



OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

REVISTA

ENSINO DE GEOGRAFIA (RECIFE)

Laboratório de Ensino de Geografia e Profissionalização Docente (LEGEPE)

<https://periodicos.ufpe.br/revistas/ensinodegeografia>

PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

EDUCAÇÃO MONTESSORIANA E VALORIZAÇÃO DO ESPAÇO: A EXPERIÊNCIA NO “COLÉGIO MONTESSORI ROSÁRIO”

Ariel Pereira da Silva Oliveira¹ – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8377-2919>

Ideni Terezinha Antonello² – ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6147-4731>

Jeani Delgado Paschoal Moura³ – ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5603-1074>

Larissa Alves de Oliveira⁴ – ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-2918-7473>

¹ Universidad Nacional de La Plata (UNLP), La Plata, Buenos Aires, Argentina*

² Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil**

³ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil***

⁴ Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, Paraná, Brasil****

Artigo recebido em 23/10/2021 e aceito em 31/07/2022

RESUMO

O objetivo do presente artigo é discutir a potencialidade do método montessoriano no processo de ensino-aprendizagem, onde o espaço aparece como uma das variáveis mais importantes no sucesso da perspectiva pedagógica, trazendo, portanto, um fértil campo de investigações para a Geografia. A metodologia de pesquisa qualitativa contou com abordagens teóricas e trabalho de campo em uma escola que segue o método montessoriano, localizada no município de Rosário, Santa Fé, Argentina. Como resultados, observou-se que o planejamento e a organização do espaço são um fator fundamental para o desenvolvimento motor e cognitivo das crianças, o qual deve instigar a exploração e o trânsito livre dos pequenos com pouca intervenção do professor, até mesmo no acesso aos materiais didáticos. A organização espacial e o respeito à individualidade e ao tempo de aprendizagem de cada criança mostram que os primeiros passos na autonomia são possíveis desde a mais tenra idade. Além disso, essa questão é um campo fértil e ainda pouco explorado nas pesquisas de Geografia.

Palavras-chave: Ensino-aprendizagem; espaço; geografia; Método Montessori.

MONTESSORIAN EDUCATION AND SPACE VALORIZATION: THE EXPERIENCE AT “COLÉGIO MONTESSORI ROSÁRIO”

* Graduado e mestre em geografia pela UEL, doutorando pela UNLP; E-mail: aripso543@gmail.com

** Doutora em geografia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP); professora da graduação e da pós-graduação em geografia da UEL; E-mail: antonello@uel.br

*** Doutora em geografia pela UNESP; professora da graduação e da pós-graduação em geografia da UEL; E-mail: jeanimoura@uol.com.br

**** Graduada, mestre e doutora em geografia pela UEL; E-mail: larissa-alvez@hotmail.com

ABSTRACT

The objective of this article is to discuss the Montessori Method potential in the teaching-learning process, in which space appears as one of the most important variables to lead the success of the pedagogical perspective, bringing a fertile investigation for the Geography field. The qualitative research methodology includes theoretical approaches and field research at a school that follows the Montessori Method, located in Rosario, Santa Fe, Argentina. As a result, it was understood that the planning and organization of the space is a fundamental factor for the motor and cognitive development of children, it should instigate the exploration and free movement of the little ones with minimal intervention of the teacher, even while accessing the didactic materials. The spatial organization and respect for each child's individuality and time of learning, shows that the first steps in autonomy are possible from an early age. In addition, this matter is a fertile field and still insufficiently explored in Geography research.

Keywords: Teaching-learning; space; geography; Montessori Method.

EDUCACIÓN MONTESSORI Y LA VALORIZACIÓN DEL ESPACIO: LA EXPERIENCIA EN “COLEGIO MONTESSORI ROSARIO”

RESUMEN

El objetivo de este artículo es discutir la potencialidad del método Montessori en el proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el espacio aparece como una de las variables más importantes en el éxito en esta perspectiva pedagógica, aportando así un fértil campo de investigación a la Geografía. La metodología de investigación es cualitativa e incluyó enfoques teóricos y trabajo de campo en una escuela que sigue el método Montessoriano, ubicada en el municipio de Rosario, Santa Fe, Argentina. Como resultado, se observó que la planificación y organización del espacio es un factor fundamental para el desarrollo motor y cognitivo de los niños, que debe instigar la exploración y el libre movimiento y con poca intervención del maestro, incluso en el acceso a los materiales didácticos. La organización espacial y el respeto por la individualidad y el tiempo de aprendizaje de cada niño demuestran que los primeros pasos en la autonomía son posibles desde una edad temprana. Además, esta cuestión es un campo fértil y aún poco explorado en la investigación geográfica.

Palabras-clave: Enseñanza-aprendizaje; espacio; geografía; Método Montessori.

INTRODUÇÃO

Diferentemente do que se pode pensar quando se fala de perspectivas pedagógicas alternativas ao modelo tradicional, o método montessoriano é antigo. Ele foi desenvolvido, testado e disseminado no começo do século XX pela médica e pedagoga italiana Maria Montessori. De acordo com Ferrari (2008), Montessori nasceu em Chiaravalle em 1870, sentia-se atraída pelas ciências desde muito jovem e, mesmo com a resistência do seu pai, ingressou na Universidade de Roma para estudar Medicina, onde logo se interessou pelo campo da Psiquiatria e pelo processo de desenvolvimento das crianças. Nesse período, Montessori “[...] percebeu que aqueles meninos e meninas proscritos da sociedade por serem considerados ineducáveis respondiam com rapidez e entusiasmo aos estímulos para realizar

trabalhos domésticos, exercitando as habilidades motoras e experimentando autonomia” (FERRARI, 2008, n.p).

Considera-se que ela criou o método que leva seu nome por volta do ano de 1907, quando fundou a *Casa dei Bambini* (Casa das Crianças), cujo objetivo era atender crianças de condição social menos favorecida. Almeida (1984) lembra de que, apesar de ter sido influenciada por pensadores da época, ela desenvolveu o método com forte base empírica, oriunda de suas experiências pessoais com crianças. Além disso, segundo Lancillotti (2010), a proposta montessoriana foi balizada por princípios científicos do campo da Psicologia, buscando valorizar as demandas singulares de cada indivíduo.

De acordo com Ferrari (2008), Montessori teve seu trabalho reconhecido em 1922, quando o governo italiano a nomeou inspetora-geral das escolas, no entanto suas ideias foram alvo do regime fascista, o que a fez deixar o país em 1934. Ela atuou no campo da educação na Espanha, Índia e Holanda, faleceu em 1952 aos 81 anos.

Ainda de acordo com o autor, dentre as principais contribuições de Maria Montessori está o fato de ela conceber a criança com um indivíduo com potencialidade criadora para, inclusive, conduzir seu próprio aprendizado. Seu método teve o enfoque deslocado, saiu do conteúdo e focou na forma como se constrói o conhecimento, foi disseminado e hoje está presente nos quatro cantos do mundo, tendo suas potencialidades e limites discutidos por pesquisadores da área da educação e pais que buscam escolas alternativas para educação dos seus filhos. Mais que isso, pela importância dada ao método, a dimensão espacial tem chamado a atenção de pesquisadores da Arquitetura, no entanto, por conseguinte, foi possível notar que o debate ainda é tímido na Geografia.

