

PEDAGOGIA CIENTÍFICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: PRESSUPOSTOS MONTESSORIANOS

SCIENTIFIC PEDAGOGY IN CHILD EDUCATION: MONTESSORIAN ASSUMPTIONS

PEDAGOGÍA CIENTÍFICA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: PRESUPUESTOS MONTESSORIANOS

Natália de Borba Pugens

Graduada em Pedagogia - Universidade La Salle. Integrante do grupo de pesquisa NETE/UNILASALLE/CNPq.
E-mail: nataliaborbapugens@hotmail.com

Adilson Cristiano Habowski

Mestrando em Educação na Universidade La Salle – Canoas. Grupo de pesquisa NETE/UNILASALLE/CNPq.
Bolsista CAPES/PROSUC. E-mail: adilsonhabowski@hotmail.com

Elaine Conte

Doutora em Educação - UFRGS, Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle - Núcleo de Estudos sobre Tecnologias na Educação - NETE/UNILASALLE/CNPq. E-mail: elaine.conte@unilasalle.edu.br

RESUMO

O texto analisa a Educação Infantil em tempos contemporâneos, almejando refletir acerca dos desafios e dificuldades encontradas nessa área, tendo como pressupostos os estudos desafiadores de Maria Montessori (1870-1952). Observamos que há uma desvalorização dos profissionais que atuam na Educação Infantil, cuja percepção advém das próprias políticas públicas, as quais não exigem o ensino superior como titulação mínima para o exercício da docência. A pesquisa é projetada na seguinte indagação: Quais são os pressupostos e limites para que se realize a Pedagogia científica na Educação Infantil? Concluímos que em meio aos paradoxos e ambiguidades da Educação Infantil, é necessário lançarmos um olhar retrospectivo para compreender e desafiar a formação humana na atualidade. Contudo, o ponto mais importante do método montessoriano é a possibilidade criada de potencializar a formação e a evolução da criança, como forma de reconstrução transformadora de práticas educativas, alicerçadas na autorreflexão crítica e na autoeducação científica.

Palavras-chave: Educação Infantil. Método Montessori. Pedagogia científica.

ABSTRACT

The following text analyzes Early Childhood Education in contemporary times, aiming to reflect on the challenges and difficulties pertinent to this area, taking into consideration the presuppositions proposed by the challenging studies of Maria Montessori (1870-1952). The authors have realized that there is a devaluation of the professionals who work in Early Childhood Education, whose perception comes from the public poli-

cies themselves, which do not require higher education as a minimum qualification for teaching. The paper is based on the following question: What are the presuppositions and limits for Scientific Pedagogy in Early Childhood Education? The authors conclude that amidst the paradoxes and ambiguities of Early Childhood Education, it is necessary to look to the past to understand and challenge human formation today. However, the most important point of the Montessori Method is the possibility to potentiate the formation and evolution of the child as a way of a transformative reconstruction of educational practices, based on critical self-reflection and scientific self-education.

Keywords: Early Childhood Education. Montessori Method. Scientific pedagogy.

RESUMEN

El texto analiza la Educación Infantil en tiempos contemporáneos, anhelando reflexionar sobre los desafíos y dificultades encontradas en esa área, teniendo como presupuestos los estudios desafiantes de María Montessori (1870-1952). Se observa que hay una devaluación de los profesionales que actúan en la Educación Infantil, cuya percepción viene de las propias políticas públicas, las cuales no exigen la enseñanza superior como titulación mínima para el ejercicio de la docencia. La investigación se proyecta en la siguiente indagación: ¿Cuáles son los presupuestos y límites para que se realice la Pedagogía científica en la Educación Infantil? Concluimos que en medio de las paradojas y ambigüedades de la Educación Infantil, es necesario lanzar una mirada retrospectiva para comprender y desafiar la formación humana en la actualidad. Sin embargo, el punto más importante del método montessoriano es la posibilidad creada de potenciar la formación y la evolución del niño, como forma de reconstrucción transformadora de prácticas educativas, basadas en la autorreflexión crítica y en la autoeducación científica.

Palabras clave: Educación infantil. Método Montessori. Pedagogía científica.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao analisarmos a Educação Infantil em tempos contemporâneos, a fim de entender seus desafios e limites nos deparamos com os estudos de Maria Montessori, que teve seu método difundido e reconhecido no mundo inteiro, voltados à primeira infância, porque organizava pedagogicamente os ambientes de aprendizagem de forma interativa e criativa. Montessori trouxe uma nova visão sobre a educação, transcendendo os fundamentos educacionais da época, que se caracterizava pela repressão, domesticação e disciplina autoritária e rígida para educar as crianças (MONTESSORI, 1965).

