entrevistados. Assim, como Gil (2008) alude, a entrevista é “uma forma de interação social”, onde o entrevistador apresenta-se à frente do entrevistado e “lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação” (p.110). A entrevista como técnica de recolha de dados é bastante adequada para a “obtenção de informações acerca do que as pessoas sabem, creem, esperam, sentem ou desejam, pretendem fazer, fazem ou fizeram, bem como acerca das suas explicações ou razões a respeito das coisas precedentes” (Gil, 2008, p.110).

Nesta linha de pensamento, Marconi e Lakatos (2003) defendem que “a preparação da entrevista é uma etapa importante da pesquisa: requer tempo (o pesquisador deve ter uma ideia clara da informação de que necessita)” (p.199), exigindo que se sigam algumas medidas essenciais:

1. Planear a entrevista, definindo os objetivos a serem alcançados;
2. Conhecer previamente o entrevistado;
3. Marcar antecipadamente a hora e o local da entrevista;
4. Garantir a confidencialidade do entrevistado;
5. Contactar com pessoas que sejam úteis para a nossa pesquisa;
6. Conhecer bem o local onde será realizada a entrevista, de forma a evitar contratempos;
7. Organizar roteiros ou formulários com as questões essenciais a serem feitas (p.199).

Do mesmo modo, foi feita a análise da observação do espaço educativo da instituição que utiliza a abordagem Montessori, tendo em conta a literatura. As observações realizaram-se no âmbito da Unidade Curricular Didáticas Específicas da Educação de Infância I, onde tivemos a oportunidade de observar em contexto de creche um ambiente estruturado e planificado, tendo em conta o Método Montessori. Além disso, ainda tivemos a oportunidade de observar o contexto de Educação Pré-Escolar nessa instituição. Assim sendo, foi feita análise do ambiente educativo tendo em conta as características do Método, identificando-se pontos de confluência e de distância.

1.1. Delimitação do problema e objetivos de Investigação

Gil (2002) define pesquisa como sendo um “procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. E completa a sua ideia aludindo, ainda, “a pesquisa desenvolve-se ao longo de um processo que envolve inúmeras fases, desde a adequada formulação do problema até a satisfatória apresentação dos resultados” (p.17). Essas fases incluem a definição do problema, objetivos, população alvo, compreensão dos procedimentos de pesquisa a serem utilizados e, finalmente, a análise e interpretação dos dados recolhidos ao longo da investigação.

O estudo desenvolvido centra-se no Método Montessori e, por isso mesmo, foi realizada uma entrevista a uma Guia Montessori de um centro de aprendizagem e desenvolvimento infantil para crianças entre os 18 meses e os 6 anos. Para além das atividades pedagógicas desenvolvem também, de forma regular, *workshops* para pais e profissionais. O objetivo ao qual nos propomos é: analisar, compreender e descrever o Método Montessori no contexto de Educação de Infância atual.

Para além das questões apresentadas anteriormente, o trabalho também se desenvolveu tendo em conta os seguintes objetivos específicos:

- Perceber a importância dos materiais desenhados por Maria Montessori na implementação do Método;
- Conhecer a importância do ambiente preparado na abordagem;
- Aferir de que forma a Pedagogia Montessori se diferencia das restantes;
- Conhecer um ambiente preparado tendo em conta a Metodologia Montessori;

2. Recolha de dados: participantes e técnicas

A participante do nosso estudo, tal como referido, é uma Guia Montessori, fundadora e diretora do centro de aprendizagem em Viseu. Este centro de aprendizagem é destinado a crianças entre os 18 meses e os 6 anos, bem como para as suas famílias. Para além de atividades pedagógicas desenvolvem, regularmente, *workshops* para pais e profissionais.

A escolha deste centro de aprendizagem prendeu-se com o facto de ser a primeira instituição, em Viseu a seguir o Método Montessori. Além da entrevista aprofundada, foram solicitadas oportunidades de observação do espaço e materiais e sua organização. O acesso à instituição foi negociado em colaboração com a docente da unidade curricular Didáticas Específicas de Educação de Infância I, no 1.º semestre, uma vez que se realizou o trabalho de observação em creche nesta instituição. Anteriormente, foram estabelecidos contactos com a diretora da instituição através da participação em *workshops* organizadas pela instituição de ensino e das redes sociais. Assim, era conhecida a intenção de realizar um estudo sobre a forma de implementar o Método Montessori em Viseu.

Para a recolha da informação necessária, optamos por recorrer a uma entrevista semiestruturada, individual, com a duração de 1 hora. É importante mencionar que a participante não teve conhecimento do conteúdo das questões antes da sua implementação.

A entrevista semiestruturada foi realizada segundo um guião orientador, definido previamente em função do referencial teórico que foi construído, e foi considerada alguma flexibilidade na ordem de formulação das questões e na inclusão de novas questões no decorrer da entrevista, no sentido de estabelecer um diálogo que permitisse à investigadora obter o máximo de informação.

Neste sentido, “o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência” (Ketele, 1999, p.21).

A realização da entrevista permitiu-nos obter respostas mais próximas da linguagem do sujeito. Assim, e de modo a complementar os dados recolhidos por entrevista, realizaram-se questões relativas a três dimensões de estudo:

- 1- Apresentação da Instituição de ensino;
- 2- Compreensão da abordagem Montessori;
- 3- Importância dos materiais didáticos desenvolvidos por Maria Montessori.

Com base nestas áreas temáticas, acerca das quais quisemos obter informação foi desenhado o seguinte guião de entrevista:

Quadro 1- Guião de Entrevista

Dimensões	Objetivos	Entrevista	Revisão Bibliográfica
-----------	-----------	------------	-----------------------

Após o contacto com a entrevistada, esta escolheu a data e o local para a realização da entrevista. Tendo em conta, a situação pandémica, a entrevista foi realizada em formato digital, na aplicação ZOOM. A entrevista foi gravada, procedendo-se, posteriormente, à sua transcrição.

Para a realização da entrevista teve-se em conta as considerações de Guerra (2006), nomeadamente,

não se deve esquecer as questões prévias a colocar no início das entrevistas, tais como a explicitação do objeto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar (p.60).

A informação para a observação foi recolhida através da observação direta da investigadora no campo de estudo e registada através de notas descritivas. Outra parte dos dados recolhidos provém da colaboração dos professores envolvidos no contexto educativo investigado. As observações foram realizadas antes da pandemia, no contexto de creche, que funcionava há mais tempo na instituição. Foram ainda realizados alguns registos na sala dos 3 aos 6 anos.

3. Técnicas de análise dos dados

Terminado o período de recolha de dados, iniciou-se o trabalho de análise e interpretação. Assim, este trabalho consistiu na análise e interpretação das respostas dadas ao longo da entrevista. Para dar cumprimento a este estudo, recorreu-se à análise de conteúdo. Segundo Lakatos, a análise de conteúdo “permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação” (p. 223).

Tendo em conta a análise dos resultados da entrevista, o processo de categorização das diferentes dimensões foi previamente preparado. Seguidamente, foram subdivididas em categorias e subcategorias, tendo em conta os dados recolhidos, ao longo da análise da entrevista.

Quadro 2- Categorias, subcategorias e unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de Registo
Perceção e opinião da Guia Montessoriana sobre a teoria Montessori	Referência à autonomia dada à criança dentro da pedagogia Montessori	Utilização da pedagogia para as várias faixas etárias Metodologia de ensino com recurso a vários temas

		Descrição da participação dos pais dentro da instituição
Percepção e opinião da Guia Montessoriana sobre a teoria Montessori	Percepção relativa à teoria Montessori Adaptações feitas relativamente à pedagogia Montessori	Referência à transversalidade da pedagogia Descrição das práticas utilizadas nas escolas à teoria Montessoriana e as adaptações feitas
Percepção da Guia quanto à importância dos materiais	Percepção e opinião da Guia face aos materiais, bem como a sua importância	Referência à utilização dos materiais pelas crianças em contexto de aprendizagem

No entanto, para um melhor enquadramento do estudo realizado, consideramos importante a análise do espaço. A análise do que foi observado foi sendo discutida com referência à revisão bibliográfica.

5. Resultados

5.1. Análise da entrevista

Após a apresentação dos resultados extraídos da entrevista, torna-se fundamental realizar uma interpretação tendo em conta o contexto teórico, de forma a obter algumas conclusões. Os dados recolhidos da discussão apresentam-se em três dimensões consideradas: i) Apresentação do Centro de Aprendizagens; ii) Compreensão da abordagem Montessori; iii) Importância dos materiais didáticos desenvolvidos por Maria Montessori.

Neste ponto são apresentados os resultados obtidos pela aplicação da entrevista, ficando a conhecer a opinião da Guia Montessori sobre a metodologia e sua utilização. Nesse sentido, e para uma leitura e interpretação mais adequada, apresentamos os resultados relativos a cada uma das três dimensões.

Dimensão 1: Apresentação do Centro de Aprendizagens

A primeira dimensão da entrevista refere-se à importância do surgimento da Instituição, que se prendeu com a necessidade da entrevistada de colocar o filho numa escola. Como nenhuma satisfazia as suas expectativas e uma vez que era conhecedora e detinha formação na Pedagogia Montessori, procurou desenvolver um espaço que correspondesse ao que achava serem os métodos mais indicados para o

desenvolvimento infantil dos 0 aos 6 anos. Posteriormente, começou-se a aperceber da existência de mais famílias a partilharem da mesma ideia. Tal como refere a entrevistada: “Posteriormente percebemos que existiam mais famílias a precisar do mesmo. E foi assim, que surgiu. Inicialmente, num projeto muito pequeno, muito familiar que rapidamente se transformou em algo que nós não estávamos à espera, porque houve muito mais famílias a procurar, do que aquilo que nós achávamos”.

Nesta perspetiva, a entrevistada corrobora a ideia de Montessori (1966) de que a educação deve “adquirir um aspeto bem diferente daquilo que a caracterizou por tantos anos: a educação não pode ser mais considerada simples ato de “ensinar” (p.15).

No que respeita aos serviços oferecidos pela instituição de Ensino, podemos aferir que esta foi sofrendo várias alterações face às condicionantes impostas pela situação pandémica, Covid-19. Neste sentido, a entrevistada refere: “Muitas alterações internas aconteceram e eu acabei por ficar sozinha no projeto e encontrei um parceiro num outro espaço educativo, que entretanto também surgiu em Viseu, que tem várias pedagogias e metodologias e nós nos encaixamos verdadeiramente bem”. Refere, também, que neste momento dispõem de uma sala de 18 meses -3 anos; outra sala dos 3-6 anos; um ATL e apoio ao estudo com crianças dos 6-12 anos. Além disso, também oferecem serviços dentro da área da formação da pedagogia Montessori a pais e educadores.

Seguindo a linha de pensamento de Montessori (1965),

a tarefa da mestra é dupla: é necessário que ela conheça o trabalho que dela exige, e o papel reservado ao “material”, isto é, “aos meios de desenvolvimento”. Será difícil uma preparação “teórica” da mestra. Precisa “autoformar-se”, aprender a observar, ser calma, paciente e humilde, conter seus próprios ímpetos. Sua tarefa eminente prática; delicada é sua missão. E tem mais necessidade de um trampolim para sua alma que de um livro para sua inteligência (pp.144-145).

A descrição que a entrevistada efetua em relação aos serviços ofertados faz alusão a algumas mudanças que foram necessárias, face à situação pandémica, as quais restringiram as opções de trabalho.

