



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ISAMARA ELLEN COSTA MIRANDA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM
BASE NAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DE MARIA MONTESSORI**

Salvador
2024

ISAMARA ELLEN COSTA MIRANDA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM
BASE NAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DE MARIA MONTESSORI**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a Dra. Ana Katia Alves Santos

SALVADOR - BA
2024

ISAMARA ELLEN COSTA MIRANDA

**A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM
BASE NAS PROPOSIÇÕES TEÓRICAS DE MARIA MONTESSORI**

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de licenciado(a) em Pedagogia.

Orientador(a): Prof^a Dra. Ana Katia Alves Santos

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a Dra. Ana Katia Alves Santos
FACED/UFBA

Prof^a-Dra. Marlene Oliveira dos Santos
FACED/UFBA

Prof^a-Dra. Leila da Franca Soares
FACED/UFBA

Prof^a Ma. Alessandra da Silva Luengo Latorre
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

Salvador
2024

AGRADECIMENTOS

Sem Deus nada seria possível, e agradeço em primeiro lugar a Ele por me amparar e guiar durante todos esses anos de graduação e por toda a minha vida, dos momentos mais desafiadores aos mais felizes.

Agradeço aos meus pais Irenildo e Erildes pelos incontáveis conselhos, caronas, tempo, disponibilidade, suporte emocional e diversas outras formas em que demonstraram seu amor, que não caberiam em um texto, mas principalmente por serem de fato uma rede de apoio desde sempre.

Ao meu marido, Júnior, que ainda era apenas amigo quando ingressei na graduação, e vivenciei tantos momentos comigo ao longo dos anos, até a escrita desse trabalho. Obrigada por todo o amor, paciência, torcida e esforços em se adaptar a cada fase.

A meus presentes da faculdade, que viraram madrinhas de casamento, Clara, Indiana, Laina e Leilane, muito obrigada pela parceria, amizade, saídas e conversas que tornaram a graduação mais leve e feliz.

Agradeço a minha grande família, tios, tias, primos e primas. E a minha prima Flávia, obrigada por estar tão perto, mesmo estando distante fisicamente.

A minha psicóloga, Gabi, obrigada por todo o apoio e disponibilidade sempre.

A Vicente e Amanda, obrigada pela sensibilidade e oportunidade de um trabalho flexível que tornou viável o processo de graduação.

Agradeço à minha orientadora Ana Kátia, por mesmo nesse curto período de escrita, ter se mostrado disponível e pronta a ajudar no que fosse preciso. Obrigada pela orientação que tornou este trabalho possível.

Aos professores da FACED/UFBA que cruzaram o meu caminho, o meu muito obrigada. Em especial, Marlene Santos, Leila Soares e Nelson Preto, obrigada por mostrarem amor ao que fazem e por contribuírem diretamente com meus processos formativos com o PIBIC, estágios e monitoria.

“[...] Somente através da liberdade e das experiências sobre o ambiente o homem é capaz de se desenvolver.”

Maria Montessori (1987, p. 105)

MIRANDA, Isamara Ellen Costa. **A construção da autonomia na educação infantil com base nas proposições teóricas de Maria Montessori**. Orientadora: Ana Katia Alves Santos. 2024. Trabalho de Conclusão de Curso – 69 f. (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2024.

RESUMO

O presente trabalho, visou compreender como ocorre a construção da autonomia na educação infantil com base nas proposições teóricas de Maria Montessori. O método Montessori para a educação de crianças, data de muitos anos no Brasil e no mundo, devido a percepção de uma redução de pesquisas sistemáticas que abordem esse tema na atualidade, e considerando Maria Montessori como um nome de referência em Educação Infantil, se fez relevante buscar compreender melhor quais as reais ligações de seu método e em que cenário histórico/social ele surgiu e é utilizado até os dias atuais. Para a realização desta pesquisa de natureza qualitativa, foi utilizada a revisão bibliográfica de obras de autores pertinentes para a temática, como a própria Maria Montessori (1936; 1985; 1987; 1965), Kuhlmann Jr. (1998, 2001); Ariès (1981); Schueler (1999) e documentos oficiais atuais direcionadores para a Educação brasileira (BRASIL 1934; 1937; 1946; 1988; 1990; 1998; 2010; 2011; 2012; 2014; 2024), dentre outros. Como resultado desta monografia, foi possível delinear o histórico da Educação Infantil ocidental e brasileira, compreender melhor as visões e contribuições das obras de Montessori para a construção da autonomia de bebês e crianças pequenas, além de ter sido possível compreender como os documentos oficiais atuais abordam a autonomia infantil.

Palavras-chave: Autonomia; Maria Montessori; Educação infantil, legislação brasileira.

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MLPI	Marco Legal da Primeira Infância
PNE	Plano Nacional De Educação
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Exemplo da disposição de materiais sensoriais.....	43
Figura 2	Exemplo de organização de armários	44

SUMÁRIO

1- INTRODUÇÃO	10
2- MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL OCIDENTAL	15
2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL	22
3- O MÉTODO MONTESSORI E O ESTÍMULO À AUTONOMIA INFANTIL	33
3.1 PREPARAÇÃO DO AMBIENTE MONTESSORIANO FAVORÁVEL À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA	38
4 – A AUTONOMIA DA CRIANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA	48
CONSIDERAÇÕES FINAIS	60
REFERÊNCIAS	62
Anexo A	69

1. INTRODUÇÃO

A presente monografia discorre sobre a importância da construção da autonomia na Educação Infantil com base em fundamentos teóricos de Maria Montessori. O método Montessori se tornou uma das metodologias pedagógicas mais conhecidas, com sua aplicação tendo abrangência mundial entre as práticas docentes. Com uma abordagem direcionada a estimular a autonomia infantil, é possível ver que:

Para Maria Montessori, “o espírito da criança se forma a partir de estímulos externos que precisam ser determinados”. Em seu método de ensino a criança é livre, mas livre apenas para escolher os objetivos sobre os quais possa agir. Por isso, Montessori criou materiais didáticos simples e muito atraentes, projetados especialmente para provocar o raciocínio e auxiliar em todo tipo de aprendizado, do sistema decimal à estrutura da linguagem, tornando todo o processo muito mais rico e interessante. (MACHADO, 1986)

Com maior aceitação e difusão nos Estados Unidos, o método Montessori não se limita apenas à prática pedagógica, mas sim, à vida e formação integral da criança; dessa forma, a prática escolar deve ser uma extensão da prática familiar, e vice-versa. Apesar de ser, mais comumente voltado para a educação infantil, o método também deve ser utilizado na educação de adolescentes, porém, nesta fase, a formação do ser humano que vai obter contato direto com a sociedade, deve ser intensificada com a educação familiar, a qual deve fortalecer o potencial comunicativo e a educação moral do indivíduo, focando em sua formação para a vida, e continuando a incentivar sua independência.

A ideia de criar crianças autônomas pode gerar rejeição. De fato, a autonomia sem supervisão e orientação adequadas, não raro, pode ser prejudicial tanto à criança, como ao adulto que lhe é responsável. À criança, por sua vez, só lhe é atribuída o benefício da independência após ter aprendido e entendido sobre disciplina. A autonomia proposta por Montessori, expõe a auto educação como melhor forma de aprendizado.

É necessário que o professor oriente a criança sem que esta sinta muito a sua presença, de modo que possa estar sempre pronto para prestar a assistência necessária, mas nunca sendo um obstáculo entre a criança e a sua experiência. (MONTESSORI, 1936)

Quando Maria Montessori aborda a autonomia, mostra que esta, deve ser preservada e incentivada, para que ofereça bons resultados presentes e futuros no desenvolvimento do indivíduo. Com base no exposto, questiona-se: **Quais as contribuições das obras de Maria Montessori para pensar a construção da autonomia da criança?**

O presente trabalho visa investigar a relevância e contribuições teóricas de Maria Montessori na Educação Infantil e no desenvolvimento da autonomia das crianças. O tema em questão partiu de curiosidade e interesse próprios ainda antes do ingresso no curso de Pedagogia. A princípio, nas possibilidades na educação de bebês e crianças pequenas em âmbito familiar, e posteriormente nas linhas educacionais que se apresentaram como uma alternativa válida às metodologias tradicionais de ensino aplicadas e reproduzidas em larga escala no Brasil. Durante a graduação, em alguns componentes curriculares e no Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Infantil, Crianças e Infâncias (GEPEICI), foi possível ter contato com o Método Montessori e outras temáticas e pensadores da área de Educação Infantil, com isso, a afinidade fez com que a curiosidade no estudo dessa temática fosse aguçada.

Considerando Montessori como autora de fundamental importância para compreender a infância e Educação Infantil, foi possível sentir no período da graduação a necessidade do ensino de forma mais aprofundada no currículo de Pedagogia sobre as obras da mesma. É importante pontuar que para além de afinidade própria, existe uma redução no cenário atual nacional na produção de pesquisas científicas sobre o tema. A redução de estudos e investigações sistemáticas nessa área no Brasil evidencia a necessidade de pesquisa.

O objetivo geral deste trabalho é compreender como ocorrem os impactos da Pedagogia Montessori na construção da autonomia da criança na Educação Infantil. Como objetivos específicos, é pretendido apresentar um histórico da Educação Infantil Ocidental e Brasileira com enfoque na visão de criança e de autonomia ao decorrer dos períodos. Analisar a Influência de Montessori para a inserção do conceito de

autonomia na Educação Infantil atual, bem como apontar a relevância contemporânea da autora nessa fase da educação. Compreender como se dá o conceito de autonomia a partir dos documentos de diretrizes nacionais atuais.

O Método Montessori chegou ao Brasil com maior força por meio de instituições privadas de ensino. Tem sido vista como uma das alternativas para uma educação diferenciada do método tradicional. Ocupando espaço na educação familiar e escolar de crianças brasileiras. Com essa chegada, muito se ouve e vê em redes sociais sobre o tema, porém, a exposição e debates com constância são baseados apenas em opiniões e experiências pessoais.

Portanto, fica explicita a necessidade de fundamentos teóricos que justifiquem a adoção dessas práticas no contexto social atual e que compreendam a base ideológica dessa linha educacional. Espera-se que esta pesquisa contribua para o avanço do conhecimento no campo pedagógico, promovendo um debate embasado e colaborando para práticas educacionais mais eficazes e fundamentadas. No trabalho de Montessori é possível encontrar tópicos e práticas que estimulam a autonomia desde a primeira infância e por consequência, o estímulo do desenvolvimento psicomotor da criança. O presente trabalho busca investigar mais sobre essas práticas.

Como base inicial para a pesquisa, alguns teóricos se fazem essenciais para o desenvolvimento deste projeto de pesquisa. Para tanto, Maria Montessori torna-se indispensável para a explicação de sua própria metodologia e sua relação com o estímulo à autonomia infantil com as obras “A criança” (1936), “Pedagogia Científica: A descoberta da criança” (1965), “Mente Absorvente” (1987) e “Formação do Homem” (1985),

No âmbito do histórico da Educação Infantil Ocidental, e especificamente do Brasil. Compreendendo a importância de ampliar neste estudo a visão sobre essa fase da vida escolar, desde o passado até o cenário atual da Educação Infantil, Moysés Kuhlmann Jr. (1998, 2001), traz as mudanças no olhar sobre a infância e a Educação Infantil com o passar dos anos. Dentre os autores, Ariès (1981) versa sobre a história social da criança e da família ao longo dos anos. Paschoal e Machado (2009) trazem informações sobre o histórico brasileiro da educação infantil. Também será feita a análise de documento oficiais do Ministério da Educação do Brasil (2010, 2012) com instruções para o fazer pedagógico nas creches.

Para discorrer sobre o cenário atual da Educação Infantil Brasileira no que diz respeito a autonomia e legislações vigentes, serão explorados documentos nacionais e estaduais relacionados a fazeres em instituições de Educação Infantil e como estes trazem o tópico da autonomia infantil. Dentre eles estão o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010), a manual Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica” (BRASIL, 2012), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017). Também será utilizada a contribuição da publicação “Deixa eu falar!” do Ministério da Educação do Brasil (2011) o qual traz a voz de crianças sobre políticas públicas que são direcionadas às mesmas. Ademais, Adelaide Alves Dias e Maria Fabrícia de Medeiros (2020), trazem um estudo direcionado para a construção da autonomia infantil com base em diálogos entre crianças e professoras.

O presente trabalho é de natureza qualitativa, visto que esta, proporciona um melhor contato com o contexto histórico e visão sobre o problema e temática. André (2009), aborda a pesquisa qualitativa como aquela que olha para as subjetividades. Não apenas definindo como qualitativo o que não é quantitativo ou estatístico, mas sim uma pesquisa qualificada pelos dados resultantes. No conceito de Minayo (2013), a pesquisa qualitativa é aquela que se ocupa do nível subjetivo e relacional da realidade social e é tratado por meio da história, do universo, dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes dos atores sociais.

Esta escrita tem como método a pesquisa bibliográfica, que segundo Gil (2002), é o material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. A pesquisa bibliográfica oferece uma grande vantagem ao permitir a exploração de uma ampla gama de fenômenos, superando as limitações da investigação direta. Essa característica é importante principalmente quando a questão de pesquisa demanda informações que estão dispersas ou até mesmo geograficamente desafiadoras, tendo em vista que as abordagens a serem retratadas não são de origem nacional.

A pesquisa bibliográfica é essencial para estudos históricos, pois, em muitos casos, a compreensão de eventos passados, assim como o histórico da pedagogia Montessori depende primordialmente da análise de registros e documentos disponíveis.

Portanto, serão usados livros de leitura corrente abrangendo obras de divulgação, ou seja, “[...] obras que objetivam proporcionar conhecimentos científicos

ou técnicos” (GIL, 2002, p.44). E “publicações periódicas, como revistas” (GIL, 2002, p.45). Além disso, também serão usados documentos e manuais nacionais e municipais referentes a Educação Infantil, sendo assim, uma pesquisa que utiliza também do método documental, investigando a influência dos mesmos para uma educação infantil voltada para práticas que estimulam o vínculo e autonomia, o afeto e interesses próprios, a curiosidade e o fazer-aprender.

Este trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro capítulo, com o objetivo de situar historicamente a Educação Infantil, é apresentado um panorama histórico ocidental dessa fase, desde a antiguidade à atualidade. Bem como o cenário brasileiro da Educação de crianças desde o período jesuítico. O segundo capítulo expõe a vida e obras de Maria Montessori, com enfoque em seus pensamentos referentes a autonomia infantil, bem como a atual abrangência em escolas nacionais. O terceiro capítulo aborda a Educação Infantil brasileira atual, suas políticas públicas, como o tópico da autonomia é retratado em manuais de prática docente e legislações, bem como os pontos similares das proposições de Montessori presentes nas práticas nacionais atuais.

2- MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL OCIDENTAL

Para iniciar a discussão sobre a construção da autonomia da criança e a importância de Maria Montessori para o cenário atual da Educação Infantil, se faz necessário discorrer sobre essa fase do ensino, abrangendo marcos históricos do longo período percorrido até a atualidade. Para isso, tendo em consideração as diferenças da educação ocidental e oriental, está em foco o histórico da educação ocidental, com posterior recorte sobre a educação infantil no Brasil.

A visão de Educação Infantil na história caminhou em conjunto com a concepção de criança e infância. Em uma visão ocidental, principalmente Europeia, da Educação Infantil, alguns períodos da história são pontos marcantes de mudança ou inovação. Traçando como começo desta linha do tempo a Antiguidade (séc. XXXV a.C. – V d.C), a educação das crianças era informal e geralmente feita em casa pelos familiares, com conhecimentos abrangentes sobre a vida. Filósofos como Platão (séc. V.), defendiam a importância da educação para o desenvolvimento da virtude. Segundo Kohan (2003, p.16 – 24), Platão enxergava a criança como um futuro cidadão da Polis ainda, porém, sem capacidade de raciocínio, incompleto, dependente do adulto, a ser formado. Segundo Façanha (2015), pensando nos momentos precursores da Educação Infantil, é possível compreender que para Platão “[...] dos três aos seis anos de vida, nos primeiros ensinamentos, as crianças participariam de jogos educativos, sem objetivo de competição, mas sim o de formar o caráter. Estariam incluídos exercícios de ginástica de origem militar, principalmente corridas a pé, lutas de esgrima, lutas corporais, arremesso de flecha, dentre outros.” (p. 7) A educação nesse formato, ainda era para poucos. Se restringindo às famílias com maior poder aquisitivo.

Na Idade Média (entre os anos V – XV), a educação tinha influência majoritária da Igreja, focando principalmente na formação religiosa. “Sabe-se que as escolas dos mosteiros acolhiam tanto os nobres rebentos da aristocracia quanto os pobres filhos dos servos” (NUNES 1979, p. 113).

Com relação a visão da criança nesse período, a “[...] criança era, portanto, diferente do homem, mas apenas no tamanho e na força, enquanto as outras características permaneciam iguais” (ARIÈS, 1981, p.14) A aprendizagem de ofícios para que pudessem trabalhar nos locais que os adultos trabalhavam, começava desde a tenra infância.

A mortalidade infantil na Idade Média atingia altos índices, e a criança era vista como substituível. Visão essa, que começou a apresentar mudanças a partir do final do período do Renascimento.

Ao final do período Renascentista, período que determinou a transição da Idade Média para a Idade Moderna (com variações regionais, entre o séc. XIV – XVII), foi possível observar uma grande mudança na visão de infância. A criança, passou a ser modelo frequente nas artes, conforme afirma Ariès:

[...] no início do século XVII, esses retratos se tornaram muito numerosos, e sentimos que se havia criado o hábito de conservar através da arte do pintor o aspecto fugaz da infância. Nesses retratos a criança se separava da família como um século antes, no início do século XVI, a família se separava da parte religiosa do quadro do doador. A criança agora era representada sozinha e por ela mesma: esta foi a grande novidade do século XVII. A criança seria um de seus modelos favoritos. (1981, p.60)

Embora a mortalidade continuasse alta, ainda segundo Ariès (1981, p.61), a sociedade começou a se sensibilizar pelas crianças, sentindo interesse pelos particulares delas.

Apenas um século depois, no final da Idade Moderna (em XVIII, marcado pela queda da Bastilha/início da Revolução Francesa), com a redução nos índices de mortalidade, a criança começou a ser considerada um membro permanente da família. Segundo Ariès (1981, p.61)

Algumas famílias então fizeram questão de vacinar suas crianças. Essa precaução contra a varíola traduzia um estado de espírito que deve ter favorecido também outras práticas de higiene, provocando uma redução da mortalidade, que em parte foi compensada por um controle da natalidade cada vez mais difundido.

Durante o período Renascentista, ainda não havia uma divisão escolar específica para a Educação Infantil. Porém, foi se intensificando o interesse pela infância e pela criança, assim como o interesse pelo homem em si próprio, a partir do Movimento do Humanismo Renascentista, entre os séculos XV e XVI. Como afirma Araújo (2004):

Portanto, desde o período do Renascimento nascem e desenvolvem outras formas de explicação, outras maneiras de explicar a vida humana, para a existência, para a educação. Então, é aí que a criança e a infância se tornam centrais, posto que essa fase da vida é primordial às outras fases. Tal concepção traz desdobramentos: trata-se de compreender melhor a criança, de compreender o seu mundo infantil, suas características para melhor educá-la. Por isso, a criança é concebida como um indivíduo que tem especificidades, que pode ser desenvolvido, que pode ser formado, que pode ser educado. Veja-se então que falar de criança e infância está muito ligado à maneira como se deve educá-la. (ARAÚJO, 2004, p. 12)

É importante destacar também no período do Movimento do Humanismo Renascentista, o teólogo e escritor Erasmo Rotterdam (1466-1536). O autor apresentava uma visão da Educação Infantil diferente da anterior Idade Média. Acreditava na educação como meio principal para o desenvolvimento da criança. Para ele, a educação atribuía racionalidade ao indivíduo. E como ser ainda primitivo, a educação para as crianças deveria ser primordial.

A arte de instruir crianças consta de diversas etapas. A primeira e a principal consiste em fazer com que o espírito ainda tenro receba as sementes da piedade; a segunda, que tome amor pelas belas artes e as aprenda bem; a terceira que seja iniciada nos deveres da vida; a quarta, que se habitue, desde cedo, com as regras da civilidade. (ROTTERDAM, 1999, p. 10)

A escola e o ambiente escolar, no início da Idade Moderna (séc. XVII), eram “um meio de isolar cada vez mais as crianças durante um período de formação tanto moral como intelectual, de adestrá-las, graças a uma disciplina mais autoritária, e, desse modo, separá-las da sociedade dos adultos” (ARIÈS, 1981, p. 165). Ainda nesse período, é possível destacar o filósofo Inglês John Locke. Em sua obra “Ensaio acerca do entendimento humano” (1999, primeira publicação 1689), introduziu a ideia de que as crianças nascem com uma “tábula rasa” (mente vazia), e que a educação e as experiências formam seu caráter. Locke sugeria que o aprendizado deveria ser agradável e que os primeiros anos eram essenciais.

No período do Iluminismo (séc. XVIII), é possível destacar uma mudança importante no conceito de infância e educação de crianças. O filósofo suíço Jean-Jacques Rousseau foi um dos primeiros a afirmar que a infância era uma fase de desenvolvimento única e deveria ser respeitada como tal. Nos livros I (em que aborda

o desenvolvimento infantil até os dois anos) e II (abordando o desenvolvimento até os 12 anos de idade), de sua obra “Emílio, ou Da Educação” (1762), Rousseau contrapõe a ideia posta anteriormente da criança como um “pequeno adulto”. Propõe que as crianças devem ser educadas de acordo com sua natureza, por meio de brincadeiras e experiências sensoriais, em vez de instrução rígida. Para ele, a infância deveria ser protegida e cultivada.

Entre o final do século XVIII e começo do século XIX, a Revolução Industrial modificou os processos de produção, economia e em decorrência, os processos familiares e o cuidado com as crianças. Paschoal e Machado (2009) com base em Marx (1986), alegam que com a chegada das máquinas o processo fabril não dependia somente da força física. Fazendo então, com que cria crianças e mulheres também pudesse trabalhar. Ainda assim, a mão de obra infantil era mais barata, portanto, não tão atrativa. “As mães operárias que não tinham com quem deixar seus filhos, utilizavam o trabalho das conhecidas mães mercenárias. Essas, ao optarem pelo não trabalho nas fábricas, vendiam seus serviços para abrigarem e cuidarem dos filhos de outras mulheres.” (PASCHOAL; MACHADO, 2009, p.80)

Pelo próprio caráter “maternal”, a visão dessas cuidadoras era assistencialista. Ainda segundo as autoras supracitadas, conforme aumentava a participação dos pais nas fábricas, eram cada vez mais necessários locais para deixar suas crianças. Foram surgindo coletivos de mulheres que faziam atividades relacionadas aos hábitos sociais e morais. Ainda, porém, que a educação fosse baseada em castigos físicos visando a disciplina das crianças, hábitos normalizados nessa época. O cuidado assistencialista e a necessidade de retirar as crianças da rua, eram fortes motivações para os locais que ofereciam serviço às crianças. Paschoal e Machado (2009, p.81), trazem que as instituições com objetivo pedagógico advindas desse período, tinham atividades como tricô, leitura da bíblia, contação de histórias, identificação de letras, aquisição de bons hábitos, como exemplo, a Escola de Principiantes na França em 1769; além da Escola de Robert Owen na Escócia em 1816, que focava na natureza, dança e canto, já com materiais educativos; ambas abrangiam a criança pequenas, a partir de 18 e 24 meses de idade.

A consolidação de instituições voltadas de forma mais direcionada para a Educação Infantil pôde ser vista no século XIX. Segundo Kendzierski e Pietrobom, (2012) O primeiro Jardim de Infância ou (*Kindergarten*) foi idealizado pelo pedagogo alemão Friedrich Fröbel em 1837. Essa instituição para crianças abaixo de sete anos

de idade, tinha como objetivo a promoção do desenvolvimento integral da criança por meio de brincadeiras e atividades que incentivassem a criatividade e a interação social. Ele introduziu o uso dos chamados “dons”, que eram materiais pedagógicos/brinquedos baseado em formas geométricas, como cubos, bolas, cilindros e tábuas de diferentes materiais, “[...] acompanhado de lâminas litográficas nas quais vinham desenhadas figuras que poderiam ser obtidas em resultado de montagens com as peças que compunham o “dom” (KENDZIERSKI; PIETROBOM, 2012, p. 8), estimulando a observação e exploração dos conceitos matemáticos dos objetos.

Embora o enfoque pedagógico fosse fator importante do Jardim de infância, o assistencialismo ainda era fator intrínseco da instituição. Kuhlmann (2001. p. 26) apresenta que:

Os estudos que atribuem aos Jardins de Infância uma dimensão educacional e não assistencial, como outras instituições de educação infantil, deixam de levar em conta as evidências históricas que mostram uma estreita relação entre ambos os aspectos: a que a assistência é que passou, no final do século XIX, a privilegiar políticas de atendimento à infância em instituições educacionais e o Jardim de Infância foi uma delas, assim como as creches e escolas maternas.

Segundo Kendzierski e Pietrobom (2012), para Fröebel, o amor e cuidado materno eram relacionados indissociavelmente à educação. Fröebel entendia a família como essencial para a ligação da criança a Deus, e Deus por sua vez, como fundamento da sociedade. Para trabalhar nesses Jardins, eram formadas essencialmente mulheres, “a formação das jardineiras deveria se dar na prática, pois as mulheres eram naturalmente dotadas de todos os pré-requisitos necessários para a realização da educação segundo os princípios da pedagogia froebeliana” (KENDZIERSKI; PIETROBOM, 2012, p. 5).

Entre os séculos XIX e XX, um nome importante a ser citado é o de Maria Montessori, educadora italiana que será estudada com mais profundidade ao decorrer deste trabalho. Montessori desenvolveu um método em que a criança era incentivada a aprender de forma independente, em um ambiente preparado para desenvolver suas capacidades e aguçar sua curiosidade natural. Respeitando o ritmo da criança, o professor era visto como guia. Aplicou seu método na primeira “*Casa dei Bambini*”

ou “Casa das crianças” em 1907. Não era a favor de castigos físicos, o objetivo do seu método era alcançar a normalização, ou seja, o estado natural da criança:

“[...] Nessa normalização, as crianças não parecem “obedientes a um professor que as instrui e as corrige”, mas encontram ajuda nas leis da natureza. [...] A disciplina espontânea foi a base de todos os assombrosos resultados, como a explosão da escrita e tantos outros progressos que se manifestaram em seguida. É necessário obter primeiro o “funcionamento normal”, o estado de saúde que chamamos “normalização”, (MONTESSORI, 1985, p. 35).

Ainda no final do século XIX, ganhando mais força no começo do século XX, acontecia o movimento da Educação Progressista, ou a Escola Nova, que teve como grande nome o filósofo norte americano John Dewey. Dewey defendia que a escola deveria preparar as crianças para a vida em sociedade, m que a educação e as experiências não são estagnadas, são mutáveis. Defendia que a educação deveria ser embasada em conhecimentos teóricos, porém, apresentados de forma a despertar o interesse dos estudantes, trazendo o viver prático para a vida escolar. O papel do professor e a visão de criança nesse período estavam em mudança,

As relações de hierarquia se convertem, assim, para um contexto de amplo debate e participação nas instâncias decisórias que envolvem a vida na instituição escolar. A relação de ensino-aprendizagem também se altera na medida em que o estudante não é mais o sujeito que absorve conhecimentos transmitidos pelo docente, mas sim alguém que, sob a supervisão deste último, se coloca como participante ativo desse processo. (GOMES, BRETTAS, p. 334, 2022).

Nesse período, segundo Gomes e Brettas (2022), a sociedade encontrava-se em um momento pós segunda revolução industrial, desejava mais participação política e construía cada vez mais conhecimento científico. A influência dos estudos e descobertas, principalmente no âmbito psicológico, modificavam a visão da educação autoritária, vertical, e somente intelectual.

A psicologia, que também surge enquanto saber científico no mesmo período que a pedagogia se consolida, coloca em questão as etapas de desenvolvimento do indivíduo e, em especial, as necessidades que cada uma dessas fases demanda, principalmente na infância. (GOMES, BRETAS, 2022 p. 324.)

O objetivo era uma educação centrada na criança, no seu desenvolvimento psicomotor, onde o aprendizado ocorresse por meio de experiências e interação social. A criança deveria ter papel ativo no seu processo educacional. O movimento escolanovista abrangeu além da Europa, a América do Norte e o Brasil, sendo assim, um elo conector com a história da educação brasileira.

Teóricos como o suíço Jean Piaget, o russo Lev Vygotsky e o francês Henri Wallon, contemporâneos do final do século XIX e início do século XX, influenciaram profundamente a educação infantil com suas teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e social. Como um breve resumo sobre esses três teóricos, Davis *et al.* (2012), expõe que Piaget propôs que as crianças passam por estágios de desenvolvimento cognitivo, e que na interação com o meio (objetos e pessoas), o sujeito constrói suas "estruturas mentais e conhecimento". Vygotsky destacou a importância das interações sociais e da linguagem no aprendizado, o professor como o mediador do conhecimento na escola. Entendia que existe o conhecimento que o indivíduo é capaz de aprender sozinho (Nível de desenvolvimento Real - NDP), e também, situações em que o sujeito só consegue aprender com a ajuda de alguém mais experiente (Nível de desenvolvimento Proximal - NDP). Enquanto Wallon, apresenta que além de fatores biológicos, o meio físico, social, e cultural em que o indivíduo vivia é fundamental para o desenvolvimento do mesmo. Tratava a escola como um meio para o desenvolvimento integral e o professor como organizador e mediador de conteúdos e valores. Em suma, "Piaget, na relação sujeito-objeto, privilegia o polo do sujeito, Vygotsky dá maior ênfase ao do objeto e, em Wallon tanto o sujeito quanto o objeto são igualmente considerados."(DAVIS et al., 2012, p.80)

Com a expansão dos direitos sociais e uma maior valorização da infância como fase essencial para a construção do indivíduo, o reconhecimento da educação infantil pública como essencial para o desenvolvimento cognitivo e social passa a ser mais recorrente após o final da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945).