Embora amplamente difundido, houve uma adaptação de parte do modelo de educação de Montessori, pois recaiu no descaso em relação à Pedagogia científica. Essa ausência de justificativa científica reflete diretamente na atual situação da Educação Infantil na contemporaneidade, pois percebemos a ausência de projetos pedagógicos e laboratórios de aprendizagem nas escolas, somando-se à desvalorização do profissional que trabalha nesta área - os concursos exigem uma formação mínima. Tudo isso, culmina na perda da

cientificidade do trabalho docente. Diante disso, apresentamos nossa problemática da pesquisa: Quais são os pressupostos e limites para que a Pedagogia científica efetivamente se realize na Educação Infantil?

O estudo tem seu alicerce na abordagem hermenêutica que serve de base compreensiva e desperta novos olhares para desafiar os entraves e as contradições presentes na Educação Infantil, reinterpretando os pressupostos da pedagogia “montessoriana” em voga. O processo hermenêutico acontece na busca pela compreensão da realidade da Educação Infantil, mas também pela resignificação de como devemos agir com as novas gerações. Para a hermenêutica, as visões de mundo são a inspiração para dar continuidade ao diálogo educativo com as diferenças e a pluralidade nos modos de sentir, pensar, criar e (inter)agir no mundo (HABOWSKI; CONTE; PUGENS, 2018).

A abordagem baseada nos pressupostos “montessorianos” diante dos desafios encontrados na contemporaneidade cria um círculo hermenêutico de experiência reflexiva do pensar sobre a própria pesquisa entre sujeitos (educadores e educandos), objetos (métodos e técnicas na Educação Infantil) e diferentes mundos (passado, presente e projeções futuras da infância). A partir disso, procuramos realizar um diálogo com as principais obras de Montessori para compreendermos o tema na totalidade, já que ao buscarmos interpretar algo no mundo nos formamos através de outros e assim nos educamos reciprocamente.

Também, se faz necessário que tudo o que buscamos interpretar faça sentido para nós mesmos. Afinal de contas, “nossas reflexões sempre nos levaram a admitir que, na compreensão, sempre ocorre algo como uma aplicação do texto a ser compreendido à situação atual do intérprete”. (GADAMER, 2005, p. 407). Diante disso, a Pedagogia científica, que é a descoberta da criança, aliada a uma pedagogia do diálogo se torna importante para a realização de uma pesquisa hermenêutica, já que desejamos ir além de somente interpretar os textos, mas buscar reinterpretações e novas compreensões por meio do encontro com o outro. A seguir, apresentamos algumas das principais ideias da cientista Maria Montessori. Posteriormente, dialogamos com outros autores para situarmos e compreendermos sua pedagogia nos contextos da Educação Infantil na contemporaneidade. E, por fim, elencamos as reflexões finais da pesquisa.

PRESSUPOSTOS MONTESSORIANOS

Maria Montessori (1870-1952) rompeu diversos paradigmas de sua época e foi visionária em suas projeções com relação à infância, rompendo, inclusive, tabus relacionados às questões de gênero, pois foi a primeira mulher da Itália a se tornar médica. Tornou-se educadora e cientista, dedicando-se aos estudos da infância. Iniciou seus trabalhos pedagógi-

cos e pesquisas com crianças deficientes, as quais eram totalmente reclusas da sociedade e das demais instituições de ensino, ficando apenas em estabelecimentos exclusivos e restritos para essas crianças, excluindo qualquer possibilidade de aproximação ou frequência escolar. Estas foram as primeiras crianças em que Montessori projetou seu método, ampliando mais tarde também para crianças que não possuíam deficiência, as quais eram recebidas na *Casa dei Bambini* ou *Casa das crianças*, fundada pela educadora em 1907, primeira escola em que promoveu seu método, destinado a atender crianças carentes. (NUNES, 2011).

Montessori põe em cheque os métodos tradicionais, ao defender a importância da liberdade da criança para aprender de acordo com seus interesses e por meio dos enfrentamentos na construção de conhecimentos com a ajuda do professor. Dessa forma, “a atividade da criança há de ser impulsionada pelo seu próprio eu, e não pela vontade da mestra”, o que será uma atitude de respeito e reconhecimento não só da vontade e do interesse da criança, mas também do seu próprio desenvolvimento cognitivo e emocional. (MONTESSORI, 1965, p. 97). Ao invés de repressão e disciplina, Montessori promoveu a autonomia e a liberdade das crianças. Essa concepção de educação teve influência de vários cientistas, entre eles, Froebel, o qual já havia difundido o *Jardim de Infância*, para crianças de 4 e 5 anos de idade, mas para as crianças das classes mais abastadas da sociedade, já que não tinha um caráter assistencialista. De acordo com Marques (2013, p. 59),

No método de Montessori, as crianças ficavam livres para se movimentar dentro da sala, utilizando um conjunto de materiais em um ambiente autoeducativo, multissensorial e de manipulação destes materiais aprendendo a linguagem, a matemática, a ciências e as práticas da vida. A proposta desta autora é a de agrupar crianças em faixas etárias diferentes de até três anos. O professor tem o papel de observador e catalisador. O aprendizado é auto motivado e individualizado com o objetivo de desenvolver disciplina e autoconfiança. Montessori desenvolveu alguns materiais para trabalhar diversos aspectos cognitivos da criança, entre eles se destacam o material dourado, números escritos com lixas, etc.