Discutir a educação é uma tarefa complexa, visto que há de se considerar tanto aspectos biológicos, relacionados com fases de desenvolvimento das crianças, quanto o contexto social ao qual estão inseridas. Assim, é importante pensar que o meio em que essas crianças integram não é neutro, está sujeito a normas historicamente constituídas, referentes, por exemplo, ao gênero e à raça. Neste contexto, uma das principais estruturas é a de classes, oriunda do sistema capitalista e presente na maior parte do mundo, que para se reproduzir interfere as dinâmicas das mais diversas instituições sociais, dentre elas a escola.

Oliveira (1992) explica que a construção do conhecimento e a socialização dos indivíduos são processos imbricados; assim, em uma sociedade dividida por classes, o processo de socialização se dá em meio a interesses antagônicos que impõem a visão hegemônica e dominante sobre a outra,

dominada. Nesse sentido, segundo o autor, a educação de forma geral passa por uma crise em que “[...] o saber ensinado está longe de permitir aos jovens sequer entender o mundo, quanto mais transformá-lo” (OLIVEIRA, 1992, p. 33).

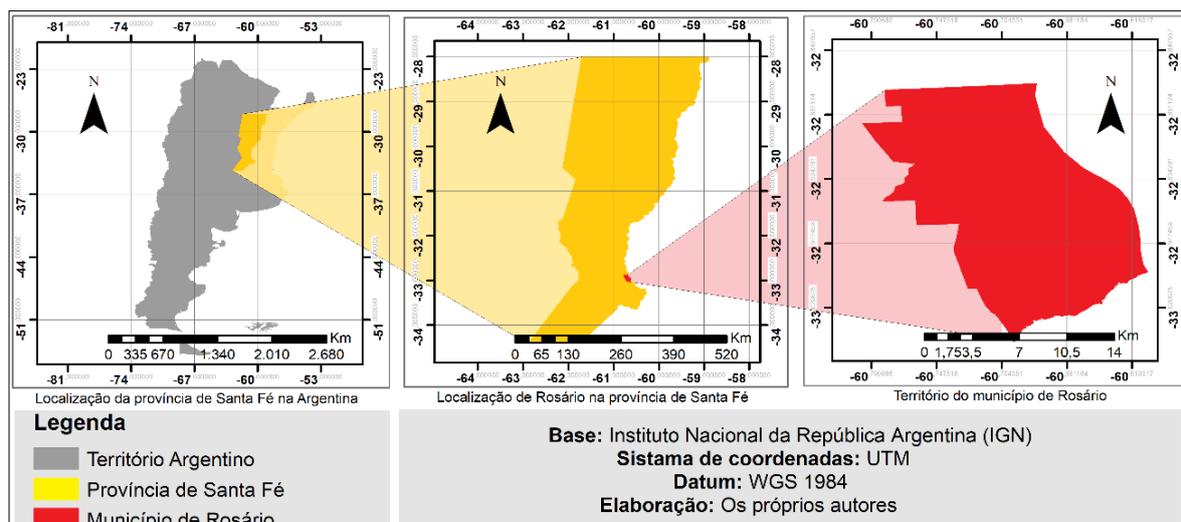
Desse modo, a educação acaba servindo como veículo para disseminar valores caros ao processo de dominação, culminando em uma pedagogia acrítica, marcada pela indiferença e discriminação. Assim, para o autor, é necessária uma perspectiva pedagógica comprometida com a transformação social e que siga na contramão no *status quo*. A educação requer:

[...] uma pedagogia que recrie valores submersos em nossa ordem social, como objetivos explícitos de uma igualdade, de uma proposta educacional, de uma nova proposta que permita fazer uma reformulação dos conhecimentos científicos, não mais na ótica da dominação, mas naquela que propõe uma história viva do homem e de sua criação. É preciso buscar o novo numa prática transformadora; não um novo substrato que se coloca acima dos sujeitos, mas de um novo enquanto possibilidade de vir a ser (OLIVEIRA, 1992, p. 34-35).

Desse modo, é preciso conhecer e avaliar outras perspectivas pedagógicas que se opõem à visão tradicional comumente empregada nas escolas e que vise, na maior parte dos casos, a uma formação com o mínimo de instrução necessária, a fim de que os indivíduos sejam incorporados ao setor produtivo e tenha sua força de trabalho explorada pelo mercado. Portanto, o objetivo principal deste artigo é apresentar uma reflexão acerca da perspectiva montessoriana de educação, com base na visita de estudos em uma escola que adota esse modelo pedagógico para o Ensino Fundamental, e compreender como o espaço se faz presente como protagonista desse método.

A escola, foco deste estudo de caso, localiza-se no município de Rosário, província de Santa Fé na Argentina, e pode ser contemplada na figura 1.

Figura 1- Localização do município de Rosário (Santa fé – Argentina)



Fonte: Os próprios autores (2020).

Com relação à metodologia aplicada na investigação, foram seguidos os seguintes passos: (1) leitura de referencial bibliográfico pertinente à temática estudada e (2) trabalho de campo e entrevista em uma escola que segue a proposta montessoriana. A visita de estudo na escola, ocorreu na manhã do dia 18 de fevereiro de 2020, nela foram apresentadas as instalações físicas do colégio e explicado como essa metodologia de ensino é de fato aplicada na prática.

É importante salientar que a abordagem teórico-metodológica dessa pesquisa se fundamenta na Geografia Humanista de base fenomenológica, pois a fenomenologia “[...] procura levantar as experiências concretas do homem e encontrar nestas experiências uma orientação que não as limite a uma simples sucessão” (HOLZER, 1997, p. 78), busca-se no experienciado as singularidades do mundo, por meio da observação e da vivência.

É possível encontrar pontos de convergência entre esse campo e o método montessoriano que valoriza, por exemplo, a vida cotidiana e as experiências individuais que cada um tem no processo de construção de conhecimento; preocupa-se com o planejamento do espaço de forma que a criança não infira a diferença entre a casa e a escola, fazendo com que se crie laços de afetividade com o espaço escolar; e que busca contribuir para que a criança compreenda o mundo vivido como complexo e passível de ser explorado nas mais diferentes perspectivas, valorizando as experiências individuais e os sentidos sensoriais, bem como a ciência sem depreciar a subjetividade e o que a envolve.

A abordagem fenomenológica foi empregada inclusive no trabalho de campo que antecedeu a revisão bibliográfica, pois se buscou conhecer o método montessoriano e as dinâmicas da escola sem estudá-la *a priori*. O trabalho de campo foi baseado na observação, sem questões preestabelecidas, e

foi usada uma caderneta de campo para anotação das impressões, desde a aparência da estrutura física até as questões mais voltadas para a convivência entre os indivíduos que compõem a comunidade escolar.