Um exemplo notável no campo da Educação Infantil pós Guerra é o da comuna de Reggio Emília, na Itália. Onde os moradores da região de Villa Cella ergueram em

1945, uma escola para as crianças da comunidade utilizando os entulhos da Guerra. Além de várias outras escolas construídas posteriormente em lugares carentes da comuna, com a união, em sua maioria, dos pais das crianças. (PEREIRA, 2021, p.5). O desenvolvedor do projeto pedagógico de Reggio Emília, Loris Malaguzzi (2016) reflete que “[...] ver um tanque de exército, seis cavalos e três caminhões gerando uma escola para crianças é extraordinário” (p. 52). As escolas de Reggio Emília são regidas pela visão participativa, onde as crianças, suas famílias e professores agem em coparticipação e em centralidade na construção do conhecimento. A escuta ativa se fez essencial para a construção do pedagógico, “[...] as crianças precisavam, antes de tudo, serem levadas a sério e terem a nossa confiança.” (Malaguzzi, 2016, p. 53) O pedagogo italiano enxergava as crianças como seres competentes, detentores de saberes e de diversas formas de comunicação e aprendizagem, conforme o Poema “A criança é feita de cem” de Loris Malaguzzi, é possível entender que a escola deve oferecer o espaço e meios necessários para que a criança desenvolva suas linguagens e projetos “[...] A criança tem cem linguagens (e depois, cem, cem, cem), mas roubaram-lhe noventa e nove. A escola e a cultura separam-lhe a cabeça do corpo [...]”. Dado o sucesso das escolas, acabaram por ser integradas a gestão municipal de Reggio. (Pereira, 2021)

A educação como um direito foi estabelecida em muitos países ocidentais com o objetivo de universalizar o acesso às instituições de Educação Infantil, entre o final do século XX e início do século XXI. Segundo a Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948, art. 26): “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais [...]”. Já na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990, art. 1 §1) consta que: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem. [...]”. É possível entender esse histórico como algo recente, diante dos demais processos vivenciados ao longo da história, desde a antiguidade.

2.1 MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

Se faz importante destacar que anteriormente à chegada dos jesuítas, existia educação dos povos originários indígenas no país. Porém, para esse estudo, o ponto de partida da história da educação tradicional será a chegada dos jesuítas no Brasil.

O período jesuítico retrata a época entre 1549 e 1759. Os primeiros jesuítas chegaram “[...] com o apoio do primeiro governador-geral, Tomé de Souza, a Companhia de Jesus chegou com os primeiros padres jesuítas (soldados de Cristo) em terras brasileiras, na Bahia.” (SILVA, 2023, n.p.)

Os jesuítas eram missionários que vieram ao país com o objetivo de evangelizar e educar a população indígena e os filhos de colonos portugueses. Ressaltando que para os colonizadores, era imprescindível que os nativos contribuíssem com o processo de colonização. Era necessário que eles entendessem o idioma e apagassem seus próprios costumes e culturas. A educação dos jesuítas era voltada para a catequese e para a preparação moral e religiosa das crianças, era informal e feita em instituições religiosas. Como cita Almeida (2014, p.121), “[...] o processo acontecia com uma distinta divisão social, sendo a catequese direcionada aos indígenas, praticada nos aldeamentos, e a educação à elite, ensinada nos colégios religiosos.” Os jesuítas criaram escolas que atendiam todas as idades, mas ainda não havia uma estrutura específica para a educação infantil. Segundo Silva (2023, n.p), os jovens e crianças eram alvo principal dos jesuítas, por serem mais suscetíveis aos valores cristãos e ao aprendizado. Os adultos nativos já praticavam em seu cotidiano atos profanos na visão de igreja, como: “antropofagia, poligamia, nudez, pajelança, guerra e nomadismo” (ALMEIDA, 2014, p.119, 120), tornando assim, mais difícil que se inclinassem à evangelização. Os jesuítas usavam um manual chamado *Ratio Studiorum* para direcionar a prática pedagógica,

O manual contém 467 regras, cobrindo todas as atividades dos agentes envolvidos ao ensino. Iniciava pelas regras do provincial, depois do reitor, do prefeito de estudos, dos professores de modo geral, de cada matéria de ensino; incluía também as regras da prova escrita, a distribuição de prêmios, do bedel, dos alunos e por fim as regras das diversas academias. Além das regras e das normas, o *Ratio* apresenta os níveis de ensino (Humanidades, Filosofia e Teologia) e as disciplinas que os alunos deveriam cumprir. (TOYSHIMA, MONTAGNOLI, COSTA, 2012, p.3)

O período jesuítico chegou ao fim em 1759 com a expulsão dos jesuítas do Brasil por decisão do Marquês de Pombal, primeiro ministro português. Conforme aborda Pinheiro (2007), o contexto da expulsão envolveu fatores como a influência/poder que os jesuítas exerciam na formação da elite colonial, controlando

grande parte do ensino no Brasil, formação de ideias e valores; a influência que os jesuítas apresentaram sobre as populações indígenas e suas regiões, visto que os colonos e o governo português tinham como objetivo explorar as terras e mão de obra escrava indígena, e os missionários não concordavam com o proceder violento dos colonos (embora também utilizasse mão de obra indígena dos convertidos ou em processo de conversão), o fato dos Marquês de Pombal entender os jesuítas como uma ameaça à autoridade e interesses do império, bem como a influência de ideias Iluministas que defendiam a centralização do poder do Estado e a não intervenção religiosa nas decisões do governo.

A expulsão dos jesuítas resultou para a Educação Brasileira em um hiato educacional. Sem os jesuítas, a educação no Brasil entrou em declínio, e a instrução ficou ainda mais informal, “[...] somente em 1776, dezessete anos após a expulsão dos jesuítas, é que se instituíram escolas com cursos graduados e sistematizados” (MACIEL, NETO, 2006, p.475). Segundo Maciel e Neto (2006, p.471, 475), movidos pelos ideais iluministas, a educação evangelizadora dos jesuítas foi substituída pelo pensamento pedagógico da escola pública e laica. Os autores afirmam que ao expulsar os jesuítas e assumir a responsabilidade pela instrução pública, a intenção de Pombal não era apenas reformar o sistema e os métodos educacionais, mas colocá-los a serviço dos interesses políticos do Estado, usando a educação como instrumento ideológico. Ainda não eram visíveis políticas educacionais e instituições voltadas especificamente para a educação infantil nesse período.

Entre os anos de 1822 e 1899, período denominado como Brasil Império, ainda com a influência do período escravocrata (a Lei áurea foi assinada apenas em 1888), a educação formal era majoritariamente direcionada às elites, e as crianças pequenas, particularmente das classes menos favorecidas, não tinham acesso à educação formal. Segundo Silva e Santos (2019, p. 39), a educação no Brasil Império

[...] tinha caráter: a) classista, por ser destinada às elites; b) racista por não ser destinada aos negros, mesmo aos livres; c) dual ao reforçar a hegemonia do bloco no poder que detinha o controle do aparelho estatal, que legitimava o caráter dual.

Os primeiros esforços para formalizar o ensino foram direcionados aos mais velhos, com o objetivo de ensinar a ler, escrever e contar. No final do Império, começavam a surgir discussões sobre a importância da educação e da infância. Segundo Schueler (1999, p. 42), com o aumento da vida urbana e a necessidade de abrigar os menores que ficavam nas ruas, em meados de 1850, partindo da Corte imperial e após, nas Províncias, aumentaram as preocupações e medidas para a implantação de um sistema de educação pública. Direito que já era citado desde a Constituição de 1824, essa foi “[...] uma das primeiras iniciativas do Estado dirigidas às crianças e jovens”. Ainda segundo Schueler (1999, p. 43) o público alvo dessas medidas era a “[...] população livre e vacinada, não portadora de moléstias contagiosas. Os escravos eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas.” Cravando assim, ainda mais, o caráter excludente da educação nessa época. Quanto à Educação Infantil, continuava limitada e praticamente inexistente nas políticas públicas. A respeito da faixa etária alvo da educação pública, é visto que:

Para frequentarem as escolas primárias, deveriam ter entre 05 e 14 anos e, no caso do ensino secundário, entre 14 e 21. Fora desses marcos etários, o acesso às escolas públicas primárias e secundárias não era permitido. A demarcação das idades revelava as intenções de distinguir e separar os indivíduos. Além disso, demonstrava a existência de determinadas percepções sobre as diferentes fases da vida humana. (SCHUELER, 1999, p. 43)

Em 1871 houve o Manifesto dos Professores Públicos de Instrução Primária da Corte, onde os educadores visavam melhorias na situação profissional e educacional em que se encontravam. Segundo Lemos (2011, p. 180, 184) Além de melhoria salarial e valorização profissional, chamavam a atenção às condições de trabalho precárias que encontravam nas escolas, como a falta de material didático e de infraestrutura. Ainda apontavam a necessidade de uma maior atenção do governo imperial à Educação Básica. Pela necessidade de trabalhar, a frequência das crianças nas escolas também era irregular. Dessa forma, como expõe Schueler (1999, p. 44) naquele momento, a ideia desses professores era fazer da escola um “[...] espaço completo de integração e formação das crianças pobres, incluindo a instrução primária e profissional, e a educação moral e religiosa, que as preparariam para a vida social

[...]”. Nesse período, o setor privado de educação pré-escolar para as elites já existia. Seguindo os referenciais teóricos de Fröebel, “[...] teve como principais expoentes, no Rio de Janeiro, o do colégio Menezes Vieira fundada em 1875, e em São Paulo, o da Escola Americana, de 1877” (KUHLMANN, 1998, p. 82).

A República Velha, com início na proclamação da República, é entendida pelo período que abrange os anos de 1889 a 1930. A educação infantil no começo desse período ainda tinha pouco espaço no Brasil, haviam algumas iniciativas isoladas de atendimento às crianças pequenas, mas essas iniciativas vinham principalmente de instituições de caridade, ligadas à Igreja e a filantropos que mantinham creches para atender crianças pobres, cujas mães trabalhavam. Conforme afirmam Souza e Silva (2021, p. 3) “[...] A atenção estava voltada para a criança pobre, para as que não dispunham de vestuário, padrões e comportamentos nos moldes das famílias consideradas estruturadas, ou seja, das classes burguesas.” Com o aumento da população na Capital, a falta de estrutura em moradia e higiene, ainda segundo as autoras supracitadas, as crianças da classe operária constantemente estavam doentes, viviam seminuas e muitas das vezes, como pedintes. Dessa forma, o interesse principal estava em atenuar o estado crítico em que essas crianças de encontravam, para assim, conseguir o progresso da república com essas crianças que precisariam se tornar indivíduos adultos e funcionais na sociedade, assim, “[...] as ideias de educação e internação passaram a ser difundidas pelos médicos higienistas, como forma de impedir o desenvolvimento do “perigo social” (Souza e Silva, 2021, p. 4).

Nesse período, as práticas ainda eram muito limitadas ao campo assistencialista, voltadas para o cuidado e a moralização dessas crianças, e até mesmo repressivas e controladoras e institucionais para os “menores”¹, como eram denominadas as crianças que vinham de famílias pobres, que eram abandonadas ou cometiam atos criminosos. Enquanto isso, segundo Guimarães (2017, p.89), “[...] os filhos da elite eram instruídos por professores particulares [...]” e as mães dessa classe

¹ A denominação “Menor” para crianças em vulnerabilidade social continuou a reverberar após décadas, moldando o pensamento e visão sobre infância e adolescência. Segundo Souza e Silva (2021, p.8), o Código de Menores de 1927 (ou Código Mello Mattos – Decreto 17.943-A) foi a primeira legislação voltada para crianças e adolescentes menores de 18 anos no Brasil. Tinha uma visão assistencialista (com internamentos), punitiva e discriminatória para tratar de crianças em situação de risco ou vulnerabilidade. O código de menores contou com uma versão de 1979 (Lei nº 6.697), com foco em menores carentes ou que cometiam algum crime. A visão ainda era excludente, repressiva e assistencialista. Apenas com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA em 1990, o Código de Menores foi revogado. Trazendo uma visão mais abrangente para as necessidades das crianças e adolescentes, independente da condição social que se encontravam.

eram incentivadas a exercer de forma plena a maternidade. Segundo Kuhlmann (1998, p.82), para a burguesia paulistana, se tem registro do jardim de infância “anexo à escola normal Caetano de Campos, de 1896”, que mesmo sendo fundada no setor público, atendia a esse público.

Dois acontecimentos importantes ocorridos em 1899 fazem com que, segundo Kuhlmann (1998, p.79), este ano seja considerado marco inicial para as primeiras propostas de instituições pré-escolares no Brasil, nesse período

[...] fundou-se o Instituto de Proteção e Assistência à Infância no Rio de Janeiro, instituição pioneira, de grande influência, que posteriormente abriu filiais por todo o país. Em segundo lugar, foi o ano de inauguração da creche da Companhia de Fiação e Tecidos Corcovado (RJ) a primeira creche brasileira para filhos de operários de que se tem registro.” (KUHLMANN, 1998, p.79)

Além do exposto, conforme Guimarães (2017, p. 86, 87), em 1726 em Salvador, ainda no período jesuítico, foi criada a primeira Santa Casa de Misericórdia, que teve como característica marcante a “roda dos expostos”, que era um mecanismo utilizado para deixar crianças indesejadas, ou às quais os pais não poderiam criar. Porém, a falta de “higiene e saneamento” no local, ocasionava em grandes índices de mortalidade das crianças. As que sobreviviam, eram entregues a outras criadoras ou amas de leite, que eram pagas para criarem essas crianças até os nove anos de idade. Esse projeto não teve participação do Estado, era patrocinado pela caridade, principalmente de religiosos. No final do século XIX, Intelectuais que desaprovavam a situação instaurada com a “roda” e as criadoras, viram a necessidade de locais em que fosse possível que as mães trabalhadoras deixassem as crianças. “Nesse contexto, os princípios do movimento da Escola Nova foram acolhidos pelos intelectuais, sob a ideia de que o moderno significaria progresso.” (GUIMARÃES, 2017, p. 89), a autora ainda afirma que a creche no Brasil, surgiu “[...] para minimizar os problemas sociais decorrentes do estado de miséria de mulheres e crianças. [...]”, e na Europa, foi expandida para suprir a necessidade das mães que trabalhavam nas fábricas.