O método Montessori foi difundido na obra *Pedagogia Científica*, cujos resultados giram em torno de uma experiência pedagógica que abriu uma *via prática* para “dotar a pedagogia de uma utilização mais ampla das experiências científicas sem, contudo, afastá-la dos princípios especulativos que lhe constituem as bases naturais”. (MONTESSORI, 1965, p. 9). Inspirada nos estudos de Séguin (1812-1880), que defendia a ideia do acontecimento de uma renovação dos métodos de educação, caso houvessem *observações cientificamente dirigidas*, a autora explica que para que essa renovação acontecesse efetivamente nas escolas, fazia-se necessário atrair os cientistas para o campo educacional, elevando, dessa forma, o nível dos educadores, objetivo esse que impulsionou a criação de uma Escola Pedagógica Universitária em Roma. (ANGOTTI, 2005). Com isso, a pedagogia saiu de simples matéria da Faculdade de Filosofia, passando a se tornar uma faculdade independente, mas

tardando para isso acontecer, implicando no atraso do desenvolvimento dessa ciência da educação (MONTESSORI, 1965). Ribeiro (2015, p. 46) afirma que,

Montessori propôs uma pedagogia científica da criança (marcada pela psicologia experimental), opondo-se a concepções que julgava materialistas. Uma educação voltada ao desenvolvimento espiritual (marcada pela visão filosófica oriental – visão cósmica) fazia parte de seu campo de estudo. [...] Era a favor de um ambiente criado para atender as possibilidades de desenvolvimento de cada criança principalmente nos momentos sensíveis. A criança seria disciplinada pela tarefa que estivesse desenvolvendo.

“É justamente por se ter trilhado uma falsa via que se torna necessário ir além para encontrar a verdadeira arte de preparar as gerações futuras” (MONTESSORI, 1965, p. 11). Este caminho só será possível através do conhecimento do objeto de estudo da Pedagogia por parte dos próprios educadores, para que assim possam se dedicar como um cientista se dedica ao estudo de um inseto em seu laboratório ou como um médico se dedica à saúde de seu paciente em um hospital. “O educador, porém, está destinado a observar não infusórios, mas o homem não em seus hábitos diurnos, como as famílias de insetos, mas no despertar da sua vida intelectual”. (MONTESSORI, 1965, p. 14). Diante desse cenário, o que é ser um cientista na educação infantil?

Cientista é aquele que, à luz da experiência, descobriu a via que conduz às verdades profundas da vida e que, de qualquer forma, desvela-lhe os segredos fascinantes; aquele que, sentindo nascer-lhe um amor profundo pelos mistérios da natureza chega a esquecer-se de si próprio. O cientista não é, pois, aquele que manja os instrumentos, mas o que conhece a natureza. (MONTESSORI, 1965, p. 12).

Cabe ao educador, (re)conhecer a natureza humana e todas as peculiaridades que envolvem a educação cognitiva e a educação emocional, visto que “devemos despertar na consciência do educador o interesse pelas manifestações dos fenômenos naturais em geral, levando-o a amar a natureza e a sentir a ansiosa expectativa de todo aquele que aguarda o resultado de uma experiência que preparou com cuidado e carinho” (MONTESSORI, 1965, p. 13). Na verdade, quando o educador se torna um cientista ele aprende com a criança e se aperfeiçoa no pleno exercício da profissão, observando e investigando com o outro sujeito (criança), o que não é algo muito explorado em nosso sistema de educação.

A cultura educacional não tem um enraizamento formativo que valoriza a voz da criança ou ainda não tem um tempo para parar e observar ou dar as condições de possibilidade para criação livre do encontro com o outro, com a natureza e com as descobertas de mundos. “É a personalidade humana e não um método de educação que vamos consi-

derar, é a defesa da criança, o reconhecimento científico de sua natureza, a proclamação social de seus direitos que devem substituir os falhos modos de conceber a educação”, o que nos parece algo que tem sido esquecido pelos professores (MONTESSORI, 1970, p. 12). Defende ainda que, “se a personalidade humana é uma em diferentes etapas de desenvolvimento, deve-se então conceber um princípio educativo que abranja todas as idades”. (MONTESSORI, 1970, p. 12).