Durante a visita foi dada relevância à questão espacial, que, como já assinalado, tem papel de destaque na abordagem montessoriana. Relph (1979), em sua obra “As bases fenomenológicas da Geografia”, discorre sobre o fazer fenomenológico e enfatiza que, antes de tudo, a intenção é descrever os fenômenos, sejam eles quais forem, o lugar, o silêncio, a existência, entre outros. Assim, para atingir este objetivo é necessário deixar em suspensão tanto quanto for possível, como as crenças nas explicações e considerações existentes, buscando colocar-se na posição dos que estão vivenciando o fenômeno.

O movimento de observação e descrição dos fenômenos é essencial para identificar e interpretar estruturas de experiência, tornando possível examinar os caminhos aos quais se originam e se constituem, bem como se desenvolvem e se transformam, para assim colocá-las num contexto ontológico mais amplo (RELPH, 1979), numa leitura que possibilite a compreensão do homem com o mundo.

O artigo foi dividido em duas sessões. Na primeira, foram discutidas brevemente as características gerais da pedagogia montessoriana e sua relação com o espaço; na segunda parte foi apresentado o caso da escola argentina visitada e como ocorre a aplicabilidade das proposições teóricas do método e a organização interna da sala, que se considera uma parte essencial. Por fim, nas considerações finais, foram apresentadas possibilidades de pesquisa a serem realizadas por pesquisadores ligados ao ensino de Geografia.

A PEDAGOGIA MONTESSORI E A SUA RELAÇÃO COM O ESPAÇO

A busca por instituições de ensino que priorizem modelos não tradicionais de currículo vem se expandindo nas últimas décadas. Este fato decorre de variáveis que podem ser debatidas de acordo com cada realidade, no entanto a discussão abre possibilidades para uma reflexão sobre os modelos vigentes.

As pesquisas em educação avançam ano após ano; a observação do que acontece nos muros escolares é constante por pesquisadores e parte dos pais/responsáveis dos estudantes, sendo a escolha da escola, quando isso é possível, um dilema bem-intencionado a ser resolvido logo nos primeiros anos de vida. A escolha dos responsáveis vem carregada de memórias e nostalgia em relação ao modelo de

ensino ao qual se formaram, na mesma medida que carregam consigo o anseio pela melhor formação dentro da realidade vivida.

Uma das questões que fundamentam a problemática educacional refere-se à homogeneidade de conteúdos num curto espaço de tempo para uma determinada quantidade de estudantes, o que resultaria em dificuldade no acompanhamento do desenvolvimento das individualidades, bem como em uma excessiva instrumentalização dos saberes propostos.

Para Carvalho (2017), se o objetivo maior da educação não for o da participação e da renovação de um mundo comum, em detrimento ao da obtenção de competências e habilidades para a produção da sociedade de consumo, a experiência na escola deixa de ser compreendida com base em seu potencial formativo para ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social. Diante deste cenário, diferentes caminhos foram pensados buscando romper a padronização e a educação direcionada a saberes mais mecanizados e voltados para o mercado de trabalho, principalmente durante a infância. Este rompimento então acaba se tornando o diferencial de escolas com as linhas pedagógicas freiriana, montessoriana, Waldorf, entre outras.

O diferencial com frequência usado em suas descrições remete a pensar os indivíduos de forma singular, buscando uma aprendizagem que evolua no tempo determinado pelo estudante, que estimule a criatividade por meio do interesse naquilo que se propõe a aprender, bem como a autonomia para buscar respostas das situações-problema. Em geral, o ambiente escolar onde acontecem os encontros se difere dos modelos mais tradicionais, e no caso brasileiro, das escolas públicas convencionais, pois se tratam de salas com menor quantidade de estudantes, com uso opcional de avaliações e grande participação em relação ao conteúdo a ser aprendido.

Com relação a propostas educativas que prezam por uma maior liberdade aos estudantes, é possível refletir que essa formação mais autônoma possibilitaria um exercício diário de autoavaliação das escolhas e suas consequências, que devem ser trabalhados pelo próprio sujeito, sendo tanto um exercício político quanto existencial, na medida em que esse indivíduo aparece em dimensão objetiva e subjetiva por meio de suas escolhas.

É importante que haja um comprometimento de pais/responsáveis e estudantes com a aprendizagem, independentemente do modelo de educação. Para tanto, o debate sobre as diferentes possibilidades pedagógicas deve ser acessível e constantemente aberto às novas demandas sociais e

para além das exigências mercadológicas, visando à formação política e existencial com responsabilidade.

Para İslamoğlu (2018), o escopo das escolas que adotam o método montessoriano é fazer com que seus estudantes se tornem cidadãos abertos à aprendizagem e que isso se dê por toda a vida, assumindo a posição de solucionadores de problemas responsáveis e harmoniosos; o autor se opõe, portanto, a um programa educacional pré-determinado. O método Montessori então possui inúmeras e visíveis diferenças quando comparados a outro (s) método (s), no entanto duas características podem ser consideradas as mais proeminentes: em primeiro lugar a valorização da autonomia e das individualidades de cada criança e em segundo lugar a constituição do espaço escolar.

Assim, as proposições pedagógicas de Montessori convergem com a Geografia, sobretudo ao dar ao espaço um papel de protagonista e não de coadjuvante. O espaço em uma escola montessoriana é constantemente pensado, a organização da mobília, materiais pedagógicos e suas dimensões não se dá ao acaso, ela é oriunda de anos de observação e análise sistemática. Assim, colocar o ambiente como protagonista nesse método não é exagero, pois a própria Montessori (1965) o coloca em pé de igualdade com o professor, já que, para ela, “A educação é compartilhada pela mestra e pelo ambiente. A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo; isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança” (MONTESSORI, 1965, p. 143).

Montessori (1965) explica que as crianças estão em um período de criação e expansão e a educação possui o caráter libertador, sobretudo quando oferta aos pequenos um espaço aberto e com os obstáculos reduzidos ao mínimo possível, contribuindo para revelarem suas qualidades e necessidades. Na obra “Pedagogia Científica”, Maria Montessori (1965) conta sobre como pensou a mobília escolar:

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 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 (MONTESSORI, 1965, p. 42).

A mobília é pensada minuciosamente para ter dimensões e peso apropriados às crianças, de forma que possa ser por elas manuseada. Além disso, atendem à necessidade que cada criança tem de ter um espaço individual com fechadura para guardar seus pertences, reforçando o respeito à autonomia dos pequenos no processo de ensino-aprendizagem. A ideia de mobílias pequenas e leves tem o intuito

de que estas sejam reordenadas pelas crianças, de forma que elas tenham liberdade para se instalar em um local mais cômodo na realização de seu trabalho.

İslamoğlu (2018) defende que abordagens educacionais efetivas dependem do *design* do espaço da sala de aula e que elas devem apresentar uma ligação entre as áreas internas e externas, além de serem polivalentes e flexíveis, respeitando, portanto, os princípios da liberdade e a sociabilização das crianças.