Um acontecimento importante em 1901, em São Paulo, foi a criação da Associação Feminina Beneficente e Instrutiva (AFBI). Criada por um grupo de mulheres, muitas eram professoras, dirigidas pela, entre outros adjetivos, educadora carioca Anália Franco, em princípio, foi um “[...] estabelecimento destinado a preparar professores para escolas chamadas maternais (espécie de creche e jardim-de-infância) e uma escola noturna destinada a alfabetização da mulher.” (Kuhlmann, 1998, p.86). A organização criou posteriormente creches, asilos, escolas primárias e profissionais, além de oficinas de trabalho. Conforme Fonseca e Johansen (2018, p. 64), criou também “A Voz Maternal”, uma revista mensal, que “[...] era entregue aos sócios como forma de divulgar as atividades e movimentações financeiras da AFBI e, bastante importante, para noticiar o trabalho realizado nas diferentes cidades nas quais havia creches, asilos e escolas maternais.”.

Em 1922 ocorreu no Rio de Janeiro o Primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à Infância, trazendo regulamentações iniciais para a Educação Infantil em escolas maternais e jardins de infância. Segundo Kuhlmann (1998, p.89) o Congresso tratou de assuntos como a família e coletividade, assistência às mães gestantes, lactantes, e às crianças pequenas, algumas temáticas de educação e psicologia infantil, medicina infantil, alimentação da criança, além da higiene pública e escolar. Apesar de ainda focados em práticas higienistas e não propriamente pedagógicas, é possível notar que nesse período, a criança começa a ser enxergada como objeto de preocupação de entidades públicas, não somente de organizações de caridade. Conforme Palma Filho (2025, p. 62), em 1930, no começo do governo de Getúlio Vargas (1930 – 1945), foi criado pelo decreto nº 19.402 o Ministério de Educação e Saúde Pública, órgão do Estado, que trazia a Educação Infantil como responsabilidade do governo, ainda que com uma visão assistencialista.

Um outro marco importante para a Educação Infantil nesse período se deu pela expressiva participação do movimento da Escola Nova (já citado neste capítulo), no Brasil, principalmente após 1932, quando foi divulgado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, documento redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros influentes da área na época, como Afrânio Peixoto, Anísio Teixeira e Cecília Meirelles, ao todo, 26 pessoas. O documento fala sobre a finalidade da educação, valores educacionais, apresenta os princípios da Escola Nova, traz um plano de reconstrução,

expõe problemas e propõe mudanças no cenário educacional da época. Defendiam a escola laica, pública, gratuita e obrigatória. Parte do manifesto traz que:

[...] o Estado não pode tornar o ensino obrigatório, sem torná-lo gratuito. A obrigatoriedade que, por falta de escolas, ainda não passou do papel, nem em relação ao ensino primário, e se deve estender progressivamente até uma idade conciliável com o trabalho produtor, isto é, até aos 18 anos. (AZEVEDO, 1932, p. 6)

O documento serviu como base para a Educação Infantil brasileira em moldes Escolanovistas e para outros documentos que viriam em seguida regulamentando essa fase escolar. A Constituição de 1932 (BRASIL, 1932, art. 149, 150) aborda o ensino primário, secundário e superior, apesar de não ser específico sobre a Educação Infantil, traz a educação como um direito de todos, sendo uma função do Estado e da família (art. 149), indicava que o Estado deveria adotar medidas para assegurar a educação em todos os níveis, incluindo o atendimento a crianças pequenas por meio de iniciativas assistenciais e educacionais complementares (Art. 150). O avanço da educação como direito de todos e dever do Estado obrigação do Estado foi limitado com a constituição de 1937 (BRASIL, 1937, art. 129) a educação não seria mais um direito universal, visto que o Estado deveria atuar de forma complementar às iniciativas privadas atendendo apenas às necessidades de crianças as quais as famílias não pudessem pagar pela educação. A Educação Primária voltou a ser gratuita e universal apenas com a constituição de 1946 (BRASIL, 1946, art. 168), porém, ainda não englobava a Educação Infantil. Essas características continuaram na Constituição de 1967, mudando apenas na Constituição seguinte e atual, promulgada em 1988.

Durante o período da Ditadura Militar (1964-1985) se faz importante destacar a opressão e censura que pensadores da área de Educação sofreram. Entre eles, Paulo Freire, um dos maiores nomes da educação brasileira e mundial. Freire, criador do seu próprio método educacional (Método Paulo Freire), foi preso e exilado do país após o golpe de 1964. O educador tinha ideias inovadoras para a educação, acreditando que ela deveria ser libertadora, dialógica, horizontal, focando nas

especificidades das experiências e realidades dos indivíduos e em suas potencialidades. O autor entende que:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa concepção de homens como seres vazios a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo. (FREIRE, 1985, p. 79)

Incluindo a Educação Infantil, Freire entendia que o centro do processo educacional deveria ser o educando, que tem a liberdade para demonstrar suas potencialidades. Traz o respeito à autonomia do educando como algo essencial no processo educacional. Como afirma Freire (2008, p. 31), “[...] Do educando criança, jovem ou adulto. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros.”

Nesse período também é possível citar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado em 1967, apesar de ter como público alvo jovens e adultos:

De 1982 a 1985 o MOBRAL encaixou-se, por seu trabalho sempre realizado com o auxílio da comunidade, no perfil do órgão ideal para cuidar da expansão do atendimento pré-escolar, [...] foi responsável pela expansão da pré-escola no Brasil, chegando em 1982 a responder por 50% do atendimento pré-escolar público. O atendimento restringia-se a crianças de 4 a 6 anos e a política do MEC, já descrita, guiava o cotidiano das instituições educacionais destinadas a essa faixa-etária. (ARCE, 2008, p.383)

O Movimento também teve impacto na formação docente para a área de Educação Infantil. Arce (2008, p.383), afirma que no lugar de educadores com formação teórica e metodológica acadêmicas, eram escolhidos “monitores” para ficar com as crianças nas pré-escolas. Essas pessoas tinham fontes teóricas e treinamentos com materiais didáticos produzidos e fornecidos pelo MOBRAL, trazendo a conclusão de que os interesses da Educação para crianças eram menores, e poderiam ser concretizados de forma pouco fundada, e informal.

A Educação Infantil entra em foco com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), passando a ser reconhecida como um direito da criança e fase essencial para o desenvolvimento. Passou a integrar a Educação Básica, abrangendo crianças de 0 a 6 anos (art. 208, IV); creches e pré-escolas passaram a ser responsabilidade dos municípios (art. 211, §2º); o Estado, família e sociedade passaram a dever proporcionar os direitos fundamentais para o desenvolvimento integral da criança (art. 227).

A partir da Constituição de 1988 é possível notar vários avanços no campo da Educação Infantil. Foram criadas leis, referenciais e planos para orientar a educação de crianças e a formação de professores. Tendo como base a linha histórica delineada por Mello e Sudbrack (2018, p.3), houve a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) - Lei nº 8.069, de 13/07/1990, que é a legislação que regulamenta os direitos e a proteção integral às crianças e adolescentes brasileiros; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 – Lei 9394/96, sendo a principal legislação que organiza e regula o sistema educacional no Brasil. Definindo princípios, objetivos e normas para educação nacional em todas as fases do ensino; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) de 1998, que foi um mecanismo de financiamento da educação básica no Brasil, com funcionamento até 2006, com foco no Ensino Fundamental; os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI) de 1998, que orienta as práticas pedagógicas em creches e pré-escolas, abrangendo crianças de 0 a 6 anos; o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) de 2007 que substituiu o FUNDEF, tendo como objetivo de ampliar o financiamento para toda a educação básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – Resolução nº 05 de 17/12/2009, trazendo orientações e normas mais abrangentes para a regulamentação da Educação Infantil; o Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 – Regulamentado pela Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, com diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação.

Também foi promulgado o Marco Legal da Primeira Infância (MLPI – Lei nº 13.259 de 2016) que foi essencial para a definição de um olhar mais consolidado sobre a primeira infância, garantindo políticas para crianças de 0 a 6 anos de idade nos âmbitos de saúde, educação, assistência social, cultural e proteção à sua integridade,

definindo como prioridade suas necessidades e de suas famílias, bem como, responsabilidade do Estado, família e comunidade o seu desenvolvimento. Por fim, até o momento, também é possível contar com a BNCC para Educação Infantil – Homologada em 20/12/2017, com o objetivo de apresentar diretrizes curriculares mais integradas e orientar a ação pedagógica em âmbito Nacional. Uma visão mais detalhada sobre o cenário atual da educação, a exposição de suas leis vigentes, bem como a forma como é abordada a autonomia nesses documentos, serão abordados de forma mais extensa no capítulo 3 deste trabalho.

3- O MÉTODO MONTESSORI E O ESTÍMULO À AUTONOMIA INFANTIL

A autonomia, ponto fundamental neste trabalho, segundo o dicionário Houaiss², tem como dois dos seus significados possíveis, a “[...] capacidade de se autogovernar, e o direito de um indivíduo tomar decisões livremente; liberdade, independência moral ou intelectual.” Para entender um pouco mais a fundo a palavra, se faz pertinente compreender a sua etimologia. Segundo Zatti (2007, p. 12):

Etimologicamente autonomia significa o poder de dar a si a própria lei, *autós* (por si mesmo) e *nomos* (lei). Não se entende este poder como algo absoluto e ilimitado, também não se entende como sinônimo de autossuficiência. Indica uma esfera particular cuja existência é garantida dentro dos próprios limites que a distinguem do poder dos outros e do poder em geral, mas apesar de ser distinta, não é incompatível com as outras leis. Autonomia é oposta a heteronomia, que em termos gerais é toda lei que procede de outro, *hetero* (outro) e *nomos* (lei).

Ainda segundo Piaget (APUD Araguaia, 2024) a autonomia seria uma das três fases que compõem o desenvolvimento moral da criança. Sendo elas, a anomia que se refere à faixa etária dos cinco (5) anos de idade, em que “quando as regras são obedecidas, são seguidas pelo hábito e não por uma consciência do que se é certo ou errado.”. A heteronomia que compreende por volta de dez (10) anos de idade, onde “o certo é o cumprimento da regra e qualquer interpretação diferente desta não corresponde a uma atitude correta.”. E a autonomia como uma última fase do desenvolvimento moral, a partir dos dez (10) anos, onde ocorre a “legitimação das regras. O respeito a regras é gerado por meio de acordos mútuos”.

Montessori e a autonomia infantil são tópicos diretamente relacionados, dado o fato de que a autonomia e liberdade transpassam seu método em diversos pontos. A autora cita que atribui à “[...] palavra “liberdade” um sentido profundo: trata-se de “libertar” a criança de obstáculos que impedem o desenvolvimento normal de sua vida.” (MONTESSORI, 1965, p. 57), baseado nessa concepção, o método Montessori dispõe de várias características específicas para que esse objetivo seja alcançado. Para iniciar a temática, se faz necessária a apresentação da autora, do seu método e

² AUTONOMIA. In: HOUAISS, Antônio. Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://houaiss.online/houaission/apps/www2/v8-0/html/index.php>. Acesso em: 14 dez. 2024.

de conceitos-chave na sua metodologia. Tendo como base a apresentação da autora registrada em sua obra “A criança” (MONTESSORI, 1936, p. 241, 242) nascida em Chiaravalle, na Itália, Maria Montessori (1870-1952), engenheira, médica psiquiatra e pedagoga italiana, iniciou sua trajetória na educação infantil quando trabalhava com crianças com necessidades especiais, ainda na área de psiquiatria. Com base nos seus estudos e práticas sobre a habilidade sensorial da criança e da influência desta na educação e aprendizagem, conseguiu bons resultados com crianças atípicas, e encontrou a oportunidade de ampliar suas práticas também para crianças que demonstravam um desenvolvimento típico em uma escola de um bairro popular de São Lourenço em Roma. A escola em questão não tinha estrutura ideal, e dispunha de pouquíssimo material didático. O que levou Montessori a introduzir o seu próprio material didático no local. O resultado positivo e rápido a levou a fundar a própria escola.

Foi na “Casa da Criança” (*Casa dei Bambini*), creche destinada a crianças pobres, a qual desenvolveu, que encontrou oportunidade para pôr em prática de forma mais ampla seu método educacional. Neste espaço, foi a primeira a fazer a adaptação dos móveis, cortando-os para deixá-los na altura das crianças. Também desenvolveu materiais sensoriais para a aprendizagem de diversas áreas do conhecimento, ensinou as crianças a escrever e ler de forma individual e espontânea, tais experiências são contadas de forma detalhada em seu livro “A criança” (1936). O modelo foi copiado em diversos locais da Europa, porém, à época, a ideia de um método com foco na liberdade de escolha se tornava ameaçador. Montessori se tornou muito conhecida por volta de 1922, e foi nomeada inspetora geral das escolas públicas da Itália. Porém,

[...] com a ascensão do fascismo, as escolas montessorianas começaram a ser fechadas e a educadora viu-se obrigada a abandonar o país. [Residiu em outros países, e] somente após o término da Segunda Guerra Mundial pôde retornar ao seu país, onde voltou a dar aulas na Universidade de Roma. (MONTESSORI, 1936, p. 242).

Passou anos supervisionando a formação de novos professores ao redor do mundo, e faleceu em 06 de maio de 1952 na Holanda, onde passou seus últimos anos. Para Cambi (1999, p. 475), as ideologias de Montessori “[...] tiveram mais influências

no exterior do que na Itália, onde encontraram forte resistência, em consequência da hegemonia idealista na cultura filosófica e pedagógica”.

Montessori apresenta em suas obras pontos de vista e vocabulário que são fortemente influenciados por fator religioso. É possível enxergar em suas palavras de forma nítida a dualidade entre bem e mal, almas evoluídas ou não, céu e inferno. As crianças são descritas com frequência como espíritos a serem evoluídos, que estão em busca de um direcionamento para alcançar a normalização. Dentre suas obras, principalmente ‘Mente Absorvente” (Montessori, 1987), o conhecimento médico da também psiquiatra é bem visível. As teorias são embasadas em, além de experiências empíricas vivenciadas na Casa da Infância, fatores cerebrais e físicos decorrentes de estudos científicos.

O método Montessori é baseado em seis (6) pilares básicos, que são: a autoeducação (a educação através das experiências dos alunos e adequada ao ritmo evolutivo individual); a educação como ciência (a educação deve ser baseada nos estágios do desenvolvimento cognitivo infantil); a educação cósmica (uma educação abrangente, com conteúdos interligados e significativos onde o saber transita por todas as áreas); o ambiente preparado (estimulante e atrativo para a interação e aprendizado da criança); o adulto preparado (e consciente); e a criança equilibrada (que recupera seu equilíbrio natural).