Atualmente, há um grande interesse científico no conhecimento da psicologia infantil nos dois primeiros anos de idade. Por milhares e milhares de anos a humanidade deixou de lado a criança, permanecendo completamente insensível a essa espécie de milagre da natureza que é o desenvolvimento de uma inteligência, de uma personalidade. (MONTESSORI, 1970, p. 13).

A Educação Infantil surge como um grande campo de pesquisa, que os professores que atuam na área precisam desvendar e projetar para o pleno desenvolvimento da linguagem, da inteligência, da afetividade, da sociabilidade e da personalidade das crianças. Diante disso, a escola de Educação Infantil torna-se um espaço formador da globalidade humana desde os primeiros anos de vida, sendo extremamente importante e determinante à integração cultural para sensibilizar, estimular, seduzir e despertar a paixão pelo conhecimento.

Para Montessori (1970, p. 14), as melhores escolas são aquelas em que “se procura o bem e a felicidade das crianças, para distingui-las daquelas onde ainda reina uma cruel tirania”. Ao reforçar o ideal froebeliano, Montessori (1970, p. 14) diz que o educador deve ter uma postura de quem cultiva uma planta, pois, “atrás do bom cultivador está o cientista. O cientista investiga os segredos da natureza e adquire, através de suas descobertas, conhecimentos profundos que podem conduzi-lo não só a avaliá-la, mas também a transformá-la”. Os autores diagnosticaram a importância do educador para a transformação da própria educação, pois entendemos que “a educação não deve ser somente, e principalmente, a transmissão de conhecimentos; é preciso que ela se oriente numa nova direção e que procure desenvolver as potencialidades humanas”. (MONTESSORI, 2010, p. 8-9). O que exigirá uma postura aprendente, indagadora, provocadora, atenta e observadora por parte dos professores, porém, “de nada vale, portanto, preparar apenas o educador”, é preciso preparar também a escola. É necessário que a escola permita o livre desenvolvimento da atividade da criança para que a pedagogia científica nela possa surgir: essa é a reforma essencial”. (MONTESSORI, 1965, p. 16). Nesse processo, Aranha (1989, p. 205) diz que:

[...] ele é um método ativo, pois dá importância ao trabalho. As crianças devem cuidar da própria higiene e da limpeza das salas. Empenha-se na individualização do ensino, estimulando a atividade livre concentrada e o princípio da autoeduca-

ção. A atenção ao ritmo próprio de cada criança não se contrapõe à socialização, mas deve facilitar a integração no grupo.

Sob esse ponto de vista, o objetivo de Montessori não é um método de sobreposição objetiva, mas é a geração da curiosidade e do desenvolvimento da mente da criança como algo complexo. Ou seja, é a criança que desenvolve o olhar e as relações para distinguir e desenvolver uma visão aguçada sobre as coisas, pois ao aprender fazendo, a criança nos ensina as imensas potencialidades do ser humano, aprendendo com o exercício da troca de sentidos e significados acerca do mundo. “É a proposição clara de um ambiente que tende a ser ativo, que está assentado sob a atividade da criança e não em regências definidas e ministradas pela professora [...]”. (ANGOTTI, 2005, p. 60). Mas, tal princípio ainda não foi implantado nas escolas e na própria Pedagogia, visto que nas escolas se burocratiza os momentos de aprendizagem das crianças, limitando inclusive a realização de projetos que envolvem o manejo e o cuidado com animais (coelhos, tartarugas, pássaros, cães), por exemplo, o que Montessori (1965) definiu como sendo algo desconhecido para os pedagogos.

Os objetos são cuidadosamente dispostos e ordenados no recinto. Cada criança faz sua própria escolha dentre aqueles disponíveis. E, após utilizá-los, segundo seus próprios interesses e seu próprio ritmo, deve limpá-lo, arrumá-lo, recolocando-o no lugar de onde o retirou, para que possa ser utilizado por outra criança. 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. (LANCILLOTTI, 2010, p. 170).

Entender a importância da liberdade de expressão e criação para o desenvolvimento da criança é algo essencial aos professores, já que diz respeito à libertação da vida reprimida por infinitos obstáculos que se opõem ao seu desenvolvimento harmônico, orgânico e espiritual. (MONTESSORI, 1965). Kramer (1995, p. 27) evidencia que seu método oferece princípios baseados no ritmo da própria criança para a construção da sua personalidade, por meio da “[...] liberdade, a ordem (considerada o elemento integrador da personalidade), o respeito e a normalização (autodisciplina)”. É com base nesses princípios que Montessori estabelece sua abordagem metodológica,

[...] na importância da escola ativa; na visão de que a criança “absorve” o meio; a noção de “silêncio” e autocontrole (para Montessori uma conquista); na progressão (inicialmente o controle de si, em seguida o controle das coisas, enfim, o respeito pelos outros); na modificação do mobiliário às crianças; e na utilização de materiais específicos que visam a promover a aprendizagem nas diferentes áreas (sensorial, vida prática, linguagem, matemática, etc.). Na concepção de Montessori, esses materiais são autocorretivos [...]. (KRAMER, 1995, p. 27).