Numa cidade em pleno desenvolvimento, a qual abarca muitas instituições de ensino público, aparecer uma instituição de ensino alternativo, que dá resposta às OCEPE e ao mesmo tempo aprofunda a teoria Montessori, levou a uma grande procura desta instituição. Tal como refere a entrevistada, “acredito que serviços deste género têm todas as razões para existir e tenho a certeza absoluta que outros serviços dentro do género, com esta pedagogia ou outra qualquer, vão ter uma boa aceitação”.

Aprofundada a especificidade da oferta Montessori, focou-se a ênfase na ideia de que a formação da criança deve ser feita de uma forma autónoma, onde a criança

seja responsável pelos seus atos e ações, de forma a aprender com os seus erros. Neste sentido, uma atividade pedagógica, para ser vantajosa para a criança, deve “consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência”, assim sendo, deve-se ensinar-lhes a “serem autossuficientes e a não incomodar os outros” (Montessori, 1965, p.53). Ainda nesta linha de pensamento, Montessori (1965, p.53) alude que “ajudá-las a aprender a caminhar, a correr, subir e descer escadas, apanhar objetos do chão, vestir-se e pentear-se, lavar-se, falar indicando claramente as próprias necessidades” (Montessori, 1965, p.53) é desenvolver na criança a satisfação de conseguir realizar os seus desejos e conseqüentemente levá-las a uma educação na independência. Algo que é esperado pela maioria dos pais no desenvolvimento dos seus filhos.

Montessori modificou completamente a educação, visto que naquela época a criança era vista como um mini adulto, não tinha qualquer valor perante a sociedade. A autora defendia que as crianças, nos primeiros anos de vida, deviam ser estimuladas, uma vez que é nesse período que as mesmas aprendem diversas competências. A título de exemplo, a entrevistada refere que a sua formação base é Psicologia, e que já na sua formação havia um “enfoque muito grande nas pedagogias alternativas, nomeadamente na pedagogia Montessori”. Criando uma grande empatia por esta abordagem, ao contrário dos métodos *Reggio Emilia* e do Movimento da Escola Moderna, a entrevistada menciona que Montessori, “ao contrário de outras pedagogias alternativas, esta não está ligada a nenhum movimento religioso, mais etéreo digamos assim e, portanto, acho que é mais universal por isso é também um método que se coaduna com a minha postura enquanto psicóloga e aquilo em que eu acredito e enquanto psicóloga. É método muito prático, muito concreto, muito cognitivo comportamental e portanto funciona muito para mim e para a forma como eu trabalho e trabalhava antes, tanto com adultos, como com idosos e adolescentes e portanto fazia muito sentido dar um seguimento a isto na infância também”.

Segundo Montessori (1965), a criança, tendo em conta as leis naturais do desenvolvimento, tem como preocupações fundamentais o amor e a liberdade. O amor está associado ao desejo de fazer coisas e de imitar o adulto. A liberdade está relacionada com os esforços que são feitos para alcançar a independência. Para que a criança consiga crescer e desenvolver-se, é necessário independência. “Ao ajudar a criança a agir por si só, estamos a dar-lhe a oportunidade de alcançar sua autoindependência”. A criança deve desenvolver a sua independência “com a ajuda do adulto, no que toca à ajuda do adulto, este deve reestruturar-se interiormente, a fim de entender a criança e ajudá-la na sua autoconstrução” (Montessori, 1965, p.21). Estes são os princípios valorizados na criação da instituição.

Dimensão 2: Compreensão da metodologia Montessori

Na análise, dentro desta dimensão e na perspectiva da entrevistada, existindo escolas Montessorianas no mundo inteiro, as adaptações são feitas de acordo com a cultura de cada país, de cada continente. Referindo, “e isto é mais uma das coisas que eu acho absolutamente fascinante no método. É que o esqueleto é o mesmo aqui, na Índia, na China, nos Estados Unidos, em África”. Seguindo a base da abordagem de Maria Montessori, adaptou as novas tecnologias a este método de ensino, uma vez que permite atingir um grande desenvolvimento pedagógico, mantendo-se fiel aos princípios do Método. Adaptação esta que se tornou necessária, face aos dias que correm. Contrariamente ao que era defendido por William Kilpatrick, em 1914, que centrou as suas críticas em duas áreas: a vida social da sala de aula e o currículo Montessori, defendendo que com a aplicação do Método as crianças não são promovidas a situações de interação social, considerando as suas técnicas ultrapassadas (Lillard, 2017, p.8). Indubitavelmente a Guia Montessori refere na sua entrevista “é o que era e é o que continua a ser até hoje. Digamos que o método montessori é um bocadinho intemporal em muitos aspetos e também transcultural.” Razão pela qual segue o Método Montessoriano o qual se coaduna com a sua perspectiva de ensino/aprendizagem.

A Guia Montessori refere que esta abordagem se diferencia em vários aspetos comparando com o ensino tradicional. Destacando os três pilares da abordagem Montessori, sendo que os outros métodos de ensino não falam de ambiente preparado, de adulto preparado e dos materiais, “mas de uma forma muito breve eu acho que está nos 3 pilares da pedagogia Montessori. São muito do que diferencia a pedagogia dos outros métodos de ensino, porque eu acho que nenhuma pedagogia fala de ambiente preparado e de adulto preparado e dos materiais, como a pedagogia Montessori”. Nesta metodologia, a criança é o ponto central, sendo vista individualmente, tendo em conta as suas necessidades e expectativas. Tal com refere a entrevistada, “é extremamente estruturada e pensada como um todo. E a criança está num lugar central e é algo que me parece muito diferenciador acima de tudo do método mais tradicional”. O método Montessori é um método centrado na criança, sendo ela que guia na sua educação os três pilares deste método: a autoeducação, o ambiente preparado e a criança equilibrada, efetivamente, fazem a grande distinção das outras metodologias. Montessori foi considerada à frente do seu tempo, uma vez que o seu método de ensino e aprendizagem foi e ainda é inovador. O Método permite que a criança aprenda, partindo de si mesma e aproveite o seu autoconhecimento. Segundo Aranha (2008)

a pedagogia Montessoriana dá destaque ao ambiente, adequando-o ao tamanho das crianças (mesas, estantes, quadros, banheiros etc.). O rico e abundante material didático acha-se voltado para a estimulação sensorio motora: cores, formas, sons, qualidade táteis, dimensões, experiências térmicas, sensações musculares, movimentos, ginástica rítmica com a clara intenção de alcançar maior domínio do corpo e percepção das coisas (p.457).

Sendo levantada a questão se achava que o Centro de Aprendizagens concretizava o que está previsto nas OCEPE, a entrevistada considera que “para nós as orientações são mesmo isso, uma orientação daquilo que é previsto e aconselhado para a Educação Pré-Escolar, obviamente quando nós estamos a falar de uma escola alternativa é por si uma escola que tendencialmente terá algumas diferenças do currículo tradicional e das orientações do currículo tradicional”.

Na pedagogia Montessori, os objetivos para esta faixa etária são mais abrangentes especificamente em relação às OCEPE. Montessori (1966) alude que o Método Montessori “é educação científica. Seu fundamento é o conhecimento da criança e se desenvolve de acordo com as leis do crescimento do corpo e da mente”. Nas palavras da entrevistada, “nós temos a certeza absoluta que cumprimos tudo aquilo e muito mais, e de uma forma muito mais adaptada a cada criança, ao ritmo de cada criança e de uma forma muito mais sensorial. Portanto nós temos a certeza que estamos a atingir aqueles objetivos e na nossa opinião da forma certa ou seja, não porque nos parece que aquilo foi atingido ou porque como grupo atingiu, já não nos interessam o individual”.

O interesse dada pelos pais aos serviços prestados são de grande importância, sendo o valorizar de um método secular que valoriza a criança como um todo, tal como descrito pela Guia.

Nesta instituição, dão muita importância à relação da família com a escola, o que é muito benéfico. Tende-se a proporcionar um clima de confiança e de diálogo que fomenta a colaboração das famílias. Para que tal suceda, estabelecem-se conversas informais, reuniões que incentivem a participação fazendo com que se opere uma reflexão sobre o processo educativo, assim como o desenvolvimento dos seus filhos, pelo que detêm uma maior percepção das necessidades e quais os serviços mais valorizados. No entanto, a valoração dos serviços oferecidos depende das necessidades de cada família. Tal como é mencionado, alguns pais valorizam “o contacto com a natureza, que é algo que no ensino tradicional até aos 6 anos promovem muito pouco, infelizmente, só se vem para a rua quando está supostamente bom tempo. Nós não sabemos o que é um bom tempo. Tempo é tempo, não é bom nem mau. Portanto, eu acho que as famílias valorizam muito essa parte, e transversalmente depois há famílias que valorizam muito o facto de ser centrado nas crianças”. Por outro lado, “há famílias que valorizam mais o facto de a criança ter liberdade para fazer o seu percurso, não ser forçado a fazer nada, mas ao mesmo

tempo ter um ambiente que lhe permite chegar onde ela quer chegar. Ou seja, não é um ambiente que obriga, mas é um ambiente que proporciona”.

Lillard (2017) alude dois elementos principais no Método Montessori: “o ambiente, que inclui os materiais educacionais, e os professores, que preparam esse ambiente” (p. 45). Tendo o ambiente um papel tão crucial no Método, é importante que ele proporcione à criança a sua autoconstrução. Procura-se um ambiente adequado e cheio de estímulos e da preparação de adultos para auxiliar a criança no seu desenvolvimento sem interferir ou influenciar as suas escolhas. No entanto, é importante ter em consideração três ideias: Montessori considerava o ambiente secundário, tendo em conta a relação à própria vida; o ambiente é preparado por um adulto sensível e bem-informado, e o adulto deve ser participante ativo na vida da criança (Lillard, 2017).

A pandemia trouxe muitas alterações, a sociedade teve que se readaptar, para as famílias e para as escolas houve uma necessidade de resiliência. Adaptamo-nos usando alternativas “tanto num confinamento, como no outro, nós tentamos sempre manter um contacto muito próximo com as famílias e com as crianças. Tentámos criar rotinas dentro do dia-a-dia e obviamente que nós de todo não quisemos forçar as famílias a cumprir um determinado horário ou determinado objetivo”. Procurou-se o lado positivo da situação, “foi uma hipótese de ouro das crianças estarem com os pais e usufruírem desse tempo o melhor possível. Tentamos sempre focarmo-nos muito em atividades que percorressem o currículo mas que fossem muito adaptadas às famílias” (...) “Dava-nos ênfase à perspetiva familiar e de conexão, de convívio. Assim conseguíamos perfeitamente manter as crianças motivadas, ligadas entre si, ligadas a nós adultos e mantendo os pais seguros”.

Dimensão 3- Importância dos Materiais didáticos desenvolvidos por Maria Montessori

Relativamente aos materiais desenvolvidos por Maria Montessori, que foram “projetados para a autoeducação, e o controle do erro está no próprio material em vez de depender da professora” (Lillard, 2017, p.57), permitindo à criança controlar e reconhecer os seus erros, são considerados “tão importantes quanto o adulto preparado e quanto o ambiente preparado. São certamente cruciais, não são substituíveis e só são materiais Montessori, aqueles que foram desenhados pela Maria Montessori”.