[...] o primeiro passo da educação é prover a criança de um meio que lhe permita desenvolver as funções que lhes foram designadas pela natureza. Isso não significa que devemos contentá-la e deixá-la fazer tudo o que lhe agrada, mas nos dispor a colaborar com a ordem da natureza, com uma de suas leis, que quer que esse desenvolvimento se efetue por experiências próprias da criança. (MONTESSORI, 1949, p. 82)

Dentre os materiais usados em escolas Montessorianas estão materiais de encaixe, sensoriais, material dourado (para o ensino da matemática), os quais estimulam o raciocínio, visão, atenção, e habilidade de associação. O objetivo dos materiais é serem autocorretivos, fazendo com que a criança identifique seu erro, o corrija, e consiga finalizar a atividade.

A preparação da escola como instrumento de aplicação do método se mostra essencial, engloba a preparação do professor, e do ambiente escolar, no qual a

criança irá se “normalizar”, ou seja, segundo Montessori, alcançar a “normalização”, objetivo base do método, inclui que a criança seja capaz de recuperar as suas condições normais e individuais, ou o equilíbrio natural da criança, em um ambiente neutro, e livre das pressões externas. A criança que está em “normalização”, apresenta autocontrole, concentração, prazer na atividade que faz, e está em condições ideais para a aprendizagem e desenvolver de suas capacidades cognitivas. O termo “normalizar” não se refere a algo que o adulto faz com a criança, e sim, algo que a criança faz consigo mesma. Segundo a autora, a falta dos períodos de normalização na infância pode ter consequências negativas na fase adulta, visto que “[...] Nada poderá remediar o mal resultante do fato de que todos os homens serão sempre mais “anormais” enquanto sua infância não se puder desenvolver segundo as diretrizes da natureza, mas, ao contrário, sofrer desvios irremediáveis.” (Ibidem, 1936, p. 228)

O docente, em instituições Montessori, é visto como adulto orientador, guia e observador das experiências vivenciadas pela criança, que se torna centro do processo de ensino-aprendizagem. A proposta educacional montessoriana tem base na autoeducação, porém, o professor desempenha papel essencial no processo. Este, deve se conhecer, para então conseguir auxiliar os alunos, deve estar apto para perceber qual abordagem ou estímulo funciona melhor com cada criança. O direcionamento oferecido pelo professor deve ser inicial, ele demonstra como a atividade deve ser feita, ou o material utilizado, e a criança aprende ao fazer a atividade sozinha, desta forma, o professor observa como a criança interage com o material (ou como não interage), e ajuda quando solicitado. Ele deve entender os pilares que sustentam o método, incentivar as iniciativas das crianças, incentivando assim também a construção de sua autonomia. Explicando sobre o papel do docente e relatando as experiências do método quando ainda recém chegado, Montessori traz que a figura do professor em sua metodologia

[...] tem suscitado interesse e discussão: o mestre passivo, que liberta a criança do obstáculo de sua própria atividade, de sua autoridade, a fim de que ela se torne ativa, e que, satisfeito quando a vê agir sozinha e progredir, não atribui o mérito a si mesmo. Deve inspirar-se nos sentimentos de São João Batista: “Convém que ela cresça e que eu diminua”. É igualmente conhecido um dos outros princípios característicos do método: o respeito à personalidade infantil, levado a um extremo nunca antes atingido. (MONTESSORI, 1936, p. 124 – 125)

Em adição ao papel do professor, para que a disciplina ativa se torne possível, Montessori (1965, p. 50) relata que é primordial que a criança adquira “[...] noção do bem e do mal. E é dever da educadora impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade; [...] Nosso objetivo é disciplinar a atividade, e não: imobilizar a criança ou torná-la passiva.” Organizar o ambiente e os materiais, incentivar as crianças a ter o hábito da organização dos materiais coletivos, falar de forma branda, não diminuir ou insultar, definir limites à liberdade da criança quando vê algo prejudicial à própria, ou às outras que estão no ambiente também são papéis do educador. Para Montessori (Ibidem, 1936, p. 154), o ambiente adequado, professor humilde, e material científico adequado são os três pontos exteriores fundamentais para o bom funcionamento do processo de aprendizagem.

Para a autora, disciplina e autonomia não são opostos, mas caminham juntos. Embora seja um questionamento lógico e intuitivo a tentativa de compreender como manter a disciplina em um método que defende a liberdade de movimentos, Montessori (1965, p. 45) explica que acredita na disciplina ativa, não imóvel, visto que “[...] disciplinado, segundo nossa concepção, é o indivíduo que é senhor de si mesmo, e, em decorrência, pode dispor de si ou seguir uma regra de vida.”. Para tanto, o professor tem papel fundamental, colaborando para que a criança consiga ter a disciplina como parte de sua vida, além da vivência escolar. Sobre os limites da liberdade o papel do professor, a autora expõe que:

[...] Sua liberdade deve ter como limite o interesse coletivo, e como forma aquilo que denominamos educação das maneiras e dos gestos. Devemos, pois, interditar à criança tudo o que pode ofender ou prejudicar o próximo, bem como todo gesto grosseiro ou menos decoroso. Todo o mais – qualquer iniciativa, útil em si mesma ou de algum modo justificável deverá ser-lhe permitido; mas deverá igualmente ser observada pelo mestre; eis o ponto essencial. O mestre há de ter não só a capacidade de um preparador de laboratório, como também o interesse de um observador ante os fenômenos naturais. (MONTESSORI, 1965, p. 46)

O método Montessori foi constituído e aperfeiçoado ao longo dos anos em um processo de tentativas, acertos e falhas. Ao relatar algumas das experiências na primeira Casa da Criança, a autora apresenta uma lista de procedimentos que foram bem aceitos, ou não, pelas crianças. Construindo assim uma lista que guiaria os procedimentos a serem utilizados a fim de otimizar o tempo diário com as crianças na

época. Esses procedimentos continuam sendo base para as instituições que seguem os princípios montessorianos atualmente, são eles:

- 1- Trabalho individual:
 - Repetição do exercício
 - Liberdade de escolha
 - Verificação dos erros
 - Análise dos movimentos
 - Exercícios de silêncio
 - Boas maneiras nos contatos sociais
 - Ordem no ambiente
 - Meticuloso asseio pessoal
 - Educação dos sentidos
 - Escrita isolada da leitura
 - Escrita anterior à leitura
 - Leituras sem livros
 - Disciplina na atividade livre
 - E ainda:
 - 1- Abolição dos prêmios e castigos:
 - Abolição dos silabários
 - Abolição das lições coletivas
 - Abolição de programas e de exames
 - Abolição de brinquedos e guloseimas
 - Abolição da cátedra da professora

Isto não significa que nas Casas das Crianças não se ministrem lições Coletivas, mas estas não são o único nem o principal meio de ensino: Constituem apenas uma iniciativa destinada a temas e atividades especiais. (MONTESSORI, 1935, p. 155)

Para que a prática do método seja viável, um ponto essencial de partida é a adequação do ambiente às características físicas e materiais descritas por Montessori com base em experiências com as crianças nas escolas em que atuou e supervisionou. O ambiente precisa ser favorável ao desenvolvimento da criança.

3.1 PREPARAÇÃO DO AMBIENTE MONTESSORIANO FAVORÁVEL À CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

Sendo um dos pilares do método, o ambiente ocupa um importante papel nas escolas e lares Montessori, o ambiente deve ser preparado de forma segura, atraente e objetiva para que a criança possa interagir, explorar e aprender.

Em seu livro “A criança” (1936) Montessori descreve a estrutura e aspectos físicos da primeira “Casa da Criança”, a escola era composta por móveis adaptados à altura das crianças, salas bem iluminadas e arejadas com tudo ao alcance de delas, flores e cortinas nas janelas, ou seja, o ambiente deve ser preparado e organizado de

forma simples, para que a criança reconheça o espaço, e se sinta segura para executar suas ações nele. Para Montessori (1936), um ambiente que traz riscos à criança, não foi preparado para esta. Sua obra traz que durante a fase motora da criança, a mão é o órgão executivo da inteligência, o homem se apodera do ambiente e o transforma através da mão, assim, o “mexer” e o conhecer pela mão deveriam ser valorizados, assim, o ambiente deve possibilitar isso. Montessori afirma que a criança que pode buscar sua própria Independência é mais feliz e transparece essa felicidade em sua vida cotidiana e saúde.

O desenvolvimento e o crescimento apresentam sucessivos fundamentos e ligações cada vez mais estreitas entre o indivíduo e o ambiente, pois o desenvolvimento da personalidade — ou seja, a chamada liberdade da criança — não pode ser outra coisa senão a independência progressiva desta em relação ao adulto, conseguida graças a um ambiente adequado, no qual ela possa encontrar os meios necessários para desenvolver as próprias funções. (MONTESSORI, 1936, p. 207)

Para ilustrar, Francesco Tonucci (1978) traz em sua charge “Hábitos e autonomia” que “as pequenas atividades cotidianas tornam-se hábitos sobre os quais a criança fundamenta sua autonomia”³, da mesma forma, a liberdade do ambiente, proporciona à criança a oportunidade de aprender brincando. Os móveis adaptados às suas alturas, o estímulo adequado por meio dos materiais e atividades disponíveis às variações de idades, e um lugar tranquilo, são características de um ambiente preparado para Montessori. Em sua obra “Pedagogia Científica: A descoberta da criança” (1965), a autora relata experiências antecedentes à criação do método, a fase de “testes” e conclusões que conseguiu obter. Dentre estas, destaca os objetivos da mobília em tamanho menor que decidiu adotar em seu método:

As mesas as cadeiras, pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança escolher uma posição que lhe agrada; ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto lhe constituirá,

³Ver anexo A.

simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação. (MONTESSORI, 1965, p. 44)

Dentre as atividades cotidianas, Montessori destaca a importância do “trabalho” para a natureza humana, inclusive, para as crianças. Que segundo a autora, apresentam a vontade de trabalhar (ou exercer atividades) como tendência intrínseca, ao afirmar que “[...] O homem se constrói trabalhando, efetuando trabalhos manuais nos quais a mão é o instrumento da personalidade, o órgão da inteligência e da vontade individual, que edifica a própria existência perante o ambiente.” (Ibidem, 1936, p. 208)

Montessori apresenta fases do desenvolvimento cerebral e corporal como características da aquisição da independência do ser humano. Entende que “[...] é a natureza que oferece à criança a oportunidade de crescer, lhe dá a independência e a guia para a liberdade.” (MONTESSORI, 1987, p. 101) Com base na autora, os primeiros passos para a independência/autonomia da criança se dão por volta dos seis meses, onde ela se torna capaz de digerir novos alimentos, não somente o leite materno. Nessa mesma faixa de tempo, começa a aquisição da linguagem, com as primeiras palavras sendo ensaiadas, abrindo as portas para uma nova fase da autonomia, a expressão de desejos e sentimentos. Outro grande salto de autonomia se dá com o engatinhar e andar, quando a criança se torna capaz de se movimentar sem depender do adulto. Montessori destaca que:

[...] Se observarmos a criança nesta fase de seu desenvolvimento vemos que ela tem uma tendência para conquistar uma independência ulterior. Deseja agir segundo a própria vontade, isto é, quer carregar coisas, vestir-se, despir-se sozinha, comer com suas próprias mãozinhas etc., e isto não resulta de lhe fazermos sugestões que a estimulem. Ela traz em si um impulso vital tão acentuado que nossos esforços são geralmente aplicados no sentido de impedi-la de agir: muito bem, o adulto ao opor esta resistência não se opõe à criança, mas sim à própria natureza. (MONTESSORI, 1987, p. 105)

Como uma forma de defesa, de proteção e principalmente na tentativa de encaixar a criança no ritmo acelerado do mundo adulto, os responsáveis acabam prejudicando o desenvolvimento de sua autonomia e noção de responsabilidade ao fazer as atividades pelas crianças. A comum e desmedida intervenção adulta nas

atividades e particularidades da criança demonstram para a própria criança que ela é inferior ao meio social que está.

[...] em vez de auxiliar as crianças em suas necessidades psíquicas mais essenciais, o adulto substitui a criança em todas as ações que esta desejaria realizar sozinha, cerceando-lhe todos os meios de atividade e transformando-se no mais poderoso obstáculo ao desenvolvimento da vida. (MONTESSORI, 1936, p.101)

A autora ainda retrata como os adultos demonstram boas maneiras e educação com outros adultos, porém, com as crianças, o bom comportamento muitas vezes não é utilizado. Práticas comuns como cumprimentos, ou simples pedidos de “licença“, são proferidos com mais frequência entre adultos. Com isso, [...] A criança traz consigo uma convicção de inferioridade e impotência. Com efeito, para assumir qualquer responsabilidade é preciso ter a convicção de ser senhor das próprias ações e possuir confiança em si mesmo.” (Ibidem, 1936, p. 190). Dessa forma, para que seja propiciado o desenvolvimento da autonomia, é necessário que seja desenvolvido em primeiro lugar o senso de pertencimento ao ambiente e certeza de sua importância em meio à sociedade.

Uma das características do Método Montessori que também se dá como estímulo à autonomia infantil é o incentivo ao uso de copos de vidro e talheres em material tradicional (inclusive facas), para crianças pequenas em escolas e residências que adotam o método. O princípio seguido é de que o senso de responsabilidade é construído com ações cotidianas. O procedimento seguido atualmente se assemelha a um treinamento em fases. Primeiro são usados cortadores sem serra para ações simples como passar manteiga no pão, por exemplo. Depois, passam a cortar frutas macias, e em sequência usam facas com serra para cortar outros alimentos. O processo com copos de vidro, em substituição aos tradicionais copos infantis de plástico com ou sem bico, se dá pelo entendimento de que a criança precisa aprender a lidar com objetos frágeis, entendendo que podem quebrar, que precisam ter cuidado para que isso não aconteça e sobretudo, que são capazes de executar essas ações. Segundo a autora,

[...] Se, por exemplo, o adulto vê a criança mexer num copo de vidro, pensa e teme que o copo possa quebrar-se; naquele momento, a avareza o leva a considerar aquele copo um tesouro e, para conservá-lo, ele impedirá a criança de movimentar-se. [...] Na verdade, se um criado fizesse aquele gesto, o pai sorriria, e se uma visita quebrasse o copo, o pai faria questão de declarar que não importava, pois o copo não tinha qualquer valor. (MONTESSORI, 1936, p. 188-189)

Todos os processos devem ser supervisionados pelo adulto responsável, que com paciência, fica ao lado da criança constituindo um ambiente preparado e seguro para que ela possa desenvolver essas habilidades, controlando o medo e a coragem. As experiências nas escolas que fundou e supervisionou levaram Montessori a entender que:

[...] os fatos reais e comuns a nossas crianças referem-se a uma “prudência” que permite que elas evitem o perigo e, assim, vivam em meio a eles — como serem capazes de manejar facas à mesa [...] Em suma, as nossas crianças estão aptas a controlar as ações e também a temeridade, compondo uma forma de vida serena e superior. Conseqüentemente, a normalização não consiste em atirar-se aos perigos, mas no desenvolvimento de uma prudência que permite agir entre perigos, conhecendo-os e dominando-os. (MONTESSORI, 1936, p. 193)

Para Montessori (Ibidem, 1936) o sono também deve ser uma oportunidade de exercício da autonomia. A autora traz o argumento de que hábitos e características simples podem ser modificados no quarto da criança para que o sono natural e independente possa ser uma prática. Relata que cortinas que bloqueiam completamente a luz não favorecem o sono saudável, uma vez que o objetivo delas é que a criança não acorde ao nascer do sol, para que também não acorde os pais demonstrando sua vontade de sair do berço através do choro. O “berço” como temática também é um ponto importante no método. Para a autora, por suas características físicas, o berço se torna um objeto de contenção. Com grades, em altura inacessível, é mais favorável aos adultos, por ser um local em que não se tem o

“[...] incômodo de inclinar-se, onde a criança ficará abandonada e poderá chorar, mas não se machucará. [...] [Portanto] Uma primeira forma de auxílio

à vida psíquica da criança é a reforma da cama e dos hábitos relativos ao prolongado sono induzido e não natural. A criança deve ter o direito de dormir quando sente sono e de levantar-se quando quer. Para isso, recomendamos — e muitas famílias já o adotaram — a abolição do clássico berço infantil e sua substituição por um colchão bem baixo, quase rente ao chão, onde a criança possa deitar-se e levantar-se à vontade. (MONTESSORI, 1936, p. 87)

Segundo Montessori (Ibidem, 1936), se a criança tem um ambiente seguro e preparado, ela poderá acordar no horário que sua natureza indicar, sair da sua cama (ou colchão) ao nível do chão, e interagir com o ambiente de forma tranquila e autônoma.