A partir disso, cria-se um espaço escolar às crianças que dá plenas condições para o seu autodesenvolvimento que está diretamente interligado às questões e recriações cotidianas (MARCHESE; HABOWSKI; CONTE, 2018). Entretanto, o princípio que tem norteado muitas escolas é a repressão, a disciplina excessiva, os trabalhos prontos e o enfileiramento das carteiras escolares, fruto da “*primitiva pedagogia científica materialista*” que buscou e busca a imobilidade da criança e o cerceamento do trânsito livre dentro das escolas (MONTESSORI, 1965, p. 17). Na perspectiva de Montessori (1965, p. 24), “a verdadeira punição do homem moral é a perda da consciência de sua própria força e da grandeza, que lhe constituem a humanidade interior. Tal punição atinge frequentemente os homens, mesmo quando se acham no gozo da abundância do que vulgarmente se chama de ‘recompensa’”.

A educação pode ser regeneradora e emancipadora humana quando luta contra a perda da consciência, o conformismo e a alienação subjetiva e social. Para Montessori (1965, p. 24), “mantemos os escolares constrangidos por aqueles instrumentos que degradam o corpo e o espírito como a carteira escolar, a recompensa e a punição exteriores, a fim de reduzi-los à disciplina da imobilidade e do silêncio. E conduzi-los para aonde? Infelizmente, para conduzi-los sem objetivo”. Para fazer valer essa resistência à perda de sentido formativo das ações escolares, percebemos a necessidade urgente de renovação dos métodos de Educação Infantil.

Em contrapartida, “ou a educação contribui para um movimento de libertação universal, indicando o modo de defender e elevar a humanidade, ou tornar-se-á semelhante a um órgão que se atrofiou por não ter sido usado durante a evolução do organismo”. (MONTESSORI, 1970, p. 19). Nesse sentido, “não se trata de ‘liberar’ algumas leis, é preciso reconstruir e a reconstrução requer a elaboração de uma *ciência do espírito humano*. É um trabalho paciente, feito de pesquisas para o qual milhares de pessoas que se dedicam a esse intento devem contribuir”. (MONTESSORI, 1970, p. 19). O que nos remete, novamente, a necessidade de realizar nas escolas uma Pedagogia científica o que permitirá uma reconstrução e uma renovação da educação repleta de percalços. No que tange a essa reforma da educação, Montessori traz a questão de que esta deve iniciar, primeiramente, pela luta contra muitos preconceitos da própria tradição cultural.

Preconceito este que impede ver o fato de que a criança se constrói por si mesma, de que há um mestre dentro dela, de que até mesmo possui um programa e uma técnica educativa, e de que nós, reconhecendo este mestre desconhecido, poderemos ter o privilégio e a fortuna de nos tornarmos seus assistentes e seus fiéis servidores, ajudando-a como operadores. (MONTESSORI, 1970, p. 45).

Tudo indica que desse preconceito inicial decorrem outros, assim, “a maior dificul-

dade de libertar a criança e iluminar seus poderes não está em encontrar uma educação realizadora, mas sim em vencer os preconceitos que o adulto construiu para ela”. (MONTESSORI, 1970, p. 47). Portanto,

Esta luta contra os preconceitos é uma questão social da criança, que deve acompanhar a renovação de sua educação. É necessário preparar um caminho positivo e delimitado para este objetivo. Se temos em vista diretamente e somente os preconceitos relativos à criança, então uma reforma do adulto andar par e passo, porque derrubará um obstáculo que está nele. Esta reforma do adulto tem uma importância enorme para toda a sociedade: representa o despertar de uma parte da consciência humana que está descoberta pelos impedimentos estratificados, e sem isso todas as outras questões sociais tornam-se também obscuras, e seus problemas insolúveis. (MONTESSORI, 1970, pp. 47-48).

Nota-se que a renovação da educação está intimamente ligada à renovação do próprio homem. Por tudo isso, é relevante lutar contra esses preconceitos e a favor de uma educação emancipadora que organize e viva os ambientes de aprendizagem de forma interativa e criativa, reeducando e regenerando as experiências pedagógicas.