Tal como alude Lillard (2017), todos os materiais desenvolvidos têm regras de utilização impostas por Maria Montessori, uma vez que eles “foram criados com um objetivo sério”. A criança deve manuseá-los com cuidado e tratá-los com respeito. Desta

forma, quando a criança pretende realizar um exercício, “ela pega todos os materiais necessários e arruma-os cuidadosamente numa mesa ou tapete de maneira organizada”, e quando termina o exercício deve devolver “os materiais à prateleira, deixando-os em ordem para a próxima criança” (Lillard, 2017, p.58). Do ponto de vista da entrevistada, os materiais que cumpram os critérios que foram estudados e delineados por Maria Montessori “são os materiais que são absolutamente essenciais, ou seja, nós não conseguimos desenvolver a pedagogia Montessori verdadeiramente, sem recorrermos aos materiais pedagógicos é completamente impossível”.

No entanto, os materiais desenvolvidos por Montessori também foram criticados pelo professor Kilpatrick, considerando-os “inadequados, porque os achou pouco diversificados e porque seus objetivos não eram suficiente sociais” (Lillard, 2017, p.10). Ainda em questão dos materiais Montessorianos, Kilpatrick (1914) acreditava que estes não estimulavam a imaginação das crianças. Discordando desta ideia, a entrevistada acredita que “O material é realmente muito importante e não é substituível na realidade”.

Foi possível inferir que os materiais Montessorianos devem atender às necessidades de desenvolvimento da criança, o educador pode suprimir alguns materiais ou alterar alguma sequência, sendo flexível e contribuindo para o pleno desenvolvimento da criança.

No centro de aprendizagens “disponibilizamos materiais que sabíamos que iam ser utilizados para as faixas etárias que tínhamos em mãos para aquele ano letivo (...) os materiais são de progressão, é suposto nós passarmos por cada um deles antes de passarmos próximo. E por isso nós começamos pelo início das sequências de cada área científica, começamos pelo início da linguagem pelo início da Matemática, vida prática completa, sensorial o mais completa que possível. Sendo aquelas 2 áreas que começam logo desde os 18 meses e ao longo destes 3 anos”.

A criança aprende através dos sentidos e é desta forma que começa a dar significado ao mundo que a rodeia “não existe Método ativo para a preparação racional de indivíduos às sensações” (Montessori, 1965, p.98). Montessori declara que a infância é a fase em que o indivíduo deve ser estimulado efetivamente para que no futuro, quando adulto, ostente o seu potencial desenvolvido. Nesta ordem de ideias, o adulto deve conhecer profundamente o desenvolvimento, o Adulto Preparado, como é referido na entrevista “aqui é importante falar do adulto preparado e do ambiente preparado. Nós podemos ter material mas temos que de ter um ambiente que assegure que a criança sabe onde é que tem que ir e o que fazer quando precisa de um determinado conhecimento, quando quer explorar uma determinada área de interesse. Depois temos o adulto preparado que sabe observar a criança e acima de tudo sabe apresentar os materiais e sabe estabelecer as regras”.

Todos os materiais devem estar à disposição da criança, especificados por áreas de conhecimento e disponíveis para que seja a criança a protagonista da sua

aprendizagem, de forma espontânea como também é dito pela entrevistada, “existe liberdade dentro dos limites porque quando uma criança chega a uma sala, é verdade está tudo à disposição e organizado por áreas e de mais fácil para o mais difícil, mas a criança não pode mexer. A criança não pode mexer em tudo. A criança muito rapidamente percebe isso, de uma forma simples, sem qualquer problema. Ela só pode mexer no material que já lhe foi apresentado, unicamente”.

Indubitavelmente um dos pilares do Método Montessoriano é o do adulto preparado versus ambiente preparado. Na opinião da entrevistada, “o nosso trabalho também é dedicar muito tempo a estas crianças que estão a chegar de novo ou no início do percurso escolar. Mas de uma maneira ou de outra é muito fácil as crianças perceberem quais são os limites dentro da sala. E um dos limites é esse, nós não mexemos em material que não conhecemos. É uma espécie de mantra que nós utilizamos, portanto é fácil para os miúdos saberem, ‘ok não conheço este material, não vou mexer, mas gostava de conhecer”. Cabe ao educador saber escolher os materiais a serem deixados à disposição, de maneira que possam permitir pequenos desafios, pequenos obstáculos a serem superados pelas crianças.

Montessori (1965) afirma que tudo o que se ensina à criança deve estar ligado à vida, não se deve suprimir, mas orientar os gestos que as crianças aprenderam para utilizarem no seu dia-a-dia. Por isso, são chamados “exercícios de vida prática”. Ideia partilhada pela entrevistada “normalmente quando as crianças começam numa sala, e independentemente do seu percurso até aí, o interesse número um é a vida prática. Tudo que é área da vida prática é super atrativo para os miúdos. Os materiais são muito bonitos, são muito interessantes, mexem com tudo que eles querem aprender e normalmente não tem muita oportunidade”, seguindo esta linha de pensamento, “aquilo é super apelativo e normalmente a área mais interessante que chama mais a atenção dentro de uma sala e é por aí que a criança normalmente começa. Aliás, tanto é que a vida prática deve estar mais próximo da porta possível, porque é logo aí que as crianças se dirigem especialmente as crianças que estão de novo num ambiente Montessori”.

A criança não aprende no caos, aprende num ambiente calmo e preparado, onde cada elemento tem um papel. É necessário que a educadora, designada por Montessori como Mestra, introduza na criança disciplina que deverá ser levada a cabo ao longo da sua vida. Ou seja, a criança ao aprender e disciplinar os seus movimentos “está sendo preparada não somente para a escola mas também para a vida, tornando-se um individuo correto por hábito e por prática nas suas relações sociais quotidianas” (Montessori, 1965, p.45). Podemos aferir na entrevista “(...) vão desenvolvendo as competências básicas de conseguirem perceber que as tarefas têm uma sequência, são utilizadas num determinado local, que o tabuleiro serve para enquadrar todo o material que é necessário e também uma área de trabalho. Ou seja, a interação dos miúdos é interessante.

Aprendem muito rápido as regras e vivem muito pacificamente com elas, porque elas lhe fazem muito sentido”. O que se pretende é inserir a criança na ideia de que ela faz parte de um todo, e que esse todo também faz parte dela.

Atualmente são muitas as ofertas, mesmo no ensino “tradicional”, onde tudo é muito burocrático e complexo como é referido na entrevista “muitas, são muitas obviamente, sendo para a metodologia Montessori, como para qualquer outra. Porque criar um espaço de educação é um processo altamente burocrático, complexo e que não faz sentido em muitas questões”, daí advêm as maiores dificuldades, condicionando muito este tipo de ensino como é dito pela entrevistada “acabamos que estar sempre um bocadinho dependentes daquilo que já existe, porque criar algo de raiz é bastante complexo”.

Ao apresentar uma estrutura de sala de aula diferente em que o educador é um mediador do trabalho pedagógico, e não o ponto central na realização das atividades, a abordagem Montessoriana exige e valoriza o desenvolvimento de uma maior autonomia das crianças o que também tem sido uma das grandes dificuldades, como é enumerado na entrevista “não haver a possibilidade de integrar a pedagogia Montessori em escolas públicas por uma série razões, porque a estrutura orgânica e a estrutura física não se adapta, porque as pessoas não têm formação, porque é preciso algum investimento que muitas das escolas não estão disponíveis para fazer, porque ainda se sabe pouco, é pouco divulgada, é pouco conhecida”. A Guia Montessori refere ainda “as barreiras são sempre muitas porque o que está estabelecido é o que está estabelecido, o que existe é o que existe e pronto não há muita abertura para mais do que isto ou para diferente disto”, revelando que a própria atitude de inovação de Maria Montessori é algo a trazer para o sistema educativo.

Um aspeto crucial é a formação do educador e partilha de experiências, que segundo a entrevistada tem vindo a procurar junto de outras pessoas, “sim, eu falo por mim. Não posso falar por outras pessoas, falo por mim e pela equipa com que trabalho. Todos nós temos uma grande ligação com todas as pessoas que trabalham em Montessori, existem grupos de *Facebook* muito bem estruturados e as próprias organizações de formação também criam muitas plataformas de contacto entre nós. Portanto, eu acho que existe uma rede de apoio muito grande sim, sinto-me extremamente apoiada por colegas que trabalham nesta área, por formadores dentro desta área”.

O ambiente vivido nesta comunidade é descrito como muito positivo: “existe uma predisposição muito grande de toda a gente para trabalhar em conjunto, para ajudar a resolver dificuldades, para partilhar materiais, para partilhar ideias, para partilhar sugestões, partilhar formações. Ou seja, nunca senti portas fechadas nesse campo, seja de que zona do mundo for, acho que a rede funciona muito bem nesse campo, e acho que é uma forma de estar na vida também”. Note-se, o método de Maria Montessori não é um método que esteja registado como seu, Montessori considerava o seu método do mundo, tal como alude a entrevistada “porque a Maria Montessori não registou o seu método, não é um método

registrado, qualquer pessoa pode utilizar e fazer Montessori, exatamente por isso, ela acreditava que o Método não era dela, era do mundo, era das pessoas e todos nós temos direito a utilizá-lo e fazê-lo. Claro que é para isso que existem entidades como AMI, a Associação Montessori Internacional que de alguma forma protege a forma como as coisas são feitas e o reconhecimento das entidades”.

A entrevistada considera que essa partilha de experiências os ajuda a desenvolver o seu trabalho, “mas no fundo é um método para toda a gente, portanto acho que todos nós trabalhamos muito assim, sempre no sentido de partilhar o máximo possível que recursos e de conhecimento e de nos ajudarmos mutuamente”.

Importa salientar a opinião da entrevistada perante a questão sobre o que é importante para uma futura educadora de infância para poder trabalhar com Montessori. Qualquer ocupação que envolva atividade humana exige preparação e formação adequada daqueles que estão implicados no processo e execução para o melhor desempenho de suas funções. O mesmo acontece com os profissionais da educação, é fundamental uma preparação consistente. Hoje, é muito questionada a formação inicial e a formação contínua dos professores, sobretudo daquelas que trabalham na Educação Pré-Escolar. Sobre isto a entrevistada refere, “só quando houver mais pessoas formadas em Montessori é que nós vamos conseguir levar esta metodologia mais longe, mesmo que as educadoras, ou os profissionais da educação estejam em escolas de ensino tradicional tendo formação em Montessori poderão ir muito mais longe, devagarinho nós vamos transformando o ensino e tenho certeza absoluta disso. Portanto quanto mais formos melhor para podermos ter um mundo melhor, termos uma sociedade muito mais feliz, muito mais equilibrada, muito mais fraterna do que temos atualmente.” Com efeito, no método de Maria Montessori falar em preparar o educador quer dizer investir na sua formação desde o processo de aquisição de conhecimentos até a sistematização dos princípios do método. Além disso, é essencial a aquisição de habilidades que venham favorecer o desenvolvimento do seu potencial, seu desempenho mais como um facilitador de aprendizagens e a sua relação com o crescimento da criança. Nesta ordem de ideias, podemos observar na entrevista “eu acho é que é muito importante nós fazermos formação porque também não faz sentido nós exercermos Montessori sem termos uma certificação de Guia, porque isso garante um estudo que nós precisamos efetivamente saber e os recursos para irmos estudar tudo que o precisamos de uma forma organizada, e o apoio de profissionais que trabalham nessa área que dão formação nessa área. Portanto acho que não chega ser interessado, sendo importante certificar-se”.