Um ponto importante da preparação ambiental no método Montessori é a realidade dos objetos a serem utilizados até mesmo nos momentos de lazer da criança. Para a autora, é mais proveitoso que a criança tenha objetos reais e cotidianos para manusear que objetos fictícios ou fantasiosos.

O professor que tenta prender a atenção da criança sobre algo real — tornando a realidade acessível e atraente — e que consegue interessar a criança na arrumação de uma mesa de verdade, servindo uma refeição verdadeira, fala com uma voz que conclama, como o som de uma trombeta, a mente que vagueia distante do caminho do próprio bem. E a coordenação de movimentos aperfeiçoados, junto com a chamada da atenção dispersada da realidade, é o único remédio necessário. Não devemos pensar em corrigir, um a um, os aspectos de um desvio fundamental; tão logo for adquirida a capacidade de fixar a mente sobre coisas reais, esta voltará ao estado saudável e passará a funcionar dentro da normalidade. (MONTESSORI, 1987, p.287)

Exemplificando, para a autora é mais válido para a criança de fato usar ingredientes e cozinhar como uma atividade acompanhada, do que fingir que está cozinhando no imaginário, com ingredientes fictícios ou materiais de plástico. A criança passa a se familiarizar com objetos e afazeres comuns. A prática de atividades reais do cotidiano (com a devida adaptação) estimula o senso de colaboração, o amor ao trabalho, a responsabilidade e a autonomia, visto que a criança passa a se sentir integrante do ambiente escolar, ou familiar, caso as famílias também sigam o mesmo proceder. Com base em Montessori (1965, p. 58, 59) os objetos na “*Casa dei Bambini*” estavam dispostos de forma que se tornasse convidativa e fácil a execução de “Exercícios de vida prática”, expressão utilizada pela autora para designar atividades

corriqueiras com uma finalidade real como abotoar, tirar o pé, limpar os sapatos, se alimentar, lavar e guardar pratos e talheres, todas de forma gradual, incentivando a construção da responsabilidade das crianças.

A autonomia de escolha das atividades também é um ponto de destaque para Montessori. A criança precisa estar preparada e conhecer sua necessidade para ter o poder de exercer essas escolhas, sabendo começar e finalizar algo, sem passar incessantemente para novas atividades, sem descanso, ou sem concentração.

A criança que prendeu sua atenção no objeto escolhido e que está se concentrando na repetição de um exercício é uma alma salva no sentido da saúde espiritual sobre a qual falamos. A partir deste momento já não há mais necessidade de nos ocuparmos da criança de outra forma a não ser preparando o ambiente que satisfaça as suas necessidades e removendo os obstáculos que possam criar um impedimento no caminho da perfeição. (MONTESSORI, 1987, p.293).

Para que seja possível a livre escolha, a configuração da disposição das atividades é essencial para que elas exerçam papéis significativos na aprendizagem. Em uma sala de aula montessoriana, os materiais são dispostos por categorias, geralmente em bandejas, um exemplar de cada, facilitando a visualização e manuseio do material e a delimitação do espaço da atividade. Montessori pontua que é indicado deixar materiais separados de acordo com as “qualidades”, fazendo isso, é possível oferecer à criança “[...] uma chave que abre as portas dos conhecimentos. Quem não só classificou com ordem as qualidades, mas também já percebeu as gradações de cada qualidade, pode aprender a ler no ambiente e na natureza todas as coisas” (MONTESSORI, 1987, p. 203). O estímulo à “Educação dos sentidos”, expressão utilizada pela autora, é favorecido com essa prática. Visto que os materiais são separados de forma a contribuir com que os sentidos sejam aguçados, conforme figura 1. Entender as sutilezas do toque, aroma, ruídos e sabores e exercitar os órgãos do sentido de forma mais refinada também são objetivos do método. A autora afirma que ao usar esse método, observou “[...] uma modificação e habilidade nos movimentos da mão, um apuro para perceber os estímulos sensoriais do meio-ambiente” (MONTESSORI, 1987, p. 202).

Figura 1 – Exemplo da disposição de materiais sensoriais



Fonte: SYRIKOVA, 2020

Ao relatar as experiências da primeira Casa da Criança, a autora exemplifica como a professora responsável pela sala interpretava as ações das crianças, e como ela, olhando de forma externa, conseguia interpretar de outra forma e adaptar os procedimentos em sala de aula para alcançar um ambiente mais harmonioso, onde as ações das crianças fossem compreendidas e acolhidas. Em uma das situações, relata que era a professora quem distribuía e guardava os materiais ao final da atividade, embora pedisse que as crianças permanecessem sentadas, elas se levantavam e se aproximavam da professora, que concluiu o ato como desobediência. Montessori recorda que

[...] Ao observá-las, compreendi que seu desejo era recolocar os objetos em seus respectivos lugares, e dei-lhes liberdade de fazê-lo. Desse modo, surgiu uma espécie de vida nova: arrumar os objetos e corrigir cada eventual desordem era uma atração fortíssima. (Ibidem, 1936, p. 134).

Com as observações constantes, conseguiu também observar uma grande sensibilidade das crianças às cores, superior às dela, ao conseguirem organizar rapidamente tabuinhas de cores graduadas que haviam caído.

Um dos importantes relatos para a adoção da livre escolha como princípio, se trata de uma situação em que a professora responsável esqueceu o armário da sala sem trancar, e havia chegado mais tarde. Notando que as crianças abriram o armário

e pegaram objetos, entendeu o acontecido como um instinto furtivo das crianças que deveriam ser educadas mais severamente. Entretanto, Montessori concluiu que esse ato demonstrava que

[...] As crianças já conheciam tão bem os objetos que eram capazes de escolhê-los sozinhas. E assim foi. Desse modo teve início uma atividade animada e interessante: as crianças tinham desejos particulares e escolhiam suas ocupações. Desde então foram adotados os armários baixos, onde os objetos são colocados à disposição das crianças, que os escolhem de acordo com suas necessidades interiores. E foi desse modo que o princípio da livre escolha passou a acompanhar o da repetição do exercício (MONTESSORI, 1936, p. 134-135)

Os armários baixos, abertos e com as atividades dispostas de forma visível, limpa e objetiva, de forma a eliminar distrações e promover a concentração, são características físicas próprias do método Montessori, conforme expõe figura 2.

Figura 2 – Exemplo de organização de armários



Fonte: Bay Farm Montessori Academy, 2023

O professor que deseja seguir o método Montessori precisa ser formado em pedagogia no Brasil, *Early Childhood Education* (Educação Infantil em tradução livre), nos Estados Unidos, ou cursos superiores equivalentes de outros países. Os cursos de treinamento e aperfeiçoamento podem ser realizados em instituições credenciadas pela Organização Montessori do Brasil (OMB). Ou o *Montessori Accreditation Council for Teacher Education* (MACTE/ Conselho de Credenciamento Montessori para Formação de Professores em tradução livre) que é um órgão internacional de

formação e credenciamento de educadores Montessori. Segundo dados da OMB⁴, existem atualmente 71 escolas credenciadas no Brasil. Sendo três (3) no Norte (apenas no estado do Pará); doze (12) no Nordeste (sendo quatro (4) na Bahia, uma (1) no Maranhão, uma (1) no Piauí, uma (1) em Alagoas, três (3) em Pernambuco, uma (1) no Ceará e uma (1) no Rio Grande do Norte); cinco (5) no Centro Oeste (sendo três (3) no Distrito Federal, uma (1) no Mato Grosso do Sul, uma (1) no Mato Grosso); 33 no Sudeste (sendo dez (10) no Rio de Janeiro, dezenove (19) em São Paulo, quatro (4) em Minas Gerais) e dezoito (18) no Sul (sendo nove (9) em Santa Catarina, quatro (4) no Rio Grande do Sul, cinco (5) no Paraná).

⁴ Disponível em: <http://omb.org.br/escolas>, acesso em 12/12/2024

4 – A AUTONOMIA DA CRIANÇA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A EDUCAÇÃO INFANTIL BRASILEIRA

Diante do exposto sobre o histórico da educação infantil e os fundamentos do Método Montessori condizentes ao estímulo à construção da autonomia infantil, se torna relevante entender como os documentos oficiais brasileiros relacionados aos direitos da criança e cotidiano escolar enxergam a autonomia infantil atualmente.

Apesar da temática da autonomia infantil ser abordada de forma mais ampla, não tão específica na maior parte dos documentos oficiais brasileiros, é possível listar alguns deles que abordam a autonomia na infância e na educação infantil, bem como diretrizes para o fazer docente de forma a incentivar a autonomia das crianças direta ou indiretamente.

O Art. 205 e Art. 227 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1998), trazem respectivamente que o objetivo da educação é “[...] promover o desenvolvimento integral da pessoa, preparar para a cidadania [...]”, e que “É dever da família, da sociedade e do Estado garantir os direitos de crianças e adolescentes com absoluta prioridade. [...]” dentre os direitos citados neste artigo, estão inclusos o “respeito” e a “liberdade. A promoção do desenvolvimento integral e preparação para a vida como cidadão de direitos e deveres é diretamente conectado com o estímulo à autonomia, de forma que, a criança que vive em seu meio com autonomia tem maior propensão a se sentir pertencente ao ambiente e contribuir para o bom andamento dele, sendo preparado assim para a cidadania. Em conjunto a isso, a promoção dos direitos ao “respeito” e a “liberdade” são fatores essenciais para compreender a criança como sujeito de direitos e vontades próprias, fugindo da concepção da criança como um ser com menos valor, que precisa apenas do cuidado assistencialista.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069/1990, tendo como objetivo a proteção dos direitos da criança e do adolescente, abrange aspectos legais diretamente relacionados à autonomia. Dentre os aspectos citados no Art.16 direcionado ao direito à liberdade, pode ser destacada a liberdade de ir e vir, brincar, e participar da vida familiar, comunitária e política. O Art. 17, abrange “[...] a preservação da imagem, da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças, dos espaços e objetos pessoais.” (BRASIL, 1990, n.p) A interpretação desses direitos e a garantia dos mesmos em ambiente escolar se dá nos documentos oficiais que

direcionam a prática pedagógica brasileira, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) – 2010, e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – 2017.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394/1996, em seu Art. 29, no que trata sobre a Educação Infantil, não cita especificamente a promoção à construção da autonomia como um dos objetivos dessa etapa do ensino, porém, afirma que a Educação Infantil “[...] 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.”. Haja visto que a autonomia infantil contribui para o desenvolvimento dos aspectos citados, é possível entender que à medida que a criança alcança sua autonomia, esses aspectos também serão alcançados.

Embora não seja um documento de uso obrigatório para as escolas, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) (BRASIL, 1998) funciona como um guia para professores e gestores na organização de práticas pedagógicas. O documento aborda o tópico da autonomia infantil em seu volume dois (2), de tema: Formação Pessoal e Social. Ao refletir sobre o poder de escolha dos bebês, aborda que a capacidade de escolha já existe desde muito novos, ao expressar desagrado ou contentamento com o choro, expressões faciais e corporais. Afirma também que com o passar do tempo, os bebês já conseguem escolher quais brinquedos usar, e com quais pessoas interagir, reforçando a ideia de que a organização do ambiente, feita pelo adulto, possui grande influência no poder de escolha que esse bebê terá, e como essa habilidade pode ser incentivada. Dessa forma, o Referencial oferece exemplos práticos que o docente pode utilizar para contribuir na construção da autonomia da escolha pelos bebês:

[...] Pode-se pensar, por exemplo, numa sala onde haja, num canto, instrumentos musicais, no outro, brinquedos de faz-de-conta e, num terceiro, blocos de encaixe, permitindo que as crianças possam circular livremente entre um e outro, exercitando seu poder de escolha, tanto em relação às atividades como em relação aos parceiros. (BRASIL, 1998, p.31)

Com turmas de quatro (4) a seis (6) anos em foco, o RCNEI (BRASIL, 1998, p. 39) indica que a independência e autonomia como tópicos que devem ser alvo de

permanente atenção no cotidiano escolar, entendendo a prática desses tópicos na Educação Infantil como início do exercício da cidadania e construção do senso de responsabilidade. O documento indica que a descentralização da autoridade da figura do professor, contribui para a criação de um ambiente que valoriza a independência, a cooperação e a responsabilidade das crianças. Reflete que:

A progressiva independência na realização das mais diversas ações, embora não garanta a autonomia, é condição necessária para o seu desenvolvimento. Esse processo valoriza o papel do professor como aquele que organiza, sistematiza e conduz situações de aprendizagem. (BRASIL, 1998, p. 39)

Ainda relacionado a ações que venham a estimular a construção da autonomia e tomada de escolhas, o documento reitera que a disposição dos objetos em sala são importantes meios para que o objetivo seja alcançado. Sugere que

[...] os materiais pedagógicos, brinquedos e outros objetos estejam à disposição, organizados de tal forma que possam ser encontrados sem a necessidade de interferência do adulto, dispostos em altura ao alcance das crianças, em caixas ou prateleiras [...] (BRASIL, 1998, p.40)

Além da disposição dos objetos e materiais de forma intencional, sugere que estimular as crianças a ajudar umas às outras em atividades que exigem autonomia é essencial. Situações em que as crianças possam se ajudar como “[...] calçar o sapato, para alcançar um objeto, para fazer um desenho, para escrever uma palavra etc [...]” (BRASIL, 1998, p.40) acontecem com frequência no cotidiano escolar, e também podem ser criadas pelo docente. Por possuírem diferentes habilidades, a troca de experiências pode facilitar o desenvolvimento do senso de colaboração, propiciar a troca de ideias e o confronto com diferentes pontos de vista. Em concordância com isso, Dias e Medeiros (2020, p. 117) abordam que

[...] As interações que acontecem entre criança-adulto e entre criança-criança imprimem um papel preponderante na construção da autonomia infantil. O desenvolvimento da capacidade de se autogerir e administrar decisões de

modo a respeitar regras e valores levando em consideração seu querer e o querer do outro, pode ser estimulada em espaços da creche e pré-escola, visto que são ambientes em que acontecem interações em uma amplitude considerável, por serem heterogêneos, envolvendo histórias, culturas, crenças e vivências particulares bem diferentes.[...]