PERSPECTIVA MONTESSORIANA E EDUCAÇÃO INFANTIL NA CONTEMPORANEIDADE

A Educação Infantil vem lutando há séculos por seu reconhecimento no campo educacional, constituindo-se uma etapa essencial para o desenvolvimento infantil das crianças de 0 a 6 anos de idade. Tais debates sobre os processos de escolarização se iniciaram muito antes de Montessori difundir seu método, todavia, foi através dele que o trabalho docente nessa etapa de educação ganhou mais atenção e seriedade. A influência de seu método foi imensa e ganhou repercussão e espaço no cenário educacional, não só em potências econômicas como Inglaterra, França, Holanda, Estados Unidos, China, mas também em países mais pobres e menos desenvolvidos como Índia, Nigéria, Ceilão, entre outros (MONTESSORI, 1970).

No Brasil, a influência do Método Montessori também foi bastante significativa, porém, a legitimação da Educação Infantil ocorreu tardiamente, pois somente em 1996, passou a ser reconhecida como a primeira etapa da educação básica, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). No seu artigo 29, podemos ler: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade” (BRASIL, 2017, p. 22). Essa demora no reconhecimento da Educação Infantil como uma etapa da educação básica acarretou,

consequentemente, na falta de qualificação dos profissionais que atuavam nesse campo, o que ainda é visível no cenário atual, bem como a ausência de uma preocupação em desenvolver uma educação criativa (de posicionar-se comunicativamente sobre as questões vividas), para despertar momentos de pensar com as crianças. É justamente por isso que “percebe-se, então, que o reconhecimento e a construção da identidade dos profissionais que atuam em creches e pré-escolas é uma questão intimamente ligada com a qualidade da formação desse profissional”. (LIMA, 2014, p. 5). Por isso, faz-se necessário pensar, não só nas mudanças que estes profissionais têm passado em termos de características e perfil docente, mas também no que diz respeito a sua formação profissional.

As funções deste profissional vêm passando, portanto, por reformulações profundas. O que se esperava dele há algumas décadas não corresponde mais ao que se espera nos dias atuais. Nessa perspectiva, os debates têm indicado a necessidade de uma formação mais abrangente e unificadora para profissionais tanto de creches como de pré-escolas e de uma reestruturação dos quadros de carreira que leve em consideração os conhecimentos já acumulados no exercício profissional, como possibilite a atualização profissional. (BRASIL, 1998, p. 39).

Ainda há uma certa visão depreciativa do trabalho docente no campo da Educação Infantil, o que é originado, em parte, por uma defasagem formativa das pessoas que atuam na área, nem sempre com uma formação adequada, além de uma ausência de cientificidade na prática educativa dos educadores, já que são vistos mais como *cuidadores* do que professores. Especialmente os que atuam na creche, nomenclatura essa estabelecida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em 1996, para crianças de até três anos de idade (BRASIL, 2017). A grande maioria dos profissionais que atuam na Educação Infantil tem somente a formação de técnico (a) em educação, deixando essa minoria dos que possuem formação superior para escolas particulares conceituadas, que atendem uma parcela mínima da população. Ou seja, a maioria da população brasileira recebe uma educação mercantil, de pedagogia bancária, destinada a atender as demandas do mercado capitalista, acolhendo em tempo integral os filhos dos trabalhadores de classe baixa. É uma educação facilitadora e que insere as crianças nas escolas, mas não provocadora dos processos de aprendizagem e desenvolvimento humano, pois essas escolas continuam não reconhecendo a seriedade do trabalho com crianças e a necessidade de profissionais com o curso superior em Pedagogia.

No Brasil, a formação dos profissionais que atuam em educação infantil, principalmente em creches, praticamente inexistente como habilitação específica. Assinala-se que algumas pesquisas registram um expressivo número de profissionais que lidam diretamente com crianças, cuja formação não atinge o ensino fundamental completo. Outros concluíram o ensino médio, mas sem a habilitação de magistério e, mesmo quem a concluiu, não está adequadamente formado, pois esta

habilitação não contempla as especificidades da educação infantil. (BRASIL, 1998, p. 18).

Porém, não podemos culpabilizar apenas as escolas de Educação Infantil privadas, ou os municípios, os quais são responsáveis pelas públicas, pela ausência de profissionais capacitados se a própria legislação aprova esta situação, trazendo uma desvalorização do profissional da Educação Infantil, pela ausência do exercício de uma Pedagogia científica. A questão recai sobre a possibilidade que o dispositivo legal confere para atuação docente somente com o ensino técnico, retirando a importância de uma formação científica completa, como é o caso do curso superior. “A formação dos profissionais a que se refere o inciso III do art. 61 far-se-á por meio de cursos de conteúdo técnico-pedagógico, em nível médio ou superior, incluindo habilitações tecnológicas”. (BRASIL, 2017, pp. 42-43). Contudo, para trazer a cientificidade da Pedagogia às práticas educativas da Educação Infantil entendemos que o técnico em educação deveria atuar somente como professor auxiliar, não mais como professor titular, o qual exige conhecimentos para planejar projetos e criar estímulos às descobertas das crianças. A LDBEN, em seu artigo 87 institui a *Década da Educação*, que se iniciou um ano após sua publicação, ou seja, de 1997 a 2007, propondo que somente professores habilitados em nível superior ou formados em serviço poderiam trabalhar na área. Nesse contexto de discussão, a lei teria sido muito relevante para nosso sistema educacional se não fosse revogada como foi. Assim, permanece a semiformação dos que atuam na Educação Infantil e persiste a desvalorização profissional.