O espaço da sala de aula montessoriano deve, como assinala a autora, ofertar um conjunto de objetos que será escolhido de forma espontânea e autônoma pela criança, conforme suas próprias tendências e necessidades. Os objetos devem ser organizados no espaço de modo que fiquem expostos à escolha das crianças, que após utilizá-lo ficam com a responsabilidade de guardá-los em seus lugares.

Ainda com relação aos materiais e sua disposição, as salas da escola visitada são imaginariamente divididas em quatro partes: em uma parte da sala ficam somente materiais práticos; em outra ficam os relacionados à linguagem; em outra ficam os materiais de matemática; e, por fim, em outra parte permanecem os sensoriais, dos mais concretos aos mais abstratos, onde cada qual tem fins específicos e podem ser contemplados como exemplificado no Quadro 1.

Quadro 1- Áreas principais na organização da sala de aula

<p style="text-align: center;">VIDA PRÁTICA</p> <p>Marca o elo entre o ambiente familiar e a escola. As atividades da vida prática ajudam a criança a desenvolver habilidades motoras, os materiais a desafiam a se concentrar e completar ciclos de trabalho, resultando em sentimentos de satisfação e confiança. A vida prática abrange quatro áreas principais: controle de movimento, cuidados pessoais, cuidados ambientais e cortesia.</p>
<p style="text-align: center;">SENSORIAL</p> <p>Porta de entrada para o desenvolvimento da percepção e compreensão, necessárias no processo de abstração do pensamento. Os materiais sensoriais utilizados são percebidos a partir da cor, forma, dimensão, textura, temperatura, volume, peso, etc. Soma-se a isso a linguagem para descrever essas características. O componente sensorial contribui, portanto, para tornar o mundo mais significativo para a criança.</p>
<p style="text-align: center;">LINGUAGEM</p> <p>A linguagem adquirida desde o nascimento é refinada a partir de variadas atividades com apoio de músicas, jogos, poemas, histórias, etc.</p>
<p style="text-align: center;">MATEMÁTICA</p> <p>A matemática se dá de forma natural, visto que a criança, a partir das experiências sensoriais, se despertou para essa nova área do conhecimento. A criança nesse momento já compreende noções básicas de distância, dimensão,</p>

similaridade, sequência, etc. e por meio dos materiais montessorianos ela passa a aprender a somar, subtrair, multiplicar e dividir, passando a aprender gradualmente conceitos matemáticos mais abstratos.

Fonte: PONCE (2016, p. 148-149).

Não se pode dizer que se aplica o método montessoriano sem que o espaço esteja adaptado conforme os pressupostos lançados por Maria Montessori. İslamoğlu (2018), ao analisar sete escolas que adotam o método, observou que a organização espacial de todas segue as referidas recomendações. Assim, a concepção montessoriana dos espaços que compõem a escola fica em evidência nas instituições analisadas nos estudos sobre esse método.

PARA ALÉM DA TEORIA: A EXPERIÊNCIA DO COLÉGIO MONTESSORI ROSÁRIO

Diferenças com o modelo tradicional

Maria Montessori, ao observar e trabalhar com crianças, percebeu certos padrões que não eram apreendidos pelas práticas pedagógicas tradicionais. O método montessori apareceu como um caminho alternativo para aqueles professores que buscavam um método que desse respostas mais efetivas e superassem os limites da escola tradicional. Conforme mencionado anteriormente, as diferenças desse método são muito perceptíveis ao entrar em sala de aula: não são encontradas carteiras enfileiradas com o professor passando a lição no quadro de giz; não há o suporte do livro didático, com os estudantes voltados para o mesmo tema. A sala montessoriana é dinâmica, as crianças têm a liberdade de se locomover livremente, utilizar os materiais que melhor atenda à sua necessidade e sem que o professor as mande a todo momento se sentarem e ficarem quietas.

De acordo com Ponce (2016), é possível perceber pontos em comum entre crianças pequenas que se encontram no nível primário de educação: elas apresentam um perfil questionador e o pensamento ligado ao concreto. A passagem do pensamento concreto para o abstrato se dá de forma progressiva e constante, de modo que seu próprio esforço, ao explorar e apreender o mundo a sua volta, faz uma substancial diferença em seu progresso.

Sendo assim, partindo de tal pressuposto, a abordagem montessoriana propõe o trabalho em grupos pequenos para que os professores consigam dar mais atenção às especificidades de cada educando, além de empregar objetos que nutram sua imaginação. Nessa fase, várias áreas do conhecimento são evocadas, por exemplo, Geografia, Biologia, História, Artes, de forma

interdisciplinar, e a abordagem desses conteúdos pode se dar de várias formas: trabalhos fora da sala de aula, na própria escola ou em outros espaços, como planetários, jardins botânicos, bibliotecas, etc.

Na realidade conhecida na Argentina, as especificidades supracitadas foram observadas desde as primeiras falas da professora que guiou a visita. A valorização do conhecimento das mais diversas áreas, abordadas de forma conjunta e interligadas de modo a utilizar a característica questionadora da criança como “mola propulsora” da constituição do conhecimento, se mostrou uma variável muito considerada.

Ao adentrar as dependências do colégio e observar a mobília ou a organização interna, notou-se que as diferenças iniciam desde a hora que a criança entra na sala de aula, pois há um lugar para que ela retire seus sapatos e coloque algo mais confortável, como um chinelo ou pantufa. Além disso, as crianças não possuem nem carregam mochilas, já que não levam para a casa materiais e tarefas. Assim, nas palavras da professora que guiou a visita: “*a casa é o lugar para brincar e aproveitar a companhia da família*”.

A escola não adota, portanto, livros didáticos (nem gerais, nem específicos para cada disciplina). Há, na verdade, a disponibilização de vários livros, com temas diversificados para sustentar os interesses específicos de cada um, a exemplo, se um educando possui o interesse por um tema ligado à matemática, a escola lhe oferta vários livros que tratem do tema com diferentes abordagens, oportunizando também que a criança exercite sua criatividade e autonomia para escolher a obra que melhor atenda às suas necessidades. Foi possível visualizar durante a visita que absolutamente todas as salas possuem uma minibiblioteca com livros estrategicamente dispostos e adequados a cada necessidade e fase de desenvolvimento.

Na escola visitada não há quadro de giz, tão comum no ensino tradicional, e isso se deve ao fato de que não há aulas expositivas em que o professor fala, explica um conteúdo e anota textos para serem reproduzidos nos cadernos. Os estudantes, apesar de estarem na mesma sala, têm uma atenção voltada às suas necessidades individuais, vontades e tempo de aprendizagem. Cada professor tem uma espécie de ficha individual de cada aluno para acompanhar seu desempenho, para isso é preciso uma equipe relativamente grande e competente. Na escola há, portanto, 27 profissionais para cerca de 130 crianças e cada sala possui dois professores responsáveis.

Essa postura corresponde aos pressupostos montessorianos, pois como lembra Lancillotti (2010), o fato de o conhecimento não ser visto como algo passível de ser transmitido, somado ao fato

de que cada estudante é um ser único com necessidades e personalidades próprias, exige que o conteúdo e o ambiente sejam adaptados e a presença de um guia competente se faz indispensável nesse processo.