Assim, a educadora que opta por trabalhar com o Método Montessori precisa de reavaliar alguns conceitos e ter uma formação especial, pois não está a trabalhar com um grupo onde todos fazem a mesma atividade ao mesmo tempo. Não se espera que o adulto interfira no processo individual nem no ritmo de aprendizagem da criança, mas

que conduza cada um para aprender através de seu próprio esforço e ação, pois o objetivo é despertar as potencialidades de cada criança. O trabalho do educador, então, será como o de um guia dotado da intenção de manter vivo nas crianças o entusiasmo pelo aprender e descobrir coisas novas. Atualmente, há mais facilidade em ser Guia Montessoriana, pois os meios estão ao alcance de quem tem este perfil. Na opinião da entrevistada, “hoje em dia é super acessível, no que diz respeito à forma como os cursos são feitos. Há 4 anos atrás era impensável fazer uma formação de guia online e hoje em dia é comum, mesmo em instituições que até há muito pouco tempo atrás não tinham, passaram a ter. A pandemia trouxe muito disto e felizmente, porque faz com que se chegue aos recursos uma forma mais universal e muito mais transversal e não é só para alguns que estão no sítio certo. Para além da formação, a paixão acho que é essencial, ou seja, acho que não faz sentido nós queremos trabalhar em Montessori se não nos identificamos verdadeiramente com o método e com filosofia que está por trás. Porque se o fizermos porque está na moda ou porque é diferente e porque se calhar temos mais oportunidade de emprego porque há poucas pessoas, não é a postura certa”.

O primeiro passo para uma professora, ao ingressar numa escola Montessoriana, é a autopreparação, ou seja, deve tornar-se um ser capaz de estudar técnicas para serem aplicadas didaticamente e alguém capaz de se formar, ouvindo e refletindo sobre o ponto de vista dos outros em relação a si próprio, “a metodologia só funciona se nós confiarmos a 100% no processo porque é o executar do processo todo que garante o sucesso. Se nós achamos que algumas coisas fazem sentido e outras não, então vamos só fazer algumas, o falhanço é certo. Quando eu ouço, na minha sala uso Montessori e mais não sei quantas coisas. Ok, então só utiliza algumas inspirações Montessori, fazer Montessori é diferente. Por isso sim, acho que a paixão é essencial e se nós nos identificamos como o método rapidamente nos apaixonamos por ele porque ele nos faz muito sentido. As coisas encaixam muito bem na nossa cabeça e pensamos: ‘ok é mesmo isto”, identifica a entrevistada. Adianta ainda “às vezes nós achamos que ser adulto preparado é saber implementar o método, mas é muito mais que isso. Isso é apenas uma pequena parte do que é ser um adulto preparado, muitas vezes as pessoas acabam de fazer formação e acham que conseguem fazer as coisas, depois as coisas não funcionam. Causando um grau de frustração muito grande, afinal isto é uma desilusão. E não tem nada a ver com isso, tem muito a ver com a forma como nós estamos alinhadas com o método e que muitas vezes não está alinhada com a sociedade em que vivemos”.

A educação é compartilhada pela educadora e pelo ambiente, sendo assim, a observação é a habilidade mais importante que deve ser desenvolvida por uma educadora que trabalha o método Montessori. “A observação é o primeiro passo da reflexão e esta antecede a ação. Observar, refletir e agir – esta é a sequência do mestre Montessoriano” (Lima, 2007, p. 13).

6. Observação em contexto

As observações foram concretizadas na mesma instituição onde a entrevistada desempenha o seu papel pedagógico, uma vez que esta instituição segue a metodologia Montessoriana. Na sala dos 0 aos 3 anos, encontram-se crianças de idades compreendidas entre os 6 meses e 1 ano e 8 meses, num total de 5 crianças.

Relativamente à caracterização do espaço e recursos, esta usufrui de duas salas de atividades, casa de banho e refeitório. Apesar das instalações serem em comum com uma outra creche, cada uma tem o seu local de receção às crianças.

No espaço por nós observado, na entrada (figuras 22 e 23), cada criança tem o seu lugar definido para colocar o seu casaco e os sapatos, uma vez que todas as crianças têm de os descalçar e substituí-los por calçado adequado para entrar na sala de atividades. Ainda na entrada, existe um quadro onde os pais registam as horas e a pessoa que vem buscar as crianças à creche.

Montessori começou por considerar um ambiente natural para uma criança, “no qual tudo se adequasse à idade e ao crescimento, onde os possíveis obstáculos ao desenvolvimento fossem removidos de modo a fornecer à criança os meios de exercer as suas faculdades em desenvolvimento” (Lillard, 2017, p.4).

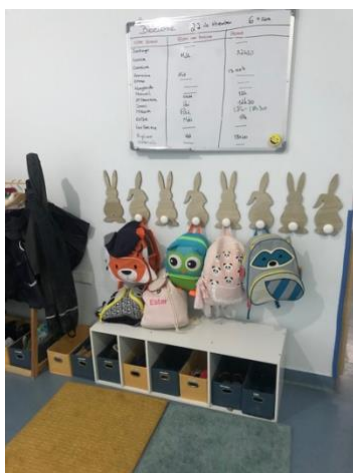


Figura 21-Entrada



Figura 22- Entrada

Cada sala tem a sua especificidade. Na sala 1, destinada às crianças dos 0 aos 3 anos de idade, o ambiente é bastante neutro e não existe muita informação visual. Tal como refere Lillard (2017), Montessori considerava a beleza “não como um auxílio extra para a criança em desenvolvimento, mas como uma necessidade positiva para evocar seu poder de responder à vida” (p.56).

É-nos possível observar um ambiente preparado, organizado pelo educador com o objetivo de levar a criança ao desenvolvimento da sua liberdade e independência. A sala dispõe de duas estantes com diversas atividades distribuídas por tabuleiros (figuras 24 e 25), sendo que estas alteram-se de acordo com os interesses das crianças e das suas necessidades. Nas seguintes figuras é possível observar uma estante com livros (figura 26), um tapete de fácil acesso a um espelho com suporte de apoio (corrimão na horizontal) (figura 27). Também para desenvolver a autonomia e equilíbrio das crianças existe um triângulo, onde estas são capazes de escalar, descer, gatinhar e caminhar (figura 28). Constatamos que a sala vai ao encontro dos princípios que norteiam o Método Montessori em que o ambiente deve ser cientificamente preparado, estimulando às múltiplas aprendizagens; a liberdade de escolhas através do interesse inerente ao grau de maturidade e possibilidades de cada criança; o respeito pelo ritmo, limites e possibilidades de cada um, assim como respeito pelo próprio ambiente e pela coletividade; a autonomia baseada na independência e interesses; a responsabilidade sobre suas ações e sobre o ambiente (Montessori, 1965).



Figura 25- Prateleira de livros



Figura 26- Espelho e tapete



Ainda nesta sala, podemos encontrar um local onde se encontram materiais de limpeza (figura 29). Como decoração do espaço, existem três quadros na parede de animais bebés (Figura 30), trabalhos das crianças (figura 31) e um elemento decorativo (figura 32). As atividades e brinquedos desta sala são maioritariamente de madeira, de acordo com o método Montessori. Todos os materiais se encontram ao nível das crianças e estas podem usá-los conforme os seus interesses. Esta sala é pensada essencialmente para desenvolver o nível sensorial das crianças.



Figura 28-Materiais de limpeza



Figura 29-Trabalho das crianças



Figura 30- Quadros decorativos



O Método de Maria Montessori baseia-se na educação dos sentidos. Para a autora o desenvolvimento dos sentidos, precede o das atividades superiores intelectuais, no período entre os três e seis anos, a criança passa por um crescimento físico muito rápido durante o qual as atividades psíquicas e sensoriais estão em formação. É nesta fase, que a criança, segundo Montessori (1965), “desenvolve seus sentidos: sua atenção, em decorrência, vê-se atraída para a observação do ambiente” (p.99). Essa seria a época ideal para se “dosar metodicamente os estímulos sensoriais, a fim de que as sensações se desenvolvam racionalmente; prepara-se, assim, a base sobre a qual construir-se-á uma mentalidade positiva”. (Montessori, 1965, p. 99).

Na sala 2, destinada a crianças dos 3 aos 6 anos, apesar de existir mais informação visual, os materiais também estão bastante organizados e bem distribuídos. Existem estantes (figura 33 e 34) com tabuleiros, onde estão várias atividades Montessorianas, estas encontram-se arrumadas de acordo com o grau de dificuldade. Os materiais oferecidos à criança devem estar de acordo com as suas necessidades e

devem auxiliar o seu desenvolvimento, assim como os estímulos. O educador deve observar o momento e a utilização do material pela criança.

Uma quantidade excessiva de material educativo [...] pode dispensar a atenção, tornar mecânicos os exercícios com os objetos e fazer com que a criança passe seu momento psicológico de ascensão sem perceber e sem aproveitar. [...] A abundância excessiva debilita e retarda o progresso. Isso foi provado repetidas vezes (Lillard, 2017, p. 55).



Figura 33- Estante de atividades



Figura 32-Estante de atividades

Os materiais devem atender às necessidades de desenvolvimento da criança, o educador pode suprimir alguns materiais ou alterar alguma sequência, sendo flexível e contribuindo para o pleno desenvolvimento do aluno.

As atividades propostas desenvolvem vários tipos de aprendizagem, desde transferência de objetos com colher, pinças e transferência de líquidos (figura 14 e 15). Também existem atividades de cores e contagem (figura 35 e 36), assim como a aprendizagem da vida das plantas e animais (figura 37 e 38). Existem diversas estantes com livros (figura 39), que são bastante explorados pelas crianças ao longo do dia. A sala tem também alguns materiais de uso diário, como um estendal e uma bancada de limpeza (figura 40 e 41).

Montessori (1965) afirma que tudo o que se ensina à criança deve estar ligado à vida, não se deve suprimir, mas orientar os gestos que as crianças aprenderam para utilizarem no seu dia-a-dia. Por isso, são chamados “exercícios de vida prática”.



Figura 34-Atividade de transferência com pinça



Figura 35- Atividade de transferência de água



Figura 37- Atividade de contagem



Figura 36- Atividade de cor



Figura 38-Aprendizagem da vida das plantas



Figura 39- Aprendizagem da vida animal



Figura 40-Estante de livros

Para além das salas de aula encontramos na instituição a cantina, casa de banho e dormitório espaços comuns às duas instituições. No que concerne à casa de banho, esta tem à disponibilização das crianças 4 sanitas pequenas e 4 lavatórios onde lavam as mãos e os dentes após a refeição do almoço. Todas as crianças da instituição têm como hábito lavar os dentes no fim do almoço, com o auxílio das educadoras. Segundo Duarte (2014) para conseguir essa liberdade, as escolas Montessorianas estimam “muito a organização do ambiente como artifício para que a criança possa se desenvolver integralmente suas aptidões mantendo a organização do entorno, uma vez que tudo deve estar em perfeita ordem, no que se refere ao tempo e espaço” (p.19). O mesmo autor refere ainda que é fundamental que a criança domine ao seu redor, ou seja, “o aprender a manejar corretamente todo material, sabendo onde buscá-lo, devolvê-lo ao lugar correto, preservá-lo, ordená-lo, e auxiliar na limpeza da classe após as atividades também devem fazer parte da rotina das crianças” (p.19).