Embora não existam informações abrangentes sobre os profissionais que atuam diretamente com as crianças nas creches e pré-escolas do país, vários estudos têm mostrado que muitos destes profissionais ainda não têm formação adequada, recebem remuneração baixa e trabalham sob condições bastante precárias. Se na pré-escola, constata-se, ainda hoje, uma pequena parcela de profissionais considerados leigos, nas creches ainda é significativo o número de profissionais sem formação escolar mínima cuja denominação é variada: berçarista, auxiliar de desenvolvimento infantil, babá, pajem, monitor, recreacionista, etc. (BRASIL, 1998, p. 39).

Com isso, entendemos que é a formação científica condizente às necessidades formadoras desses professores que manifesta as intencionalidades pedagógicas e os elos entre os princípios científicos e educativos do ofício. Porém, é preciso entender que o dilema consiste na falta de formação e que conseqüentemente está diretamente ligado às condições de trabalho.

A questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolvem a carreira docente, em cujo âmbito devem

ser equacionadas as questões do salário e da jornada de trabalho. Com efeito, as condições precárias de trabalho não apenas neutralizam a ação dos professores, mesmo que fossem bem formados. Tais condições dificultam também uma boa formação, pois operam como fator de desestímulo à procura pelos cursos de formação docente e à dedicação aos estudos. (SAVIANI, 2009, p. 153).

A infância é uma condição social de ser criança e de conviver com os outros, criando vínculos, sendo, portanto, um grande desafio para os professores, que precisam amplificar e potencializar a voz das crianças, nos diferentes tempos infantis e espaços educacionais. Ao mesmo tempo, percebemos os inúmeros fatores que envolvem a formação dos professores e os processos de escolarização. Tal situação recai sobre as políticas públicas de educação, as quais necessitam demonstrar, na prática e não somente no discurso, a prioridade que a educação tem no cenário nacional dos investimentos do governo. A partir disso, poderemos vislumbrar uma Educação Infantil de qualidade, onde não só há espaço para o desenvolvimento integral das crianças, mas também se torna um campo de pesquisa para os educadores. Se é difícil e trabalhoso educar as crianças pequenas, então, essa situação perpassa a complexidade das pesquisas sobre a infância e engloba uma mudança dos profissionais, já que “a qualidade da educação depende, em primeiro lugar, da qualidade do professor”. (DEMO, 2002, p. 72). Assim, não há como exigir a cientificidade nas práticas educativas infantis sem a presença de uma Pedagogia científica e, conseqüentemente, de um educador com uma formação condizente.

O trabalho direto com as crianças pequenas exige que o educador tenha uma competência polivalente. Ser polivalente significa que ao educador cabe trabalhar com conteúdos de naturezas diversas que abrangem desde cuidados básicos essenciais até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. Este caráter polivalente demanda, por sua vez, uma formação bastante ampla e profissional que deve tornar-se, ele também, um aprendiz, refletindo constantemente sobre sua prática, debatendo com seus pares, dialogando com as famílias e a comunidade e buscando informações necessárias para o trabalho que desenvolve. São instrumentos essenciais para reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação. (BRASIL, 1998, p. 41).

Essa descrição converge com os estudos de Montessori (1965) no sentido de que professor precisa corresponder a um verdadeiro cientista. Diante de tudo o que foi explanado, é perceptível a negligência de uma Pedagogia científica no atual cenário da Educação Infantil no Brasil. Porém, vemos nos pressupostos montessorianos um grande potencial para buscar novos aprofundamentos nas metodologias de pesquisa com crianças. Montessori (1965) acreditava que para se construir uma Pedagogia científica fazia-se necessário uma reforma educacional. Em suas palavras, “a base da reforma educativa e social, necessária aos nossos dias, deve ser construída sobre o estudo científico do homem desconhecido”.

(MONTESSORI, 1970, p. 14). A grande questão recai no fato de que as escolas não estão realizando os procedimentos investigativos necessários para as especificidades da infância, de acordo com esse estudo científico que Montessori aborda como essencial para uma reforma educativa e social. Para se construir uma Pedagogia científica é preciso tomar um novo caminho, bem diferente do estabelecido até aqui, fazendo-se necessário que a formação dos educadores seja realizada em consonância com a organização e coordenação da escola.