Os professores são chamados por seus nomes próprios (e não tio(a), professor(a), mestre, senhor(a), etc.). Na verdade, esses profissionais nem sequer são denominados professores, e sim guias; segundo a professora que apresentou a escola argentina, essa designação é mais apropriada, pois esse profissional é aquele que anda junto do estudante, lado a lado na caminhada do aprendizado, numa relação horizontal, fomentando as condições apropriadas para a construção do conhecimento, pela valorização da autonomia e curiosidade do educando.

Na escola observada não há divisão de disciplinas, o conhecimento se dá de forma conjunta, com uma área integrando a outra. Nesse contexto, como informou a professora guia, o trabalho do professor se mostra salutar, de modo que ele deve ser competente para orientar o estudante nas suas mais diferentes aspirações investigativas. Nesse sentido, com relação ao papel do guia, Lancillotti (2010) ressalta que:

Vê-se como, no método montessoriano, os materiais adquirem imenso relevo, e o papel da mestra consiste em explicar seu uso. Montessori destaca a imensa dificuldade enfrentada pelas professoras que atuam nos moldes tradicionais, para adaptar-se ao seu método de ensino. Para atuar nas escolas montessorianas, era necessário que as professoras renunciassem à posição de 'ensinantes', adotando uma nova postura: a de oferecer simplesmente o apoio para que as crianças explorassem plenamente todas as possibilidades inscritas nos objetos, e fazê-lo na medida da necessidade dos alunos (LANCILLOTTI, 2010, p. 169).

Na perspectiva montessoriana os estudantes não são divididos em séries de acordo com a idade, da forma como ocorre nas escolas de ensino tradicional. No colégio visitado há quatro salas, na primeira trabalham estudantes com até três anos, na segunda entre três e cinco anos, na terceira entre seis e oito anos e na quarta entre nove e doze anos. Assim, em uma mesma sala há estudantes de diferentes idades trabalhando em conjunto.

No que se refere a essa divisão, de acordo com o *site* do colégio, a primeira fase vai dos doze meses até os três anos e os objetivos da proposta pedagógica são: (1) colaborar com os pais na oferta de um espaço onde a criança possa desenvolver suas potencialidades; (2) proporcionar à criança o acesso a uma comunidade ativa e experiências oriundas do contato direto com a natureza; (3) proporcionar atividades que fomentem sua independência, adaptação ao espaço que o cerca e a colaboração com os demais; (4) ajudar a desenvolver o controle de si mesma a partir, por exemplo, da regulação de seus padrões alimentares de dormir e demais necessidades fisiológicas; e (5) tudo isso com base nos pilares da pedagogia montessoriana: vida prática, materiais para o desenvolvimento psicomotor e linguagem (MONTESSORI ROSARIO, 2020).

Na fase dos três aos seis anos a sala ganha mais um ambiente, o da Matemática, formando assim quatro ambientes: (1) Prático; (2) Vida Sensorial; (3) Linguagens (Biologia, Geografia e Ciência) e (4) Matemática (MONTESSORI ROSARIO, 2020).

Entre os seis e nove anos a sala é projetada para que a educação, com base no conceito montessoriano de educação cósmica, fique mais presente e basicamente visa fazer a criança compreender que a observação e a pesquisa ajudam a encontrar e entender seu lugar no mundo (MONTESSORI ROSARIO, 2020).

Por fim, a partir dos nove anos pressupõe-se que os estudantes terão maior independência e capacidade de trabalhar em grupo, mediar e solucionar os eventuais conflitos que possam aparecer, com um olhar sobre o coletivo e solidariedade mais lapidado e com capacidade de utilizar o conteúdo aprendido, de viés mais abstrato, em problemas reais do dia a dia.

Segundo Lancillotti (2010), essa característica na divisão das salas se deve ao fato de a perspectiva montessoriana compreender que o estudante deve avançar somente quando está preparado, tanto o seu desenvolvimento quanto a sua autonomia se dá de forma gradual, conforme ele desenvolve novas funções e capacidades. Para a autora (2010, p. 171): “A progressão não deve fundar-se no ano escolar, mas estar logicamente ligada ao movimento intelectual de cada aluno e tomando por guia a idade e grau de desenvolvimento de cada um”. Conforme o *site* da escola, essa abordagem é importante pois:

Graças à diversidade de idades, a criança pode experimentar as regras básicas de convivência de uma sociedade como empatia, tolerância e respeito por si e pelos outros. Uma sala de aula de diversas idades também garante que as crianças aprendam umas com as outras, desenvolvendo uma sequência infinita de crianças mentoras, respondendo assim à necessidade humana de coesão social (MONTESSORI ROSARIO, 2020, n.p).

Outra questão relacionada ao agrupamento de estudantes por idade é trazida por Almeida (1984). Para ela, os agrupamentos seguem a lógica comum na sociedade, já que no interior da própria família há pessoas de idades diferentes convivendo juntas diariamente. Ainda para a autora, a diferença de idades fomenta a cooperação, dado que as crianças, sobretudo mais as velhas, ao perceberem as diferenças entre elas e seus companheiros de sala, não vão buscar se comparar ou competir e sim cooperar. O ato de um estudante ajudar e ser ajudado é visto como um fator importante de seu crescimento, ele aprende e ensina simultaneamente. Nas palavras da autora: “A escola que permite o desenvolvimento do individualismo egoísta está negando os princípios básicos do sistema” (ALMEIDA, 1984, p. 15).

Com tantas diferenças com o modelo tradicional, uma questão que levanta dúvidas é “*Como são dadas as notas?*”. Se por um lado essa pedagogia visa romper com o *status quo* de uma educação bancária, que coíbe a criatividade e a autonomia do estudante, por outro lado está refém das diretrizes nacionais e provinciais que exigem que os estudantes sejam avaliados a partir de uma nota. No caso da escola visitada, a forma de estipular um valor numérico equivalente à nota consiste em uma reunião entre o estudante e o guia, com base em uma conversa franca e sincera, em que o educando fala em quais áreas teve um desempenho satisfatório e em quais deve melhorar, entrando juntos em um acordo referente à nota.

Ainda com relação às notas, Almeida (1984, p. 11) explica que “[...] o Método Montessori não percebe a educação como o sistema tradicional, que adota a nota como estímulo. O mais importante é o aprendizado global da criança, sua mente, seu desenvolvimento e a formação de uma estrutura de conceitos e valores”.

O olhar montessoriano não valoriza somente o conhecimento científico, filosófico e artístico, é dada importância ao conhecimento cotidiano ou da “vida prática”. Na escola visitada, por exemplo, as salas são equipadas com micro-ondas e utensílios de cozinha, pois, já que a metodologia prega a independência, são os próprios estudantes os responsáveis por cozinhar e limpar as sujeiras. A Figura 2, a seguir, representa alguns utensílios de cozinha utilizados durante o lanche ou almoço.