No dormitório, apesar de ser um espaço comum com a outra creche, as camas têm uma particularidade, são camas baixas, onde é possível a criança levantar-se ou gatinhar de forma a ter autonomia para sair da cama.

Segundo Montessori (1965), uma atividade pedagógica, para ser benéfica para a criança deve “consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência”, assim sendo, deve-se ensinar-lhes a “serem autossuficientes e a não incomodar os outros” (p.53). Nesta linha de pensamento, a rotina é um fator essencial na vida de um indivíduo, especialmente a rotina de uma criança, porque segundo as Orientações Pedagógicas para a Creche (OPC) (2017) “fornecem à criança conforto e

um sentimento de controlo e segurança. Quando as crianças se sentem seguras e confiantes, elas estarão disponíveis para brincar, explorar e aprender” (p.7).

Para Post e Hohmann (2007), os horários e as rotinas permitem que as crianças “explorem, treinem e ganhem confiança nas suas competências em desenvolvimento, embora permitam que as crianças passem suavemente, ao seu ritmo, de uma experiência interessante para outra” (p.15).

Relativamente às rotinas de ambas as salas podemos aferir que a manhã inicia-se com o brincar espontâneo recorrendo ou não a objetos/atividades presentes na sala. As crianças escolhem o que querem fazer sem interferência do adulto, pois este só auxilia as crianças quando estas revelam um nível frustração elevado. Segundo Hohmann e Weikart (2002), as crianças estão “mais envolvidas nas experiências de aprendizagem quando os adultos reconhecem e apoiam as suas intenções, em vez de tentarem suprimir ou dirigir para outro lado os propósitos dos mais novos” (p.251). Uma das formas de manifestação de autonomia é a preparação dos seus lanches, como por exemplo, fazerem sumo natural de laranja, as crianças descascam as suas frutas e espremem para obtenção do seu sumo. Cada um ao seu ritmo sem elogios ou intervenção desnecessária por parte do adulto. Maria Montessori afirmava que não são permitidos “nem instrumentos, nem ameaças, nem prémios, nem castigos” (Montessori, 1948, p. 283). Todos os outros princípios só funcionam quando o adulto que interage com a criança se esforça para que também se transforme interiormente. Montessori (1965) dizia que precisávamos de abandonar o orgulho de sermos adultos, e a ira contra a criança que não se conforma às nossas idealizações, planos e vontades.

A perspetiva educacional desenvolvida por Maria Montessori “sustenta-se na pedagogia científica, fundamentada na educação sensorial e implementada sob os princípios do método experimental” (Formosinho, Kishimoto & Pinazza, 2007, p.104), as suas preocupações eram centradas na criança, na sua liberdade, na sua autonomia e no seu desenvolvimento. Como tal, podemos constatar que ambas as salas seguem esse princípio fundamental para o desenvolvimento das crianças. As duas possuem um plano de atividades definido em conjunto com as crianças, indo ao encontro das suas necessidades. Na sala 2 existe um plano anual de atividades que sugere as características a observar em cada criança no período sensível do seu desenvolvimento. Segundo Montessori (1989), os períodos sensíveis de uma criança são

sensibilidades especiais que existem nos seres em via de evolução, ou seja, nos estados infantis, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de uma determinada característica. Uma vez desenvolvida essa característica, a

sensibilidade cessa e, assim, cada característica se estabelece com o auxílio de um impulso, de uma possibilidade temporária (p.51).

Do mesmo modo, podemos aferir que a avaliação das crianças também segue os princípios Montessorianos, ou seja, o processo de avaliação das crianças em Montessori é feito através da observação. A observação de cada criança permite às educadoras proporem e apresentarem atividades que vão ao encontro das suas necessidades, interesses e curiosidades em diferentes momentos da sua aprendizagem. Quando uma criança adquire uma competência, passa-se para a seguinte. Esta avaliação é feita através de uma tabela onde a educadora tira apontamentos sobre o que a criança consegue ou não fazer numa determinada competência, como por exemplo, transferir objetos com pinça de um recipiente para outro. Existe também um caderno individual, designado de agenda, onde a educadora preenche os interesses da criança ao longo do dia, as competências que desenvolveu e o seu comportamento. Este caderno é entregue diariamente aos pais, de modo a poderem acrescentar informações relevantes de acontecimentos ocorridos em casa.

No método Montessori, o processo de avaliação é um processo individual, aplicado para cada criança mediante as suas possibilidades e ritmo. “O método de observação há-de fundamentar-se sobre uma só base: a liberdade de expressão que permite às crianças revelar-nos as suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas ou recalcadas num ambiente infenso à atividade espontânea” (Montessori, 1965, p.42).

Conclusões do Estudo

O objetivo da entrevista foi considerar a importância do Método Montessoriano na educação das crianças através do ponto de vista de uma Guia formada em Montessori e responsável por uma instituição que segue esta abordagem. Destaca-se a ideia de que a autonomia também deve ser considerada como aprendizagem fundamental para o desenvolvimento infantil. As ações propostas no Método Montessori exigem que, para uma educação autónoma, o educador atue como mediador da aprendizagem, possibilitando que as crianças aprendam por si mesmas, facto este desenvolvido nesta instituição. A Guia propõe não uma atuação solitária, mas a compreensão das próprias tentativas, e da realização dos exercícios propostos por parte

das crianças. Dessa maneira, a criança terá prazer em aprender e saberá e compreenderá os mecanismos de funcionamento das atividades. Para que o processo de autonomia ocorra de forma integrada, é necessário que, além de um adulto preparado para desenvolver processos que elevem a autonomia, o ambiente escolar esteja preparado para as crianças. É necessário que as crianças se sintam capazes de realizar tarefas cotidianas. A escola, como instituição, e o educador, como agente responsável pelo processo de educação, devem respeitar a criança, considerar as suas particularidades e o seu tempo de aprendizagem.

No que respeita às observações em contexto de creche, proporcionaram-nos momentos de aprendizagem e de reflexão. Foi possível perceber o papel de uma educadora, em interação com crianças dos 0 aos 3 anos de idade, seguindo os princípios que norteiam a abordagem Montessori.

Em relação às rotinas diárias e de cuidado é possível afirmar que estas variam de acordo com o grupo de crianças e com o contexto em que elas se inserem. No contexto onde foi realizada a observação, a rotina é perceptível, pois as crianças chegam sempre por volta da mesma hora e começam logo a explorar os materiais. Aqui também é notório que o grupo explora e brinca no espaço exterior e realizam diferentes oficinas.

No que concerne ao brincar, podemos concluir que existem diversas concepções e que todas se encaixam e criam um grande e complexo conceito, que auxilia o educador a perceber a importância do brincar tanto no interior como no exterior, visível ao longo das nossas observações. É também evidente que o brincar é uma atividade essencial para uma criança, pois é assim que ela aprende e se desenvolve enquanto futuro indivíduo.

A avaliação desta instituição diferencia-se das restantes creches, pois no Método Montessori, a avaliação das crianças é feita através da observação de cada criança, permitindo às educadoras proporem e apresentarem atividades que vão ao encontro das suas necessidades, interesses e curiosidades em diferentes momentos da sua aprendizagem.

Neste sentido, e indo ao encontro dos objetivos propostos, é relevante referir a importância que a Guia Montessori destaca para os materiais desenhados por Maria Montessori. Afirmando que é essencial a sua utilização, todo o detalhe que Maria Montessori colocou na elaboração dos materiais, são pensados adequadamente para a criança. Na observação em contexto sala de aula, é possível verificar que os materiais originais são dados como preferenciais. Os materiais são colocados de forma harmoniosa e na ordem certa, assim como Maria Montessori as pensou e elaborou.

Outro dos objetivos a que nos propusemos responder, foi o de conhecer a importância do ambiente preparado na abordagem. Podemos verificar que o ambiente

desempenha um papel crucial no Método Montessoriano, sem um ambiente bem preparado a criança sente-se perdida e conseqüentemente as suas necessidades e gostos não são atendidos. Para isso é necessário que este seja pensado e estruturado tendo em conta o grupo de crianças e os interesses do momento de cada criança.

Também com esta pesquisa foi possível aferir de que forma a Pedagogia Montessori se diferencia das restantes. Nesta pedagogia, o foco central é a criança individualmente, esta tem as suas características, interesses e ritmos. Montessori desenvolveu uma metodologia, onde é possível atender as necessidades individuais de cada criança. Um ambiente preparado, pensado e estruturado consegue ir ao encontro das características individuais de cada criança.

Através da observação em contexto, foi possível conhecer um ambiente preparado tendo em conta a metodologia Montessori, conseguindo assim ter uma visão real de um ambiente preparado para a criança, e de que forma as crianças atuam sobre ele.

Conclusão

Terminar este Relatório Final de Estágio é o culminar de um percurso repleto de experiências e desafios. Permitiu-nos a construção de diversos conhecimentos relativos à prática docente, tornando-nos mais conscientes e sensibilizados para a importância de refletir e analisar todas as situações desenvolvidas na prática docente. Esta reflexão foi fundamental para realizar uma análise precisa sobre as vivências em contexto de estágio.

No trabalho de investigação desenvolvido, procurámos perceber, segundo a perspetiva da Guia Montessoriana qual a repercussão do Método Montessori nas suas práticas correntes. Realizámos este trabalho, conscientes da sua pertinência e atualidade, pois como sabemos a aprendizagem da criança é um aspeto que diverge em função da sua predisposição e do papel que o educador desempenha nela.

Em síntese, o Método Montessoriano tem grandes contribuições dentro do âmbito educacional, uma vez que contempla as individualidades e especificidades das crianças, contribuindo para o desenvolvimento dos indivíduos.

A importância da liberdade no ambiente é crucial, pois desse modo a criança revela o seu potencial melhorando os aspetos mental, emocional e físico. Os materiais desenvolvidos por Maria Montessori são projetados para a autoeducação. Acreditamos no Método Montessori, uma vez que propõe atividades tão ricas para o desenvolvimento das crianças na Educação Pré-Escolar. Maria Montessori usa o seu método criativo para divulgar uma forma transformadora de educação, orientando as crianças a entenderem qual o seu lugar no mundo, respeitando e valorizando a vida e a cultura. Montessori apresenta um método baseado nas experiências do dia-a-dia, destacando a vida prática como auxílio para o desenvolvimento da autonomia. Neste sentido, o ambiente preparado para a criança é essencial ao desenvolvimento da criança, esta deve apresentar os seus interesses do momento e satisfazer as necessidades da criança.

Esperamos vir a ter a oportunidade de construir práticas de qualidade a partir dos conhecimentos e competências desenvolvidos na formação inicial, especialmente se envolverem a implementação do Método Montessori.