Outro ponto importante citado pelo Referencial é a necessidade da criação de rotinas e costumes no cotidiano da escola. Considerando que

[...] Quando se está num ambiente conhecido e em que se pode antecipar a sequência dos acontecimentos, tem-se mais segurança para arriscar e ousar agir com independência. O conhecimento da sequência da rotina é também fator que favorece o desenvolvimento da autonomia. [...] (BRASIL, 1998, p. 40)

Com a rotina é possível oferecer a segurança necessária para que a criança se sinta pertencente e confortável no ambiente escolar. Conhecer locais e cômodos da escola, ter familiaridade com horários, participar na elaboração de tabelas com pontos importantes do cotidiano em sala, conhecer os adultos que colaboram no ambiente são meios de fortalecer a segurança e autonomia da criança por meio da rotina.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI) (BRASIL, 2010) documento com enfoque principal para a Educação Infantil, traz de forma mais específica o desenvolvimento da autonomia como parte integrante desta etapa escolar. O documento define “Criança” como:

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p. 12)

Ao compreender que as práticas cotidianas constroem a identidade e que a observação e experimentação são partes essenciais da criança, fica implícita a importância da liberdade para que a criança vivencie tais coisas. Ao citar a definição de “currículo”, o documento explica que ele deve buscar “[...] articular as experiências

e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico [...]” (BRASIL, 2010, p.12). Entender o conhecimento que a criança traz consigo como parte fundamental do currículo escolar, demonstra o interesse e respeito às particularidades delas. O que leva ao primeiro princípio para a Educação Infantil citado no documento, que afirma que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar o princípio “[...] ético da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.”(BRASIL, 2010, p.16) Dentre as práticas pedagógicas para a Educação Infantil relacionadas à autonomia, o documento apresenta que estas, devem garantir experiências que possibilitem a

[...] expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança
[...] Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar [...] Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza (BRASIL, 2010, p.25, 26)

Indicando assim, que o estímulo à curiosidade, autonomia, exploração e em conjunto, a aprendizagem, devem ser eixos estruturantes na Educação Infantil. Para que a autonomia infantil no “cuidado pessoal”, bem como no desenvolvimento de habilidades e na liberdade para explorar sejam possíveis, a infraestrutura e materiais adequados/adaptados em quantidade necessária às necessidades da criança são essenciais. Em vista disso, a publicação “Brinquedos e Brincadeiras de Creche: Manual de Orientação Pedagógica” (BRASIL, 2012, p.23) traz que:

Para valorizar a autonomia das crianças, é necessário dispor de tempo e materiais em quantidade suficiente para que elas escolham estes materiais e as técnicas adequadas à produção do que desejam para suas expressões, quer seja no desenho, no gesto ou na modelagem.

Adicionalmente à relevância do material e da quantidade ideal, a intencionalidade educativa dos objetos e a disposição dos mesmos no ambiente são tópicos abordados no manual. A obra retrata, inclusive, o posicionamento dos móveis em concordância com a visão trazida por Maria Montessori, já abordada neste trabalho. Dentre as sugestões propostas, é indicado que brinquedos e materiais que são expostos

[...] em estantes baixas, na altura do olhar das crianças, separados e organizados em caixas etiquetadas com o nome dos brinquedos oferecem autonomia às crianças para pegá-los, usá-los e depois guardá-los. A responsabilidade de cuidar dos objetos de uso coletivo é adquirida nesse tipo de brincadeira. A auto-organização da criança, nesse processo de pegar e guardar o brinquedo, contribui para a sua formação e passa a fazer parte da brincadeira. (BRASIL, 2012, p.38)

Além das estantes e brinquedos dispostos de forma acessível, o manual dá continuidade à temática indicando que “[...] com o apoio da professora, crianças pequenas exploram autonomamente os objetos, e são orientadas a guardá-los após o uso em sacolas ou caixas devidamente identificadas. [...]” (BRASIL, 2012, p.38). Afirma ainda que essa atividade estimula o hábito da auto-organização, e a compreender sobre classificação desde muito pequenas, entendendo que essa é uma prática que deve continuar sendo incentivada durante todo o período da Educação Infantil (p.102).

A preparação de um ambiente seguro também é um ponto que permeia as orientações para essa fase educacional. O referido manual frisa (p.83) que retirar objetos que venham a oferecer risco, ou que estejam quebrados, precisa ser parte de um olhar atento do educador. A autonomia da criança aparece como fator importante nas indicações para a infraestrutura de outras áreas da escola, além da sala de referência. No banheiro, para crianças pequenas, de um (1) a três (3) anos, indicam que existam “[...] 2 vasos sanitários pequenos [...] 1 bancada de pia com 4 torneiras, que deve ter em torno de 45cm de altura, prevendo que essas crianças tenham entre 90 e 110cm de altura total.” (BRASIL, 2012, p.127)

A natureza dos materiais que as crianças têm contato com frequência também é um ponto em concordância com o método Montessori, visto que no método, são

indicados materiais sensoriais que sejam reais ou naturais. Da mesma forma, falando sobre os materiais usados no ambiente externo (jardim ou pátio), o Manual cita que

[...] Equipamentos elaborados com materiais naturais, como madeira, cascas de árvore, pedras e metais, que se desgastam mas mantêm boa aparência por muito tempo, devem ser preferidos aos de plástico, com cores espalhafatosas, que sujam e mancham. (BRASIL, 2012, p. 132)

Apesar de não ter sido um dos materiais pedagógicos desenvolvidos por Montessori, uma atividade sensorial presente nas escolas que seguem o método Montessori, e que também aparece com frequência no Manual é o “Cesto do Tesouro”. Geralmente direcionado a bebês e crianças bem pequenas, a atividade é “[...] uma estratégia pedagógica para despertar diferentes interesses em bebês, criada por Elinor Goldschmied (2006) [...]” (BRASIL, 2012, p. 71). A estratégia consiste em dispor de uma

[...] cesta de vime, redonda, sem alça, baixa e forte, mistura-se uma variedade de objetos para exploração do bebê que já senta mas não engatinha [...] Deve-se dar preferência aos objetos naturais e de uso doméstico evitando os brinquedos de plástico, as sucatas tecnológicas (pedaços de telefone etc.) para os muito pequenos, incluindo somente alguns que forem característicos da cultura da comunidade do bebê [...] (BRASIL, 2012, p. 71)

Com frequência ligada o método Montessori, a atividade incentiva princípios condizentes ao método, como o estímulo à curiosidade, ao toque, a aprendizagem por meio da manipulação de objetos, a disponibilidade de materiais de diferentes especificidades para que sejam explorados, e até mesmo, estímulo à autonomia do bebê, que ao ter contato com os objetos, escolhe com qual irá interagir.

Datado de 2017, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é o principal documento atual que direciona quais devem ser as aprendizagens, competências e habilidades desenvolvidas pelos estudantes, desde a Educação Infantil. No que diz respeito ao papel das creches e pré-escolas, o documento afirma que é papel das

instituições participar na construção da socialização, a “[...] autonomia e a comunicação [...]” (BRASIL, 2017, p.36) das crianças. Afirmar ainda que os

“[...] direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los [...]” (BRASIL, 2017, p.37)

Os supracitados direitos se referem a “conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se” em particular, para esse trabalho, é possível destacar o direito previsto de “participar”, assegurando que as crianças devem ter o direito de participar tanto do planejamento da gestão da escola, quanto da organização das atividades diárias, “[...] brincadeiras, dos materiais e dos ambientes, desenvolvendo diferentes linguagens e elaborando conhecimentos, decidindo e se posicionando.”(BRASIL, 2017, p.38). Com base nesses direitos, a BNCC é estruturada em Campos de experiência, dentre os cinco (5) campos existentes (O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Traços, sons, cores e formas; Escuta, fala, pensamento e imaginação; e Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações), é possível destacar dois Campos que reforçam a importância do desenvolvimento da autonomia. O “Eu, o outro e o nós” reforça a ideia de que é na relação com outros adultos e crianças, que o indivíduo cria experiências sociais e constrói a visão sobre o próximo, de forma que ao “[...] mesmo tempo que participam de relações sociais e de cuidados pessoais, as crianças constroem sua autonomia e senso de autocuidado, de reciprocidade e de interdependência com o meio. [...]” (BRASIL, 2017, p. 40). O cuidado pessoal muitas vezes se torna um desafio no cotidiano escolar, visto que se adaptar ao tempo e velocidade da criança, que ainda está aprendendo habilidades essenciais, demanda paciência dos por parte dos educadores.

Entender que atividades simples do cotidiano, podem significar saltos no desenvolvimento infantil se faz necessário para que o instinto inicial em ajudar ou fazer atividades pelas crianças seja vencido. Dias e Medeiros (2020), analisaram a construção da autonomia em interações entre uma monitora e crianças de 3 (três) anos do maternal 2 de um Centro de Referência em Educação Infantil em João

Pessoa. Em uma das situações, é relatado que uma das crianças afirmou que não precisava de ajuda para se vestir. A monitora insistiu em oferecer ajuda algumas vezes, mesmo após as recusas da criança. Até que em certo momento, a criança sentiu dificuldade em vestir as mangas de uma blusa, e a monitora, sem que solicitasse, “[...] fez a atividade pela criança, quando na verdade poderia ter estimulado a autonomia da mesma até com uma simples pergunta: será que se você girar a blusa não fica melhor?[...]” (DIAS e MEDEIROS, 2020, p.122) Com a contribuição deste acontecimento, as autoras conseguiram confirmar que por vezes, o costume e a pressa são mais latentes que a visão pedagógica a respeito da relevância de pequenos atos de auto cuidado no cotidiano. Afirmam que

[...] confirmando nossa hipótese de que este comportamento de fazer algumas atividades pelas crianças advém de duas fontes: (1) prática fundamentada na cultura e na experiência em detrimento da reflexão teórica; (2) cumprimento da rotina meticulosamente estruturada que exigia grande parte das vezes rapidez da monitora na execução das atividades. [...] (DIAS e MEDEIROS, 2020, p. 123)

No campo de “Corpo, gestos e movimentos”, é reforçado o entendimento de que é na fase dos anos iniciais da Educação Infantil, que a criança é capaz de conhecer seus limites por meio do movimento e do exercício da autonomia. Entende-se de forma evidente que a liberdade do corpo e das escolhas é essencial para essa fase da vida escolar, visto que

As crianças conhecem e reconhecem as sensações e funções de seu corpo e, com seus gestos e movimentos, identificam suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, ao mesmo tempo, a consciência sobre o que é seguro e o que pode ser um risco à sua integridade física. Na Educação Infantil, o corpo das crianças ganha centralidade, pois ele é o partícipe privilegiado das práticas pedagógicas de cuidado físico, orientadas para a emancipação e a liberdade, e não para a submissão. (BRASIL, 2017, p.41)

O campo de “Escuta, fala, pensamento e imaginação” referente à expressão das crianças, argumenta que “[...] Na Educação Infantil, é importante promover experiências nas quais as crianças possam falar e ouvir, potencializando sua

participação na cultura oral, pois é na escuta de histórias, na participação em conversas, nas descrições, nas narrativas elaboradas individualmente ou em grupo e nas implicações com as múltiplas linguagens que a criança se constitui ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social.”(BRASIL, 2017, p. 42) Tais palavras podem ser confirmadas no documento “Deixa eu falar!” (BRASIL, 2011), que se apresenta em concordância com os fundamentos ideológicos do campo de experiência citado. O livro, organizado pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Básica, membro da Rede Nacional Primeira Infância (RNPI) “[...] promoveu um processo de escuta de crianças de três, quatro, cinco e seis anos de idade. Em seguida, transformou as expressões de suas múltiplas linguagens em objetivos e ações [...]” (BRASIL, 2011, p. 3) do Plano Nacional pela Primeira Infância (PNPI). Trazendo as seguintes indagações sobre a escuta às crianças:

Podem elas participar da formulação das políticas públicas? Quando e quanto escutá-las? Como colocar suas vontades, desejos, necessidades na balança em que pesamos as demandas, elegemos as prioridades, decidimos as ações voltadas ao seu atendimento? Como tornar seus pensamentos, percepções e sentimentos matéria do nosso cotidiano fazer pedagógico? (BRASIL, 2011, p.3)

Teve o objetivo de promover a coautoria das crianças em políticas feitas para elas próprias. Ao terem as falas ouvidas, registradas e publicadas, diante de situações de um mundo que são pertencentes, é exercido por elas a autonomia do pensamento e da fala. Ter documentos que valorizem e protagonizem os pensamentos e vozes das crianças é essencial para o fortalecimento da concepção de criança como sujeito de direitos. Em uma das interessantes falas é expressa a opinião de uma das crianças. Ao relatar “— Eu preferia não ter que ir mais na escola. A gente aprende com brinquedos, com amigos, com jogos, com a vida.” (BRASIL, 2011, p.24), a criança verbaliza a necessidade da conexão da escola com seu mundo e sua vida cotidiana, para que de fato faça sentido para ela. Ao lado das falas das crianças, o livro conta com trechos do PNPI, no que condiz a necessidade de uma escola atrativa, reflete que para as crianças, estar na escola/creche “[...] deve ser tão fascinante, tão agradável, tão atrativo, que elas queiram ir, estar e nela permanecer por vontade e

gosto. O prazer de conviver e aprender se sobrepõe e dá sentido ao dever.”(BRASIL, 2011, p 24).

O estímulo à autonomia infantil se relaciona diretamente ao ambiente escolar e sua preparação como um ambiente seguro, com disposição intencional de móveis e objetos, de forma a promover a exploração e descobertas. Para que o desenvolvimento infantil nesse aspecto seja uma realidade possível no Brasil, são necessárias escolas com infraestrutura adequada e equidade de recursos financeiros e materiais. Para tal, o Estado tem como medida o Plano Nacional de Educação (PNE), estabelecendo metas decenais para garantir a universalização de aspectos relacionados à educação brasileira. O plano vigente aprovado pela Lei nº 13.005/2014, inicialmente com prazo entre 2014 e 2024, atualmente prorrogado pela Lei 14.934, de 25 de julho de 2024, estando vigente até 31 de dezembro de 2025 (BRASIL, 2024a), trouxe como foco da primeira das metas a Educação Infantil, visando

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE. (BRASIL, 2014, p. 26)

Foram propostas estratégias aos municípios (responsáveis pela fase da Educação Infantil), para que fosse possível o cumprimento dessa meta. Dentre as estratégias, estão:

[...] 1.9 Construir, reformar, ampliar e regulamentar escolas de educação infantil (creche e pré-escola), com recursos próprios ou em parceria com a união e instituições privadas, em conformidade com os padrões arquitetônicos estabelecidos, de forma gradativa até 2024, sendo 02 unidades em 2016, 02 unidades em 2018, 02 unidades em 2024.