Figura 2- Utensílios de cozinha utilizados na hora do lanche/almoço



Fonte: Fotos cedidas pela escola (2020).

É importante salientar que na escola visitada as crianças também têm momentos de Educação Física e aulas de assuntos extracurriculares, como música e carpintaria.

Com base na literatura e no caso observado, pode-se dizer que a melhor definição para a metodologia seja a valorização da autonomia dos estudantes, em que o professor assume um papel de orientador, semelhante ao que ocorre no nível superior, quando os trabalhos de mestrado e doutorado são acompanhados por um professor com experiência e competência para orientá-los.

A escola visitada é ampla e bem equipada, preocupa-se em oferecer a cada estudante as ferramentas necessárias para seu desenvolvimento motor e intelectual, olha o estudante a partir de uma perspectiva humanista, na qual seu desenvolvimento enquanto cidadão está para além da apreensão dos conteúdos de Matemática, Linguagem, Arte e Ciências, pois isso envolve a prática da autonomia, a compreensão de suas responsabilidades consigo, com o ambiente que integra e com os colegas de sala. Ele prende noções básicas de cidadania, como o respeito ao espaço e ao trabalho dos colegas. Pelo fato de crianças de diferentes idades trabalharem no mesmo ambiente, fortalece-se a solidariedade em detrimento da competição, na qual os estudantes mais velhos se preocupam e ajudam os mais novos.

A organização do espaço da sala de aula

Durante as leituras e na visita à escola argentina observou-se forte ênfase na questão da organização espacial interna da sala de aula, descrita como uma parte substancial na eficácia das proposições desse método, e percebeu-se que esse espaço é inteiramente planejado para que os fins pedagógicos sejam alcançados.

Ao entrar em uma sala de aula montessoriana, o visitante deve ter em mente que nenhum móvel ou material foi colocado em determinado lugar por acaso. O ambiente deve ser amplo para as crianças se movimentarem e explorarem a potencialidade de conhecimento disponível naquele espaço e visar à autonomia da criança em trabalhar tanto no ambiente interno quanto externo, de modo que ela possa se dirigir para onde se sentir mais confortável em desenvolver seu trabalho, podendo inclusive desenvolvê-lo no chão, sobre um tapete. No caso da escola argentina, todos os preceitos montessorianos foram respeitados.

Quadro 2- Organização da sala de aula montessoriana

AMBIENTE

Uma classe agrupada ideal seria de no mínimo 100 m², onde o mobiliário e material permitam livre movimentação dentro e fora da classe. Na verdade, todo o corpo físico da escola – seu prédio e sua natureza – serve à experimentação, vivência e aprendizagem ampla, direta.

ESPAÇO

A criança é livre para usar o espaço interno e externo com propriedade lógica e coerente. Ela escolhe não somente onde realizar o trabalho (tapete, mesa), mas como realizá-lo (com materiais e através de atividades).

ORDEM

Todo ambiente é construído com base nas necessidades do educando, estabelecendo-se os lugares específicos dos objetos, que são agrupados por objetivos similares e específicos. Qualquer alteração da ordem deve ser de comum acordo, não só com o agrupamento daquela classe, mas com todo o grupo escolar.

Fonte: ALMEIDA (1984, p. 13).

Lancillotti (2010) contribui para esse debate quando mostra que tudo deve ser pensado e organizado de modo que a vigilância e a intervenção do adulto sejam mínimas, a mobília e os objetos que compõem o espaço devem ser simples, práticos, atrativos e coloridos, devem também ser leves e resistentes, já que precisam ser apropriados para o desenvolvimento da criança de acordo com cada fase.

É muito comum os materiais utilizados no processo de ensino-aprendizagem montessoriano serem construídos em madeira, conforme se observa na Figura 3.

Figura 3- Exemplo de material montessoriano



Fonte: SALOMÃO (2013).

Os materiais pedagógicos são coloridos, com tamanhos, pesos e texturas diferentes, reforçando a ideia de que os sentidos têm um papel fundamental na pedagogia montessoriana para o pré-escolar, como aponta Lancillotti (2010), pois a educação a partir da valorização dos sentidos seria um dos alicerces para o pleno desenvolvimento do indivíduo. Ferrari (2008) lembra de que, para Maria Montessori, é pelo toque que as crianças conseguem explorar e decodificar o mundo, assim, muitos dos exercícios por ela desenvolvidos envolvem manusear objetos.

Na escola visitada tudo é disposto para que fique ao alcance das crianças, não há, por exemplo, uma estante com livros colocados a uma altura onde o pequeno necessite subir em uma escada para acessá-lo; todos os livros e demais materiais são colocados sobre as mesas ou a uma altura onde as crianças consigam manuseá-los sozinhas, de forma autônoma, sem intermediação de um adulto. A Figura 4 mostra duas salas de aula: a primeira (à esquerda) para a faixa etária dos três aos cinco anos e a segunda (à direita) para as crianças a partir dos nove anos. Nelas pode-se visualizar que os livros estão a uma altura que permite que sejam livremente acessados.

Figura 4- Disposição dos materiais de leitura nas salas



Fonte: Fotos cedidas pela própria escola

É notável que toda a mobília e utensílios de cozinha, como os copos, são do tamanho apropriado para cada idade. A Figura 4 mostra a sala dos estudantes menores, onde é possível observar as cadeirinhas apropriadas para a idade e para que a postura correta ao sentar seja respeitada.

A adaptação dos ambientes e dos materiais educativos à idade e estágio de desenvolvimento dos pequenos não é uma ideia recente dos adeptos desse método, na verdade, essa concepção foi desenvolvida pela própria Maria Montessori. Segundo Almeida (1984, p. 9), foi ela “[...] a introdutora do que se pode chamar de mundo dos pequenos, criando a cadeirinha, os trincos de portas baixas e as

tomadas de luz a uma altura que a criança possa alcançar sem problemas, promovendo sua independência e dando-lhe mais participação no mundo dos adultos”.

As salas da escola visitada se encontram dispostas em meio a um ambiente muito verde, com janelas amplas para aproveitar a máxima luminosidade do sol e com portas sempre abertas que permitem à criança acessar a área externa e ter a liberdade de trabalhar tanto dentro quanto fora da sala. É possível estudar na área externa, pois ela é bem verde, sem barulho e dá a impressão de que não se está no interior de uma grande cidade, a vegetação favorece uma espécie de microclima ameno, agradável e favorável para os estudos. A área externa é, portanto, uma extensão da sala de aula e pode ser observada na Figura 5.

Figura 5: Ambientes ao ar livre que os alunos têm acesso



Fonte: Fotos cedidas pela própria escola (2020).

Nesse ponto é importante mencionar que a escola visitada e o método montessoriano valorizam a natureza no processo de ensino-aprendizagem. A educação ambiental tão debatida atualmente, sobretudo pela Geografia, é influenciada por documentos oficiais como nos anos 1990, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que a colocam no Brasil como um tema transversal, ou Conferências como a Rio 92, que interferiu nas propostas pedagógicas na área. Tais propostas já haviam tido sua importância reconhecida por Maria Montessori, a qual defendia que “A criança, o maior observador espontâneo da natureza, sente, indubitavelmente, a necessidade de ter, a sua disposição, um material com que agir” (MONTESSORI, 1965, p. 69-70).