Referencias Bibliográficas

- Aragão, R., & Silva, N. (2012). *A Observação como Prática Pedagógica no Ensino de Geografia*. Geosaberes.
- Aranha, M. (s/d). *História da Educação e da Pedagogia: Geral e Brasil*. Moderna.
- Barros, W. (2016) *Formação de Professor: a construção do saber docente*. (Dissertação de Mestrado em Formação de Professores). Universidade Estadual da Paraíba.
- Chen, J., Krechevsky, M., & Viens, J. (2001). *Utilizando as Competências das Crianças*. Artmed.
- Duarte, A. (2014). Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na Educação Infantil. (Licenciatura em Pedagogia). Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva.
- Formosinho, J., Kishimoto, T., & Pinazza, M. (2007). *Pedagogia(s) da Infância: Dialogando com o passado construindo o futuro*. Artmed Editora.
- Freire, P. (1999). *Educação como prática da Liberdade*. (23 ed.) Paz e Terra.
- Gil, A. (2002). *Como Elaborar Projetos de Pesquisa* (4.^a ed.). Editora Atlas.
<https://drive.google.com/file/d/1N5BcrODIUxseAoE2VPQ2nr7jDYUA0k5/viiew>
- Gil, A. (2008). *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social* (6.^a ed.). Editora Atlas.
- Gonçalves, A. (2004). *Métodos e Técnicas de Investigação Social I*. Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais.
- Hohmann, M., & Weikart, D. (2002). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste.
- Júnior, A. & Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência - Araxá*, 7, 237-250.
<https://met2entrevista.webnode.pt/files/200000032-64776656e5/200-752-1-PB.pdf>

- Júnior, V. (2010). Rever, Pensar e (Re)significar: a Importância da Reflexão sobre a Prática na Profissão Docente. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 580-586.
- Ketele, J-M. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Leite, T. (2010). *Planeamento e conceção da ação de ensinar*. (1.ªed) Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lima, E. (2014, junho) Vida Prática... Prática da Vida! *Direcional Educador*, 8-9. <https://www.panambyeducacional.com.br/wp-content/uploads/2018/05/degista-acervo-2.pdf>.
- Lima E. (2007). Movimento Montessori contemporâneo: Conhecendo fundamentos, derrubando mitos. *Revista Direcional Escolas*, 3(27), 10-13.
- Marconi, M. & Lakatos, E. (2003). *Fundamentos de Metodologia Científica* (5.ª ed.). Editora Atlas. https://drive.google.com/file/d/1WnVgL2RNprDEc_34jIuvSCSflxGpY8xO/view
- Ministério da Educação (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Montessori, M. (1945). *A Criança*. Círculo do livro.
- Montessori, M. (1949). *Mente Absorvente*. Internacional Portugália.
- Montessori, M. (1950). *A descoberta da Criança*. Internacional Portugália.
- Montessori, M. (1965). *Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. Flamboyant.
- Montessori, M. (1966). *O que você precisa de saber sobre o seu filho* (2.ª ed). Internacional Portugália.
- Montessori, M. (s/d). *Formação do Homem* (3ª ed.). Internacional Portugália.
- Oliveira, I., & L. Serrazina (2002). A reflexão e o professor como investigador. In GTI (Ed.), *Refletir e investigar sobre a prática profissional* (pp. 30-42). APM.

- Oliveira, N., Strassburg, U., & Piffer, M. (2017). Técnicas de Pesquisa Qualitativa: Uma abordagem conceitual, *Ciências Sociais Aplicadas em Revista*, 17(32), 87-110.
- Praça, F. (2015). Metodologia da Pesquisa Científica: Organização estrutural e os desafios para redigir o trabalho de conclusão. *Diálogos Acadêmicos* 8(1), 72-87. Disponível em: <http://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20170627112856.pdf>.
- Prodanov, C. & Freitas, E. (2013). *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico* (2.^a ed.). Feevale.
- Post, J., & Hohmann, M. (2007). *Educação de Bebês em Infantários- Cuidados e Primeiras Aprendizagens* (3.a Edição). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Legislação

- Decreto lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 4/2008, Série I de 2008-01-07. Disponível em: <https://dre.pt/pesquisa/-/search/386871/details/normal?q=Decreto-Lei+n.%C2%BA%203%2F2008%2C%20de+7+de+janeiro>
- Decreto lei n.º 54/2018 de 6 de julho do Presidência do Conselho de Ministros. Diário da República n.º 129/2018, Série I de 2018-07-06. Disponível em: <https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/115652961/details/normal?q=decreto+lei+54%2F2018>
- Despacho n.º 16034/2010 de 22 de outubro do Ministério da Educação. Diário da República n.º 206/2010, Série II de 2010-10-22. Disponível em: <https://dre.pt/web/quest/pesquisa/-/search/3235729/details/normal?q=Despacho+no+16034%2F2010>
- Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro. Diário da República n.º 34/97 - I Serie A. Acedido em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EInfancia/documentos/lei_5_1997_I_ei_quadro_educacao_pre_escolar.pdf

Anexos

Anexo A- Guião de Entrevista

O meu nome é Maria Inês Lopes, frequento o mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, na Escola Superior de Educação de Viseu. Para a conclusão dos meus estudos encontro-me a realizar o Relatório Final de Estágio. O tema do mesmo é direcionado para a metodologia Montessori, onde procuro analisar a relevância da metodologia Montessori na Educação Pré-Escolar na atualidade.

Após a análise da investigação dos fundamentos teóricos da metodologia, procuro recolher a perspetiva e experiência de especialistas na área.

Solicito autorização para gravar a entrevista para não perder nenhuma ideia. Realço ainda que todos os dados recolhidos serão confidenciais e de uso exclusivo no tratamento e análise de dados do trabalho em questão.

Desde já agradeço toda a disponibilidade e toda a atenção.

Questões:

1. Qual é a História de Centro de Aprendizagens?
2. Que serviços são oferecidos?
3. Como tem sido a receção em Viseu?
4. Qual foi a razão da escolha da Metodologia Montessori?
5. Que adaptações foram feitas?
6. Em que medida Montessori se diferencia das outras metodologias?
7. Como acham que o Centro de Aprendizagens concretiza o que está previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?
8. O que tem sido mais valorizado pelos pais, tendo em conta os serviços que lhes são oferecidos?
9. Nesta situação de pandemia e confinamento, que sentido deram aos princípios e práticas Montessori? Como mantiveram o contacto com as crianças/pais ao longo do recolhimento? Que atividades a realizar em casa pelos pais e cuidadores se alinham com a metodologia Montessori?
10. Relativamente aos Materiais desenvolvidos por Maria Montessori, qual a importância que lhes atribui?
11. Quais os materiais foram disponibilizados nas salas?
12. Qual a interação das crianças com os referidos materiais?
13. Que dificuldades têm surgido para a implementação da Metodologia Montessori?
14. Têm contacto com outras pessoas que trabalham na rede Montessori? Em que medida esse contacto é útil nas práticas?

15. O que sugerem ser importante para uma futura educadora de infância para poder trabalhar com Montessori?

Anexo B- Transcrição da Entrevista

Entrevista

1. Qual é a História do Centro de Aprendizagens?

Existiram várias razões para o seu surgimento, uma delas foi o meu filho. Na altura eu criei o centro de aprendizagens em conjunto com uma amiga, nenhuma de nós da área da educação. Eu sou psicóloga clínica a minha colega é médica dentista. Encontramo-nos no ponto em que ambas estávamos muito mergulhadas na formação da Pedagogia Montessori e ambas precisávamos de colocar os nossos filhos em alguma escola. Situação que fomos adiando, porque nada nos satisfazia verdadeiramente. Desta forma, o verdadeiro motivo foram mesmo os nossos filhos e em encontrar um espaço que correspondesse ao que nós achássemos as mais indicadas para desenvolvimento infantil entre os 0 e os 6 anos. Posteriormente percebemos que existiam mais famílias a precisar do mesmo. E foi assim, que surgiu. Inicialmente, num projeto muito pequeno, muito familiar que rapidamente se transformou em algo que nós não estávamos à espera, porque houve muito mais famílias a procurar, do que aquilo que nós achávamos. E por tanto mais uma vez percebemos que existiam mais pessoas com necessidades semelhantes às nossas, o que nos incentivou ainda mais. Portanto, claramente que a primeira inspiração são os nossos filhos, a segunda as outras famílias nas mesmas situações que nós e esta paixão que surgiu e que continua pela pedagogia e com a forma que se pode fazer diferente na educação, especialmente nos primeiros 6 anos de vida, que provavelmente são os mais importantes na formação do Ser Humano.

2- Que serviços são oferecidos?

Foi sofrendo várias alterações, obviamente nós criamos o projeto que nasceu meio ano antes da pandemia, portanto tudo mudou, o mundo mudou, as necessidades mudaram, as regras mudaram enfim, tudo mudou e nós tivemos de mudar também. Muitas alterações internas aconteceram e eu acabei por ficar sozinha no projeto e encontrei um parceiro num outro espaço educativo, que entretanto também surgiu em Viseu, que tem várias pedagogias e metodologias e no qual nós nos encaixávamos verdadeiramente bem. E portanto, neste momento os serviços que oferecemos são uma sala de 0-3 anos, no caso seria mais dos 18 meses-3 anos; outra sala 3-6 anos, sendo que este centro tem o serviço de ATL e apoio ao estudo com crianças dos 6-12 anos e como tal sentimos

que temos um serviço a prestar nessa faixa etária, portanto no apoio ao ensino Tradicional e são esses os serviços que oferecemos. Para além disso, nós também oferecíamos serviços dentro da área da formação, que eram muito diminutos e que hoje em dia começam finalmente a ganhar a forma que inicialmente era prevista. A equipa também é maior, mais pessoas é diferente. O serviço que conseguimos assegurar hoje em dia com as crianças é diferente e já permite criar este serviço de formação e conseguimos finalmente oferecer projetos de formação dentro da pedagogia Montessori para as mais variáveis faixas etárias e os mais variados temas, e também para profissionais de educação e famílias.

3- Como tem sido a receção em Viseu?

Tem sido surpreendentemente fantástica, porque nos achávamos que íamos ser um centro de *playgrups*, onde se juntavam umas famílias e fazíamos atividades e de alguma forma fazíamos este apoio à parentalidade. Mas na realidade, imediatamente percebemos que as famílias precisavam de muito mais que isso, uma vez que os serviços alternativos em Viseu são muito diminuta. Por tanto, a procura é imensa, a receção foi maravilhosa. Acredito que se não fosse a pandemia, nós teríamos outro rumo diferente, não sei bem qual, mas teríamos de certeza. Mas mesmo no âmbito de uma pandemia e em confinamentos, continuamos a receber pedidos de inscrição, de pré-matricula e etc. Porque eu acho que há muito mais pessoas a pensarem como nós e a oferta em Viseu é nula. Portanto acredito que serviços deste género têm todas as razões para existir e tenho a certeza absoluta de que outros serviços dentro do género, com esta pedagogia ou outra qualquer vão ter uma boa aceitação.

4- Qual foi a razão da escolha da Metodologia Montessori?