Preparamos professores capacitados na observação e na experimentação; é preciso, porém, que encontrem, na escola, oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos. Portanto, um ponto fundamental da Pedagogia Científica deve ser a existência de uma escola que permita o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança. [...] Deve-se surgir uma pedagogia do estudo individual do escolar, isto somente será possível graças à observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento (MONTESSORI, 1965, p. 25).

As transformações e os avanços nesse mundo misterioso da infância exigem a necessidade de uma reforma educacional, que passa pelas escolas e pela formação dos profissionais da educação. Com isso, acontecerá não só a valorização dos profissionais de Educação Infantil, mas o próprio exercício de uma Pedagogia científica, que elevará a qualidade das metodologias convencionais da primeira etapa da educação básica.

QUESTÕES FINAIS

Os autores concluíram que as pesquisas de Maria Montessori oferecem possibilidades para repensar e recriar a Educação Infantil nas formas de ver as crianças como exploradoras do mundo e cientistas, considerando suas personalidades nutridas pelas descobertas e investigações naturais da infância. A pensadora nos mostrou que seu método exigia (re)conhecimento, pesquisa, observação por parte dos educadores e, acima de tudo, cientificidade, já que estariam lidando com algo tão complexo e subjetivo como é o desenvolvimento infantil e a construção da personalidade humana. Notamos uma grande lacuna entre o que a cientista projetou em seu método e o que realmente se realizou na prática da educação básica. Falta conseguir incorporar às práticas educativas da Educação Infantil a elaboração de projetos, seja pela deficiência da formação científica dos profissionais, os quais em sua grande maioria atuam somente com o ensino técnico, seja pela permissividade instituída de uma formação mínima para atuar nesse campo, instituída pelos próprios dispositivos legais. Infelizmente, a escola não está sendo vista como um campo de pesquisas ou como uma oportunidade para pesquisas e observações, que incluem o aprender a

ouvir e a investigar com as crianças, fazendo ciência.

Contudo, as próprias escolas precisam resgatar os pressupostos de Montessori para promover uma Pedagogia científica na contemporaneidade. É necessário olhar para as práticas pedagógicas como uma oportunidade de se fazer ciência, com projetos embasados em investigações comprometidas com a realidade e com os sentidos das crianças. A práxis pedagógica, além de estimular a autonomia da criança, necessita estar carregada de cientificidade para permitir o desenvolvimento integral das crianças, viabilizando uma nova leitura de mundo, que faça sentido à existência humana.

REFERÊNCIAS

ANGOTTI, M. Espaço de liberdade. **Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 3, p. 54-65, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1989.

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 58 p. 2017. Disponível em: http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529732/lei_de_diretrizes_e_bases_1ed.pdf. Acesso em: 15 jun. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referencial Curricular para Educação Infantil**. v. 1, Brasília: MEC/SEB, 1998.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

GADAMER, H. G. **Verdade e Método I**. Traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica. São Paulo: Editora Universitária São Francisco, 2005.

HABOWSKI, A. C.; CONTE, E.; PUGENS, N. B. A perspectiva da alteridade na educação. **Conjectura: Filos. Educ.**, Caxias do Sul, v. 23, n. 1, p. 179-197, jan./abr. 2018. DOI: 10.18226/21784612.v23.n1.10

KRAMER, S. **Com a pré-escola nas mãos**: uma alternativa curricular para a educação infantil. São Paulo: Ática, 1995.

KRAMER, S. **A Política do Pré-Escolar no Brasil: A arte do disfarce**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

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

LIMA, S. E. A. A formação do professor da educação infantil e o trabalho pedagógico com crianças de 0 a 5 anos de idade. **Pergaminho**, n. 5, p. 1-15, 2014.

MARCHESE, E. HABOWSKI, A. C. CONTE, E. O método Montessori na educação e as novas formas de sociabilidade. In: **Anais... IV SIPASE: Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação: a construção da profissionalidade docente: a pessoa em formação**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018. p. 1-9. Disponível em: <<http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/acessolivre/anais/sipase/assets/edicoes/2018/arquivos/2.pdf>> Acesso em: 15 jun. 2018.

MARQUES, J. A. O. **Manuais pedagógicos e as orientações para o ensino de matemática no curso primário em tempos de escola nova**. 2013. 113f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Guarulhos, 2013.

MONTESSORI, M. **Formação do homem**. Portugal: Rio de Janeiro, 1970.

MONTESSORI, M. **Pedagogia científica**. Flamboyant: São Paulo, 1965.

NUNES, C. M. **O ensino e o brincar na prática pedagógica dos anos iniciais: uma leitura através das teorias de Maria Montessori e Freinet**. 2011. 220f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2011.

RIBEIRO, L. M. **Saberes e metodologias da Educação Infantil: o curso de Pedagogia – UFAL em questão**. 2015. 250f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Maceió, 2015.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, 2009.