Na parte externa da escola foi possível notar a presença de árvores frutíferas, como laranjeiras e jabuticabeiras, as quais as crianças podem degustar, além de animais como coelhos, cuidados com a ajuda delas, para reforçar as esferas da responsabilidade e autonomia. Segundo a professora que guiou a visita, a escola assume uma posição de preocupação e respeito com questões ambientais, valorizando esse tema e fazendo-o sempre presente. Esse espaço com animais cuidados pelas crianças bem como a

presença de árvores com frutas que podem ser colhidas e degustadas atendem às propostas de Maria Montessori.

Os solícitos cuidados em favor dos seres vivos constituem a satisfação de um dos mais fortes instintos da alma infantil. Pode-se, pois, facilmente, organizar um serviço de cuidados às plantas e, especialmente animais. Nada mais eficaz para despertar uma atitude de previdência no pequerrucho que vive o seu momento presente, sem preocupações com o amanhã. Quando percebe que esses animaizinhos precisam dele, e que as tenras plantas poderão secar se ele não as regar, seu amor vai coligando, com um novo liame, o instante que passa ao novo dia surge (MONTESSORI, 1965, p. 69-70).

A partir da observação da natureza a criança consegue aprender ciência de forma mais natural do que ficar restrita à observação de imagens de livros didáticos, tão comuns no método tradicional, baseada unicamente no uso do livro e fotos; assim, o mais próximo que as crianças chegarão dos fenômenos físicos, biológicos e naturais será por meio das fotos que os manuais didáticos apresentam. Montessori (1965) explica que a observação da natureza faz com que cada dia a criança entre em contato com algo diferente, em um dia pode observar uma pomba que choca seus ovos, em outro, contemplar a metamorfose de insetos, e em outro, ver flores desabrocharem.

A contemplação dos fenômenos naturais incentiva a criança a estudá-los, buscar compreender de forma autônoma como se dão esses processos, essa percepção é endossada por Montessori que defende: “Inegavelmente, as crianças gostam de flores; mas não se contentam somente em ficar entre elas a complementar-lhes as corolas policromas. Ficarão mais satisfeitas se puderem agir, conhecer, explorar, mesmo independente da beleza exterior” (MONTESSORI, 1965, p. 71).

O espaço interno das salas é organizado permitindo que questões básicas de cidadania sejam trabalhadas, isso porque cada sala só tem um exemplar de cada material. Desse modo, se houver, por exemplo, um material para o estudo das operações matemáticas básicas e ele já estiver em uso, os demais estudantes terão que compreender que ele está indisponível naquele momento e terão que trabalhar com outro. O fato de só haver um objeto na sala configura uma característica importante da metodologia, pois: “Se uma criança quiser utilizar algum objeto que esteja em uso por um colega, terá de esperar seu turno; desse modo, exercita-se, segundo a autora, a paciência e a disciplina, e elimina-se a competição entre os pares” (LANCELLOTTI, 2010, p. 170).

Sendo assim, nenhum material está no espaço por acaso, todos foram pensados cientificamente, localizados estrategicamente e ordenadamente, possibilitando que as crianças partam das atividades mais simples para as mais complexas.

Diante do exposto e pelo referencial bibliográfico, foi possível observar que na pesquisa empreendida por geógrafos sobre a potencialidade do método no processo de ensino-aprendizagem de Geografia e o estudo do conceito de espaço a partir de seu papel de protagonista na construção de conhecimento há mais contribuição e interesse de arquitetos do que de geógrafos, por exemplo. Sendo assim, foram elencados, a seguir, temas com potencial e que podem ser explorados em trabalhos acadêmicos de geógrafos.

A – Aprofundar a compreensão acerca da influência do espaço no processo de ensino-aprendizagem

Como se percebe no decorrer desta reflexão, o método montessori tem alguns alicerces que o sustenta e um deles refere-se à organização espacial. Conforme lembra Paschoal e Machado (2019), o ambiente deve ser organizado e oferecer múltiplas possibilidades de interação para as crianças, desde a mais tenra idade, exercitando a sua autonomia e independência. O espaço é, portanto, planejado e ocupa papel de destaque; enquanto objeto de estudo da Geografia, ele é um dos pontos centrais para o sucesso do processo de aprendizagem na lógica montessoriana. Sendo assim, há, portanto, um ponto de convergência que merece atenção. É necessário descrever, refletir e analisar de forma aprofundada a influência do espaço no processo de ensino-aprendizagem, tendo como estudo de caso a educação montessoriana.

B – Avaliar o ensino de Geografia no método montessoriano

No método montessoriano não há uma divisão tão explícita de disciplinas como ocorre no ensino tradicional, os conteúdos são abordados de uma forma mais interdisciplinar. Nesse sentido, é importante avaliar como os conteúdos e fenômenos geográficos vêm sendo trabalhados dentro da perspectiva montessoriana, a fim de compreender se eles de fato são abordados, quando são e se ocorre de forma efetiva e eficaz.

C – Analisar a suficiência do método montessoriano em testes como vestibular e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

A atenção da maior parte do referencial bibliográfico que trata da educação montessoriana recai nas potencialidades e repercussão do método na educação de crianças, porém, conforme aponta Ponce (2016), o método montessori pode continuar até que o indivíduo tenha 18 anos, ou seja, é possível desenvolver uma proposta educativa para o Ensino Médio.

Por conseguinte, no Brasil, o ingresso ao Ensino Superior exige que os indivíduos tenham um bom desempenho em testes como o ENEM e o vestibular e as dificuldades de ingresso aumentam quando se almeja cursos mais concorridos, como Medicina e Engenharias. Para conseguir se preparar melhor e superar os limites do ensino público, é cada vez mais comum o ingresso em cursos preparatórios pré-vestibular, famosos por metodologias para decorar conteúdos, fórmulas matemáticas e regras ortográficas. É uma categoria de ensino em que o foco é absorver informações e não refletir.

Nesse panorama, partindo do pressuposto de que o método montessoriano não está estruturado nos moldes da escola tradicional com divisão de séries, disciplinas e, conforme sinaliza Ferrari (2008), tem uma concepção de formação que está além do acúmulo de informações, valorizando uma formação integral para a vida, é preciso analisar se esse método pode dar as bases necessárias para que seus estudantes tenham um bom desempenho em testes como o vestibular.

D – Avaliar a potencialidade do método montessoriano na aplicabilidade dos pressupostos humanistas de base fenomenológica

A perspectiva pedagógica montessoriana abre possibilidades para reflexões de um método humanista na escola, partindo da experiência dos estudantes, visto que elas se apresentam de maneira mais aberta e autônoma por parte deles, possibilitando a escolha e o estímulo à criatividade.