A minha formação de base é psicologia, ou seja, eu não venho da área da educação, embora tenha tido várias cadeiras sobre educação ao longo do meu curso de formação. Já na altura havia um enfoque muito grande nas pedagogias alternativas, nomeadamente na pedagogia Montessori. Já na altura me interessou imenso, achei que aquilo fazia muito sentido, mesmo eu tendo 20 e poucos anos e não tendo qualquer interesse em trabalhar com crianças à época, mas efetivamente já me fez sentido na altura. Portanto, quando a questão dos filhos apareceu a primeira memória que eu tive de educação, veio ao de cima e imediatamente Montessori surgiu. Nessa mesma altura eu fiz uma investigação sobre outras pedagogias. Na verdade é que há 4 anos já se falava em muitas outras pedagogias e ainda bem. Portanto, eu viajei um bocadinho para

Waldorf, até porque tenho família que estudou dentro do método *Waldorf* e tive a oportunidade de acompanhar muito esse método e perceber se me fazia sentido ou não. Tenho estudado bastante sobre *Reggio Emilia*, muito pouco sobre o movimento da escola moderna, mas na verdade é que nenhum método me satisfaz completamente, tanto quanto a pedagogia Montessori. Montessori foi aquele com que me identifiquei verdadeiramente e é aquele que eu acho que está mais fundamentado cientificamente e por outro lado é o mais holístico. Embora a pedagogia *Waldorf* também tenha uma larga história, mas não me identifico tanto, é algo que não me faz tanto sentido. O que eu acho, também muito interessante na pedagogia Montessori, ao contrário de outras pedagogias alternativas, é que não está ligada a nenhum movimento religioso, mais etéreo digamos assim e portanto, acho que é mais universal por isso é também um método que se coaduna com a minha postura enquanto psicóloga e aquilo em que eu acredito e enquanto psicóloga. É método muito prático, muito concreto, muito cognitivo comportamental e portanto funciona muito para mim e para a forma como eu trabalho e trabalhava antes, tanto com adultos, como com idosos e adolescentes e portanto fazia muito sentido dar um seguimento isto na infância também.

5- Que adaptações foram feitas?

Hoje em dia varia muito de país para país, de cultura para cultura, porque a verdade é que a pedagogia montessori é transversal ao mundo. Existem escolas montessorianas no mundo inteiro e portanto as adaptações também são feitas um bocadinho de acordo com as culturas de cada país, de cada continente. E isto é mais uma das coisas que eu acho absolutamente fascinante no método, é que o esqueleto é o mesmo aqui, na Índia, na China, nos Estados Unidos em África. Nos países ricos e nos países pobres. Em escolas públicas e em escolas privadas é o mesmo, portanto a matriz é exatamente a mesma, os objetivos são exatamente os mesmos, o currículo é exatamente o mesmo, o material tudo é absolutamente standardizado o que significa que nós vamos conseguir garantir o mesmo a toda a gente. E isso eu acho absolutamente extraordinário. Claro que tem de haver adaptações à nossa realidade, há coisas que tem muito a ver com a nossa cultura, com aquilo que nós valorizamos, com a nossa atualidade. Obviamente à época não existia uma série de tecnologias que existem hoje, e a mim não me faz sentido, como a muitos outros excluir as tecnologias do ensino, uma vez que hoje em dia são efetivamente um método de atingir fins ótimos, desde que usados com cabeça, tronco e membros e com um fio condutor e mantendo-nos sempre fiéis aos princípios da metodologia. A nível tecnológico e a nível cultural é uma adaptação necessária. Mas eu diria que são estas as adaptações, não há muito

mais para além disto, o resto é igual. É o que era e é o que continua a ser até hoje. Digamos que o método montessori é um bocadinho intemporal em muitos aspetos e também transcultural.

6- Em que medida Montessori se diferencia das outras metodologias?

Acho que se diferencia em vários aspetos, e fiz há pouco tempo um *webinar* sobre isso, comparando com o ensino tradicional. Se tiverem interesse depois também lhe posso mandar informação mais completa sobre isto. Mas de uma forma muito breve eu acho que está nos 3 pilares da pedagogia montessori. São muito do que diferencia a pedagogia dos outros métodos de ensino, porque eu acho que nenhuma pedagogia fala de ambiente preparado e de adulto preparado e dos materiais, como a pedagogia Montessori. É extremamente estruturada e pensada como um todo. E a criança está num lugar central e é algo que me parece muito diferenciador acima de tudo do método mais tradicional. A ligação entre natureza e sala de aula também, porque existem alguns métodos alternativos que acabam por ter menos relação com uma sala de aula, sendo demasiada a ligação com a natureza. E acho interessante, mas acho que perdem um bocadinho pela parte de sala de aula que na minha opinião é muito importante, porque acho que é isso que diferencia de alguns métodos mais alternativos.

E lá está também aquilo que falámos do facto não ter um cariz religioso, também acho que é significativo, mas eu diria que mais do que outra coisa qualquer são mesmo esses 3 pilares que se diferenciam integralmente a dizer que os irmãos acessório de todas as outras sejam os tradicionais sejam mais alternativas só eu acrescentaria também o facto de ser o foco a criança individualmente e não o sucesso do grupo aumente é bastante tendo as outras mitologias como conta a criança individualmente e muito mais trabalha

7- Como acham que o centro de aprendizagens concretiza o que está previsto nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE)?

Para nós as orientações, são mesmo isso, uma orientação daquilo que é previsto e aconselhado para o Ensino Pré-Escolar, obviamente quando nós estamos a falar de uma escola alternativa é por si uma escola que tendencialmente terá algumas diferenças do currículo tradicional e das orientações do currículo tradicional. O que nos deixa muito descansados relativamente à pedagogia Montessori é que os objetivos previstos para a faixa etária pré-escolar dentro da pedagogia são muito mais abrangentes do que aqueles que vêm nas Orientações. Portanto nós temos a certeza absoluta de que cumprimos tudo aquilo e muito mais, e de uma forma muito mais adaptada a cada

criança, ao ritmo de cada criança e de uma forma muito mais sensorial. Portanto nós temos a certeza que estamos a atingir aqueles objetivos e na nossa opinião da forma certa ou seja, não porque nos parece que aquilo foi atingido ou porque como grupo atingiu já não nos interessam o individual. Não é bem assim, é porque sentimos, porque sabemos, porque observamos, porque registamos que cada uma daquelas crianças conseguiu, ao seu ritmo percorrer o currículo todo. Sabemos que aquele currículo é muito mais extenso do que as Orientações Curriculares do Ministério da Educação em Portugal para o pré-escolar. Isso deixa-nos extremamente descansadas e com a certeza absoluta de que estamos a fazer aquilo que as crianças efetivamente precisam. Que é muito mais do que está ali e de uma forma muito mais dignificante do que está ali, nossa opinião.

8- O que tem sido mais valorizado pelos pais, tendo em conta os serviços que lhes são oferecidos?

Varia muito de família para família, na realidade os objetivos de cada família são muito diferentes uns dos outros e portanto generalizar seria um risco. No entanto, acho que há pontos comuns. O contato com a natureza, que é algo que no ensino tradicional até aos 6 anos promovem muito pouco, infelizmente, só se vem para a rua quando está supostamente bom tempo. Nós não sabemos o que é um bom tempo. Tempo é tempo, não é bom nem mau. Portanto, eu acho que as famílias valorizam muito essa parte, e transversalmente depois há famílias que valorizam muito o facto de ser centrado na criança, que isso também é transversal. Depois há famílias valorizam muito a parte curricular. Há famílias que valorizam mais o facto de a criança ter liberdade para fazer o seu percurso, não ser forçado a fazer nada, mas ao mesmo tempo ter um ambiente que lhe permite chegar onde ela quer chegar. Ou seja não é um ambiente que obriga, mas é um ambiente que proporciona. E diria que os resultados que as famílias vêm no comportamento dos filhos também acaba por parecer muito conhecida.

9- Nesta situação de pandemia e confinamento, que sentido deram aos princípios e práticas Montessori? Como mantiveram o contacto com as crianças/pais ao longo do recolhimento? Que atividades a realizar em casa pelos pais e cuidadores se alinham com a metodologia Montessori?

Tanto num confinamento, como no outro, nós tentamos sempre manter um contato muito próximo com as famílias e com as crianças. Tentámos criar rotinas dentro do dia-a-dia e obviamente que nós de todo não quisemos forçar as famílias a cumprir um

determinado horário ou determinado objetivo. Nada disso, ou seja achamos que primordialmente foi uma hipótese de ouro das crianças estarem com os pais e usufruírem desse tempo o melhor possível. Tentamos sempre focarmo-nos muito em atividades que percorressem o currículo mas que fossem muito adaptadas às famílias. Para serem utilizadas em família é para serem momentos de partilha de enriquecimento e de conexão familiar. Porque a verdade é que muitas destas crianças passaram mais tempo com os pais do que alguma vez tinham passado. E isso é maravilhoso, é uma oportunidade que não se pode perder e portanto trabalhamos sempre muito por aí. Em atividades familiares que pudessem ser feitas em conjunto adaptadas a cada faixa etária e depois também primamos sempre pelos encontros de grupo. Encontros onde podemos ouvir histórias, fazer yoga, convidamos os pais a fazerem experiências. Dava-nos ênfase à perspetiva familiar e de conexão, de convívio. Assim conseguíamos perfeitamente manter as crianças motivadas, ligadas entre si, ligadas a nós adultos e mantendo os pais seguros.

10- Relativamente aos Materiais desenvolvidos por Maria Montessori, qual a importância que lhes atribui?

Total, lá está os 3 pilares que sustentam a pedagogia Montessori, nenhum deles é mais importante que outro. É como colocarmos uma casa em cima de 3 fundações tirámos uma delas e a casa caí. Portanto nada disto funciona sem esta tríade, que se complementam entre si. Os materiais são tão importantes quanto o adulto preparado e quanto o ambiente preparado. São certamente cruciais, não são substituíveis e só são materiais Montessori, aqueles que foram desenhados pela Maria Montessori. Aqueles que cumprem os critérios, muito concretos, que foram estudados ao mínimo pormenor por Maria Montessori. Foram testados, medidos baseando-se no método científico com que ela se baseou na sua carreira científica. Portanto esses são os materiais que são absolutamente essenciais, ou seja, nós não conseguimos desenvolver a pedagogia montessori verdadeiramente, sem recorrermos aos materiais pedagógicos é completamente impossível. Claro que se estivermos a falar de um ambiente familiar podemos fazer algumas adaptações e podemos fazer algumas criações.

Eu vou dar um exemplo de um material que me ocorre agora porque utilizei há pouco tempo, as inserções metálicas. São conjunto de placas de metal cor-de-rosa onde encaixa uma forma azul. Existem várias formas portanto os encaixes de metal são sempre cor-de-rosa e do mesmo da mesma dimensão e lá dentro há vários outros encaixes de várias formas. No fundo o grande objetivo desta atividade é trabalhar a pinça e a pré-escrita. Existem vários materiais deste género que se podem utilizar de

uma forma mais caseira. Existem a versão em plástico, que por ser deste material costuma ser mais barato. Eu tenho um desses em casa e percebi que aquilo não tem interesse nenhum, não é a mesma, não cumpre o propósito na totalidade. É certo, dá para trabalharmos o vocabulário, dá para trabalhar alguma motricidade fina mas falta-lhe um elemento que eu acho que é absolutamente essencial e que foi pensado pela Maria Montessori que é o peso. Por ser feito em metal tem um peso completamente diferente e nas mãos de uma criança isso vai fazer a diferença no sucesso da tarefa. É muito mais difícil para uma criança utilizar o material em plástico do que em metal. A forma como a pega é feita é desenhada perfeitamente para uma criança por volta dos 3 anos. É por volta dessa altura que se começa a utilizar este material, e se a pega é diferente disto, dificilmente vai ser tão fácil de utilizar quanto Maria Montessori desenhou. Ou seja, o material é desenhado ou mais ínfimo pormenor, todas as medidas, as cores, o material de que é feito, a temperatura do material tudo isso foi desenhado e pensado meticulosamente. O material é realmente muito importante e não é substituível na realidade. É possível complementar, em casa dá em casa dá para fazer umas adaptações mas se estivermos a falar com um ambiente formal escolar então acho absolutamente impossível não existir material Montessori, ou existir pouco ou existirem cópias. Cópias no sentido de em vez de ser de metal e de plástico, em vez de ser a torre rosa com as dimensões pensadas é uma mini torre rosa. Em casa dá para ir trabalhando algumas coisas em ambiente formal não faz sentido.

11- Quais os materiais foram disponibilizados nas salas?

No início disponibilizamos materiais que sabíamos que iam ser utilizados para as faixas etárias que tínhamos em mãos para aquele ano letivo. Nós poderíamos ter comprado o material todo, o pack todo dos 0 aos 3 anos e dos 3 aos 6 anos, mas e obviamente é um investimento que nós não conseguimos fazer na altura e portanto compramos para as faixas etárias que íamos receber. Os materiais de são de progressão é suposto nós passarmos por cada um deles antes de passarmos próximo. E por isso nós começamos pelo início das sequências de cada área científica, começamos pelo início da linguagem pelo início da matemática, vida prática completa, sensorial o mais completa que possível. Sendo aquelas 2 áreas que começam logo desde os 18 meses e ao longo destes 3 anos. E o resto fomos comprando à medida que íamos evoluindo no currículo. Hoje em dia no nosso centro de aprendizagens temos muito mais coisas do que tínhamos quando começamos há 1 ano e pouco atrás. E as faixas etárias agora são muito mais abrangentes que no início.

12- Qual a interação das crianças com os referidos materiais?

Aqui é importante falar do adulto preparado e do ambiente preparado. Nós podemos ter material mas temos que ter um ambiente que assegure que a criança sabe onde é que tem que ir e o que fazer quando precisa de um determinado conhecimento, quando quer explorar uma determinada área de interesse. Depois temos o adulto preparado que sabe observar a criança e acima de tudo sabe apresentar os materiais e sabe estabelecer as regras. Existe liberdade dentro dos limites porque quando uma criança chega a uma sala, é verdade está tudo à disposição e organizado por áreas e de mais fácil para o mais difícil, mas a criança não pode mexer. A criança não pode mexer em tudo. A criança sabe muito rapidamente percebe isso, de uma forma super simples sem qualquer problema. Ela só pode mexer no material que já lhe foi apresentado, unicamente. Portanto o nosso trabalho também é dedicar muito tempo a estas crianças que estão a chegar de novo ou no início do percurso escolar. Mas de uma maneira ou de outra é muito fácil as crianças perceberem quais são os limites dentro da sala. E um dos limites é esse, nós não mexemos em material que não conhecemos. É uma espécie de mantra que nós utilizamos, portanto é fácil para os miúdos saberem, 'ok não conheço este material, não vou mexer, mas gostava de conhecer'. Então mostra interesse nisso, vou pedir, falo sobre ele, ou vejo outros miúdos a trabalhar para perceber como funciona. Isto acontece muitas vezes, porque o material é efetivamente super apelativo aos miúdos, eles têm muito interesse em conhecê-lo. E cabe-nos a nós adultos observá-lo perceber as necessidades dele e ir de acordo com essas mesmas necessidades, apresentando o máximo de material possível.

Normalmente quando as crianças começam numa sala, e independentemente do seu percurso até aí, o interesse número 1 é a vida prática. Tudo que é área da vida prática é super atrativo para os miúdos. Os materiais são muito bonitos, são muito interessantes mexem com tudo que eles querem aprender e normalmente não tem muito oportunidade. Usar água, verter coisas, usar pinças, tesouras, pinceis, preparar comida, lavar roupa, lavar bebés, enfim aquelas coisas todas que muitas das vezes, nós em casa ou nas escolas, não deixamos fazer. Portanto aquilo é super apelativo e normalmente a área mais interessante que chama mais a atenção dentro de uma sala e é por aí que a criança normalmente começa. Aliás, tanto é que a vida prática deve estar mais próximo da porta possível, porque é logo aí que as crianças se dirigem especialmente as crianças que estão de novo num ambiente montessori. Depois a partir daí vão desenvolvendo as competências básicas de conseguirem perceber que as tarefas têm uma sequência, são utilizadas num determinado local, que o tabuleiro serve para enquadrar todo o material que é necessário e também uma área de trabalho. Ou

seja, a interação dos miúdos é interessante. Aprendem muito rápido as regras e que vivem muito pacificamente com elas, porque elas lhe fazem muito sentido.

13- Que dificuldades têm surgido para a implementação da Metodologia Montessori?

Muitas, são muitas obviamente, sendo para a metodologia Montessori, como para qualquer outra. Porque criar um espaço de educação é um processo altamente burocrático, complexo e que não faz sentido em muitas questões. Nós, na nossa perspectiva, acabamos que estar sempre um bocadinho dependentes daquilo que já existe, porque criar algo de raiz e é bastante complexo. Depois para mim o ensino montessori faz muito sentido o ensino Público, muito mais do que no ensino privado só. Isso para mim é um grande entrave, ou seja, não haver a possibilidade de integrar a pedagogia montessori em escolas públicas por uma série razões, porque a estrutura orgânica e a estrutura física não se adaptam, porque as pessoas não têm formação, porque é preciso algum investimento que muitas das escolas não estão disponíveis para fazer, porque ainda se sabe pouco, é pouco divulgada, é pouco conhecida, os resultados também. Inclusivamente nós fizemos diligências nesse sentido de contactar a órgãos locais para conseguirmos desenvolver o projeto para além do centro de aprendizagens noutras escolas públicas. E a verdade é que as barreiras são sempre muitas porque o que está estabelecido é o que está estabelecido, o que existe é o que existe e pronto não há muita abertura para mais do que isto ou para diferente disto.

14- Têm contacto com outras pessoas que trabalham na rede Montessori? Em que medida esse contacto é útil nas práticas?

Sim, eu falo por mim. Não posso falar por outras pessoas, falo por mim e pela equipa com que trabalho. Todos nós temos uma grande ligação com todas as pessoas que trabalham em Montessori, existem grupos de *Facebook* muito bem estruturados e as próprias organizações de formação também criam muitas plataformas de contato entre nós. Portanto, eu acho que existe uma rede de apoio muito grande sim, sinto-me extremamente apoiada por colegas que trabalham nesta área, por formadores dentro desta área. Existe uma predisposição muito grande de toda a gente para trabalhar em conjunto, para ajudar a resolver dificuldades, para partilhar materiais, para partilhar ideias, para partilhar sugestões, partilhar formações. Ou seja, nunca senti portas fechadas nesse campo, seja de que zona do mundo for, acho que a rede funciona muito bem nesse campo, e acho que é uma forma de estar na vida também. Porque a Maria

Montessori não registou o seu método documento, não é um método registado, qualquer pessoa pode utilizar e fazer Montessori, exatamente por isso, ela acreditava que o Método não era dela, era do mundo, era das pessoas e todos nós temos direito a utilizá-lo e fazê-lo. Claro que é para isso que existem entidades como AMI, a associação Montessori Internacional que de alguma forma protege a forma como as coisas são feitas e o reconhecimento das entidades. Mas no fundo é um método para toda a gente, portanto acho que todos nós trabalhamos muito assim, sempre no sentido de partilhar o máximo possível que recursos e de conhecimento e de nos ajudarmos mutuamente.

15- O que sugerem ser importante para uma futura educadora de infância para poder trabalhar com Montessori?

Para já acho que o faça, porque é excelente obviamente, nós somos muito poucas em Portugal e precisamos claramente. Só quando houver mais pessoas formadas em Montessori é que nós vamos conseguir levar esta metodologia mais longe, mesmo que as educadoras, ou os profissionais da educação estejam em escolas de ensino tradicional tendo formação em montessori poderão ir muito mais longe, devagarinho nós vamos transformando o ensino e tenha certeza absoluta disso. Portanto quanto mais formos melhor para podermos ter um mundo melhor, termos uma sociedade muito mais feliz, muito mais equilibrada, muito mais fraterna do que temos atualmente. Por isso, eu só tenho que dar todo o apoio e toda a força, porque quero muito que isso venha acontecer. Quero muito que daqui a 10 anos uma enorme parte das educadoras tenha algum tipo de formação em montessori e de professores no geral. Por isso, em primeiro lugar o meu apoio total, depois o que eu acho é que é muito importante nós fazermos formação porque também não faz sentido nós exercermos montessori sem termos uma certificação de Guia, porque isso garante um estudo que nós precisamos efetivamente saber e os recursos para irmos estudar tudo que o precisamos de uma forma organizada, e o apoio de profissionais que trabalham nessa área que dão formação nessa área. Portanto acho que não chega ser interessado sendo importante certificar-se. Hoje em dia é super acessível, no que diz respeito à forma como os cursos são feitos. Há 4 anos atrás era impensável fazer uma formação de guia online e hoje em dia é a super comum, mesmo em instituições que até à muito pouco tempo atrás não tinham, passaram a ter. A pandemia trouxe muito disto e felizmente, porque faz com que se chegue aos recursos uma forma mais universal e muito mais transversal e não é só para alguns que estão no sítio certo. Para além da formação, a paixão acho que é essencial ou seja acho que não faz sentido nós queremos trabalhar em montessori se não nos identificamos verdadeiramente com o método e com filosofia que está por trás. Porque

se o fizermos porque está na moda ou porque é diferente e porque se calhar temos mais oportunidade de emprego porque há poucas pessoas, não é a postura certa. Porque rapidamente nos vamos desencanaixar daquilo, porque aquilo ou nos faz sentido ou não nos faz sentido, não há um meio-termo. A metodologia só funciona se nós confiarmos a 100% no processo porque é o executar do processo todo que garante o sucesso. Se nós achamos que algumas coisas fazem sentido e outras não, então vamos só fazer algumas o falhanço é certo. Quando eu ouço, na minha sala uso montessori e mais não sei quantas coisas. Ok, então só utiliza algumas inspirações Montessori, fazer montessori é diferente. Por isso sim, acho que a paixão é absolutamente essencial e se nós nos identificarmos como o método rapidamente nos apaixonamos por ele porque ele nos faz muito sentido. As coisas encaixam muito bem na nossa cabeça e pensamos: 'ok é mesmo isto.

De qualquer das formas para que esta paixão aconteça e para uma formação certificada, uma certificação como guia faça sentido, é importante o estudo pessoal muito grande, um desenvolvimento pessoal muito grande. É importante desenvolvermos enquanto pessoas, prepararmos enquanto adulto, não só cientificamente mas pessoalmente e lermos Maria Montessori, fazermos formações mais curtas, irmos lendo, irmos percebendo, irmos ganhando conhecimento do que ela escreveu por Ela e depois de já termos algum conhecimento, alguma formação, entretanto já nos preparámos interiormente. Então aí faz sentido fazer formação, certificação e então depois de exercer.

Às vezes nós achamos que é adulto preparado é saber implementar o método, mas é muito mais que isso. Isso é apenas uma pequena parte do que é ser um adulto preparado, muitas das vezes as pessoas acabam de fazer formação e acham que conseguem fazer as coisas, depois as coisas não funcionam. Causando um grau de frustração muito grande, afinal isto é uma desilusão. E não tem nada a ver com isso, tem muito a ver com a forma como nós estamos alinhadas com o método e que muitas das vezes não está alinhada com a sociedade em que vivemos. Portanto precisamos fazer algum trabalho nesse sentido, algum trabalho interior. É importante estarmos em paz quando estamos com as crianças e conseguirmos perceber que eles são o mestre, não somos nós, são eles.