Para Lowenthal (1985), enquanto indivíduos, acabamos aprendendo mais rapidamente a heterogeneidade do mundo atentando não somente a uma variável única, mas examinando superficialmente uma variedade de coisas, saltando aos nossos olhos as que temos um interesse pessoal; isto se aplica ao que nos é ensinado, na medida em que aprendemos somente o que nos faça sentido e o que desvele nosso próprio ser.

Hannah Arendt, filósofa política alemã, apresenta reflexões sobre liberdade, que contribuem para elevar o pensamento à educação. A filósofa tem por concepção que é na qualidade de fenômeno

mundano que a liberdade se realiza, como atributo humano que traz à existência aquilo que é novo, que rompe com a série natural de acontecimentos e imprime um novo rumo. Arendt¹ rompeu com a metafísica tradicional que concebia a liberdade enquanto atributo do pensamento e da vontade, e não da ação, e recuperou a dimensão fenomênica de liberdade enquanto experiência vivida compartilhada (CARVALHO, 2017).

Dessa maneira, a autonomia concebida no modelo montessoriano pode abrir caminhos para a liberdade pensada por Arendt, num ambiente de diferentes experiências por parte de cada estudante no espaço compartilhado. A vivência da liberdade poderia ser percebida a partir da condição de escolha, nos fragmentos do uso da autonomia.

Carvalho (2017), ao analisar as obras de Hannah Arendt², afirma ser a partir da nossa experiência com os outros – e não um diálogo interior em que apenas um sujeito delibera e escolhe altivamente – que passamos a ter consciência da liberdade enquanto potencialidade. A eclosão da liberdade como fenômeno vai além de uma reunião de um coletivo, ela requer a existência de um mundo comum que sirva de palco para as ações humanas.

É por meio dessa liberdade no mundo comum que se abre para o sujeito a apropriação dos elementos culturais, do reconhecimento dos sentidos e do valor do que é experienciado, que não visem à formatação do mundo por meio do formalismo científico, mas por meio daquilo que a perspectiva pedagógica montessoriana avança, buscando os elementos da singularidade dos estudantes na construção do aprendizado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Maria Montessori é um clássico exemplo de pessoas que pensaram à frente de seu tempo, foi a primeira mulher a se tornar médica na Itália, trabalhou com crianças com deficiência e desenvolveu um método que se disseminou pelo mundo e foi adotado por educadores e pais que buscavam uma alternativa à escola tradicional. Escolas montessorianas foram fundadas em várias partes do mundo, inclusive no Brasil, porém, nesta pesquisa, trouxemos exclusivamente a experiência argentina.

¹ ARENDT, Hannah. **Between the past and the future**. New York: Pinguin, 2006.

² *Idem*

A partir da visita e da leitura do referencial bibliográfico ficou evidente que as escolas que seguem o método aplicam cotidianamente todos os seus pressupostos, que a autonomia do estudante é incentivada desde a mais tenra idade e o respeito ao próximo aparece como um dos maiores trunfos.

O espaço se mostrou um dos focos da metodologia e deve ser organizado da forma que melhor atenda às necessidades das crianças e fomente sua autonomia. O espaço é planejado para que as crianças se movimentem livremente, explorem-no, tenham sua curiosidade atizada e busquem por conta própria no próprio ambiente os materiais que deem as respostas para suas dúvidas, que saciem sua fome pelo aprendizado.

O espaço escolar no método montessoriano tem sua mobília adaptada para o tamanho das crianças, até os copos são do tamanho ideal para as pequenas mãozinhas. Os espaços interno e externo se completam, a criança pode transitar pelos dois e trabalhar naquele que se sentir mais confortável, assim como ter uma relação mais íntima com a natureza.

A sala montessoriana é livre, é alegre, é a casa das crianças, e não um espaço planejado para o adulto para que elas se comportem como adultas e caso não se comportem da forma esperada recebam o adjetivo de indisciplinadas.

Íslamoğlu (2018), quando concluiu seu trabalho, observou que assim como ele avaliou a dimensão espacial do método montessoriano pela ótica da Arquitetura, o mesmo deve ser feito pelo campo da Pedagogia, e aqui estendemos essa recomendação para a Geografia, que tem no espaço seu objeto central.

Portanto, optou-se por intitular as considerações finais de “para não concluir”, pois uma rápida pesquisa por referenciais teóricos na internet mostra que ainda há muito o que explorar sobre os limites e potencialidades desse método de ensino, sobretudo no que se refere à apreensão dos fenômenos geográficos. Portanto, é preciso pesquisar com mais profundidade até que ponto as especificidades desse método, frente a outros (inclusive o tradicional), trazem ganhos e perdas para conteúdos inerentes à Geografia.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, T. Montessori: o tempo o faz cada vez mais atual. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 1, n. 2, p. 9-19, 1984.

ARENDT, Hannah. **Between the past and the future**. New York: Pinguin, 2006.

CARVALHO, J.S. F. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt.** São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

FERRARI, M. Maria Montessori, a médica que valorizou o aluno. **Revista Nova Escola**, 2008. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/459/medica-valorizou-aluno>. Acessado em: 7 mar. 2020.

HOLZER, W. Uma discussão fenomenológica dos conceitos de paisagem e lugar, território e meio ambiente. **Revista Território**, n. 3, p. 77-85, 1997.

İSLAMOĞLU, Ö. Interaction Between Educational Approach and Space: The Case of Montessori. **EURASIA: Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 14, n. 1, p. 265-274, 2018.

LANCILLOTTI, S.S.P. Pedagogia montessoriana: ensaio de individualização do ensino. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, número especial, p. 164-173, 2010.

LOWENTHAL, D. Geografia, Experiência e Imaginação: em direção a uma epistemologia geográfica. In: CHRISTOFOLETTI, A (org.). **Perspectivas da Geografia**. 2. ed. São Paulo: Difel, 1985. p. 103-141.

RELPH, E. C. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, v. 4, n.7, p. 1 – 25, 1979.

SALOMÃO, G. M. Compreendendo Montessori: o material montessoriano. **Lar Montessori: a educação como uma ajuda à vida**, 22 jan. 2013. Disponível em: <https://larmontessori.com/2013/01/22/compreendendo-montessori-o-material-montessoriano/>. Acessado em: 15 mar. 2020.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica: a descoberta da criança.** São Paulo: Flamboyant, 1965.

MONTESSORI ROSARIO. **Colegio Montessori Rosario.** Disponível em: <http://www.montessorirosario.com.ar>. Acessado em: 20 fev. 2020.

OLIVEIRA, A. U. A formação universitária do professor de geografia. **Geografia**, Londrina, v. 7, p. 33-40, 1992.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. A pedagogia de Maria Montessori para a educação na infância. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n. 1, p. 203-220, 2019.

PONCE, N. D.Q. En búsqueda de la libertad y la construcción del conocimiento: un acercamiento al método montessori. In: GODOY, D. A. S; DIPP, A. J; GARCÍA, R. C (Org). **Caracterización de modelos escolares: una mirada objetiva.** Durango: Instituto Universitario Anglo Español, 2016, p. 137-154.