1.10 Fortalecer e ampliar as parcerias com governo federal e uso de Recursos próprios para garantir mobiliário, equipamentos, brinquedos pedagógicos, jogos educativos e outros materiais pedagógicos nas escolas da Educação Infantil. (BRASIL, 2014, p.27)

A estratégia 1.9 se relaciona com a seguinte, de modo que além da padronização arquitetônica, considera a mobiliário, e materiais do cotidiano escolar

adequado, como fatores essenciais para uma educação de qualidade, proporcionando os meios para que as crianças se desenvolvam integralmente. Segundo o Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle (SIMEC), a Meta 1 foi cumprida de forma parcial até o momento, apresentando a taxa de atendimento escolar no Indicador 1A em que o Percentual da População de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos que frequenta a escola/creche atingiu 81.4% do objetivo de 100%, e no Indicador 1B em que o Percentual da população de 0 (zero) a 3 (três) anos que frequenta a escola/creche atingiu 23.2% do objetivo de 50% (BRASIL, 2024b). Entretanto, a avaliação dessa taxa também deve levar em consideração o constante declínio nas taxas de natalidade e fecundidade no Brasil segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE⁵), resultando em um número menor de crianças nessa faixa etária.

⁵ IBGE. Em 2022, número de nascimentos cai pelo quarto ano e chega ao menor patamar desde 1977. Agência de Notícias IBGE. 2024. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39560-em-2022-numero-de-nascimentos-cai-pelo-quarto-ano-e-chega-ao-menor-patamar-desde-1977>. Acesso em: 22 dez. 2024.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo compreender quais as contribuições de Maria Montessori para a construção da autonomia infantil com base em suas proposições teóricas. Para tal entendimento, se fez necessário delinear um histórico da Educação Infantil Ocidental e Brasileira com enfoque na visão de criança e de autonomia ao decorrer dos períodos, investigar a Influência de Montessori para a inserção do conceito de autonomia na Educação Infantil, bem como apontar a reverberação atual dos conceitos e ideias difundidos pela autora, e compreender como se dá o conceito de autonomia a partir dos documentos de diretrizes nacionais atuais.

Foi possível compreender, por meio de revisão bibliográfica em livros, documentos, e sites que a Educação Infantil passou por um longo período de adaptações e mudanças em sua concepção à medida que as mudanças na sociedade aconteceram. Da educação em casa sob responsabilidade da família, o assistencialismo em instituições, até as primeiras propostas para que a Educação Infantil fosse um direito da criança e responsabilidade do Estado, decorreram muitos anos. A Educação Infantil continua (e deve continuar) em pauta, com o objetivo de ser cada vez mais o foco de políticas públicas.

A autonomia infantil se dá como o meio de exercer escolhas, construir a noção de consequência para cada ação, estimular a responsabilidade, o autocuidado e preparação para o exercício da cidadania e vida em sociedade. Não se dá como rebelião, rebeldia, desorganização ou desorientação, como é costumeiro ser relacionado.

Também constatou-se que se a autonomia é favorecida com o ambiente preparado, atrativo e objetivo, a falta desses aspectos também será prejudicial para atingir esse objetivo. Dessa forma, é possível ver que apesar dos documentos oficiais brasileiros incentivarem a autonomia e lidarem, ainda que de forma mais superficial, com o tema, a preparação dos ambientes escolares públicos é de suma importância para que os alunos e docentes tenham condições ideais para exercer suas funções.

Segundo Montessori o ambiente bem organizado, material adequado e adulto preparado são fatores essenciais para o estímulo à autonomia. Por sua vez, o exercício da autonomia favorece que as crianças sejam mais atentas, responsáveis, pertencentes ao ambiente, felizes, amantes do trabalho e interessadas no interesse coletivo, além do pessoal. A autora, por meio de suas obras e trabalho prático em

instituições de Educação Infantil, contribuiu para uma concepção de criança capaz, que sente prazer na organização, detentora de conhecimentos prévios essenciais para a construção da sua aprendizagem. Também contribuiu com o desenvolvimento de materiais pedagógicos específicos, uma nova visão da psicologia e psiquiatria infantil, adequação de móveis e objetos de forma que fossem acessíveis às crianças, e respeito ao tempo, desejos e autonomia da criança.

Com esse trabalho, pôde-se perceber a importância de continuar a pesquisa em instituições de educação infantil que sigam o método Montessori para conhecimento empírico de como se dá em sala, o estímulo à autonomia. Foi visível a importância, nos documentos oficiais brasileiros, do ambiente preparado para que o pertencimento, segurança, confiança, iniciativa, responsabilidade, e autonomia infantil aconteçam. Ficou evidente a necessidade de uma formação docente que vise a autonomia como fator essencial para o desenvolvimento infantil, entendendo a participação em sala e a descentralização da autoridade do professor como algo benéfico. Bem como os benefícios que uma maior difusão do significado da autonomia em sala de aula traria, visando combater a visão negativa comumente difundida no conhecimento popular.

REFERÊNCIAS

ACADEMY, Bay Farm Montessori, **Work Shelf**, 2023. Disponível em: <https://bfarm.org/montessori-work-shelf/> acesso em: 12/12/2024

ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi de. **A EDUCAÇÃO JESUÍTICA NO BRASIL E O SEU LEGADO PARA A EDUCAÇÃO DA ATUALIDADE**. Revista Grifos, São Paulo, n. 36/37, p. 117-126, 2014. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/issue/view/181>. Acesso em: 14 de nov. de 2024

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2009.

ARAGUAIA, Mariana. **Piaget e o desenvolvimento moral na criança**; Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/biografia/piaget-desenvolvimento-moral-na-crianca.htm>. Acesso em 18 de dezembro de 2024.

ARAUJO, J. C. de S. **Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologia da infância em disputa?** In: ENCONTRO DE PEDAGOGIA. AS IMAGENS DA INFÂNCIA NO BRASIL: TENDÊNCIAS E PERSPECTIVAS, 4. Anais... Patos de Minas: Centro Universitário de Patos de Minas, 2004.

ARCE, Alessandra. **O MOBREAL e a educação de crianças menores de seis anos durante o regime militar: em defesa do trabalho voluntário!**. Cadernos CEDES [online]. 2008, v. 28, n. 76 [Acessado 23 Novembro 2024], pp. 379-403. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300006>. Epub 06 Abr 2009. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/S0101-32622008000300006>.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AZEVEDO, Fernando de et al. **O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova – 1932**. Disponível em: https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifesto_1932.pdf. Acesso em: 22 de nov. de 2024

BRASIL. Constituição (1934). **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 23 nov. 2024.

BRASIL. Constituição (1937). **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm. Acesso em 23 nov. 2024.

BRASIL. Constituição (1946). **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 18 de setembro de 1946**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 23 nov. 2024

BRASIL. Constituição (1988). **Lex: Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988**. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 nov. 2024

BRASIL. **Deixa eu falar**. Brasília: Rede Nacional Primeira Infância, 2011.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. **Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 24 dez. 2024.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências**. Brasília, DF, 25. Jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 24 de dez. 2024

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de setembro de 2024. **Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 25 set. 2024a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%2014.934%2C%20DE%205,Independ%C3%Aancia%20e%20136%C2%BA%20da%20Rep%C3%ABlica. Acesso em: 22 dez. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil: formação pessoal e social**. Volume 2. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Brinquedos e brincadeiras de creches: manual de orientação pedagógica**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Simec – Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle. **Gráficos e acompanhamento do Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2024b. Disponível em: https://simec.mec.gov.br/pde/grafico_pne.php. Acesso em: 22 dez. 2024.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora Unesp, 1999.

DAVIS, C. L. F. et al. **Abordagens vygotkiana, walloniana e piagetiana: diferentes olhares para a sala de aula**. Psicologia da Educação, São Paulo, v. 34, p. 63-83, jun. 2012 1414-6975. Disponível em: https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-69752012000100005#:~:text=Ainda%20que%20esses%20autores%20compartilhem,%20objeto%20s%C3%A3o%20igualmente%20considerados. Acesso em: 27 out. 2024.

DIAS, Adelaide Alves; MEDEIROS, Maria Fabrícia de. **Análise da construção da autonomia infantil: interações entre crianças e professoras na educação infantil**. Psicologia da Educação, [S.L.], n. 51, p. 116-126, 18 nov. 2020. Pontifical Catholic University of São Paulo (PUC-SP). <http://dx.doi.org/10.23925/2175-3520.2020i51p116-126>.

FAÇANHA, L. da S.; COSTA, M. do S. G. da. **Platão E Rousseau: Prescrições À Educação Infantil Em Seus Primeiros Livros**. Saberes: Revista interdisciplinar de Filosofia e Educação, [S. I.], n. 12, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/7703>. Acesso em: 20 out. 2024.

FONSECA, Sérgio César da; JOHANSEN, Carla Cristina. **Anália Franco, uma referência em matéria de assistência à infância para as cidades do interior de São Paulo? (1901-1923)**. História Unicap, v. 5, n. 9, p. 61-75, jan./jun. 2018. Disponível em: <https://dialnet.unirio.br>. Acesso em: 21 nov. 2024.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 13. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 37^a edição, 2008..

Gil, Antonio Carlos, 1946 – **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antonio Carlos Gil. – 4. Ed. – São Paulo:Atlas, 2002 .

GOMES, A. L.; BRETTAS, A. C. F. **O Movimento Escolanovista E Os Antecedentes Históricos Das Metodologias Ativas**. Contemporânea : Revista de ética e filosofia Política , [s. l.], v. 2, n. 2, p. 320-336, mar. 2022 2447-0961.

GUIMARÃES, Célia Maria. **A história da atenção à criança e da infância no Brasil e o surgimento da creche e da pré-escola**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 80-142, set./dez. 2017.

KENDZIERSKI, Mariana; PIETROBOM, Sandra R. Gardacho. **Friederich Froebel E Os Jardins-De-Infância**. Anais Unicentro, [S. l.], p. 1-14, 2012. Disponível em: <https://anais.unicentro.br/flicenciaturas/pdf/iiv2n1/104.pdf>. Acesso em: 25 out. 2024.

KOHAN, W. **Infância: entre educação e filosofia**. Rio de Janeiro: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JR., Moisés. **O jardim de infância e a educação das crianças pobres: final do século XIX, início do século XX**. In: MONARCHA, Carlos, (Org.). Educação da infância brasileira: 1875-1983. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. P. 3-30 (Coleção educação contemporânea).

KUHLMANN JR., Moisés. **Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998, 209 p.

LEMOS, Daniel C. de A. **Manifesto Dos Professores Públicos De Instrução Primária Da Corte (1871)** Revista História da Educação, vol. 15, núm. 34, maio-agosto, 2011, p. 177-197 Associação Sul-Rio-Grandense de Pesquisadores em História da Educação Rio Grande do Sul, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627141011> Acesso em: 16 de nov. de 2024

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Nova Cultural, 1999

MACIEL, L. S. B.; NETO, S. A. **A educação brasileira no período pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino**. Educação e Pesquisa, v. 32, n. 3, p. 465–476, 2006. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/7bgbrBdvs3tHHHFg36c6Z9B#>. Acesso em: 14 de nov de 2024

MAÇAGUZZI, L. (2016). **História, ideias e princípios básicos: Uma entrevista com Loris Malaguzzi**. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Orgs.), *As cem linguagens da criança: A experiência de Reggio Emilia em transformação* (pp. 45-85). Porto Alegre: Penso.

MARX, Karl. **Divisão do trabalho e manufatura**. In: *O Capital*. L.1, v.1. São Paulo: Bertrand Brasil-Difel, 1986. P. 423-550.

MELLO, Ana Paula Barbieri de; SUDBRACK, Edite Maria. **Caminhos da Educação Infantil: da Constituição de 1988 até a BNCC**. *Revista Interdisciplinar de Educação Superior*, v. 5, e019031, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/riesup.v5i0.8653416>. Acesso em: 21 nov. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo: Hucitec, 2013.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. 2. Ed. Rio de Janeiro, RJ: Nórdica, 1936. 256 p.

MONTESSORI, Maria. **Formação do homem**. Tradução de Edith Dias Menezes de Azevedo, Portugália Editora (Brasil), 2ª ed. P.1 – 90, 1985.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Tradução de Wilma Ronald de Carvalho. Rio de Janeiro, Editora Nórdica, 1987

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica: a descoberta da criança**. São Paulo: Flamboyant, 1965. Tradução de: Aury Azélio Brunetti.

NUNES, Rui Afonso da Costa. **História da Educação na Idade Média**. São Paulo: EDUSP, 1979, p. 113.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos, 1990**. Disponível em: < <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> > acesso em: 27 de out. de 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948**. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> > acesso em: 27 de out. de 2024

PALMA FILHO, João Cardoso. **A Educação Brasileira no Período de 1930 a 1960: A Era Vargas**. In: PALMA FILHO, J. C. (Org.). *Pedagogia Cidadã: Cadernos de Formação. História da Educação*. 3. Ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP-Santa Clara Editora, 2005. P. 61-74.

PASCHOAL, J. D.; MACHADO, M. C. G. **A História Da Educação Infantil No Brasil: Avanços, Retrocessos E Desafios Dessa Modalidade Educacional**. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, v. 33, p. 78-95, mar. 2009 1676-2584.

PASSOS, Rogério Duarte Fernandes dos. **Maria Montessori (1870-1952): uma vida dedicada à inovação da educação**. *Revista Educação em Foco*, edição nº 15, 2023. Disponível em: <https://www.unifia.edu.br/revistaonline>. Acesso em: 1 dez. 2024.

PINHEIRO, Joely A. U. **Conflitos entre jesuítas e colonos na américa portuguesa – 1640-1700**. 2007. 274 f. Tese (Doutorado em Economia) – Instituto de Economia, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.47749/T/UNICAMP.2007.399018> Acesso em: 14 de nov. de 2024

ROTTERDAM, E. **A civilidade pueril**. *Revista Intermeio*, n. 2, UFMS, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da educação**. 2.ed. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1973.

SCHUELER, Alessandra F. Martinez de. **Crianças e escolas na passagem do Império para a República**. *Revista Brasileira de História* [online]. 1999, v. 19, n. 37 [Acessado 16 Novembro 2024], pp. 59-84. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>. Epub 21 Out 1999. ISSN 1806-9347. <https://doi.org/10.1590/S0102-01881999000100004>.

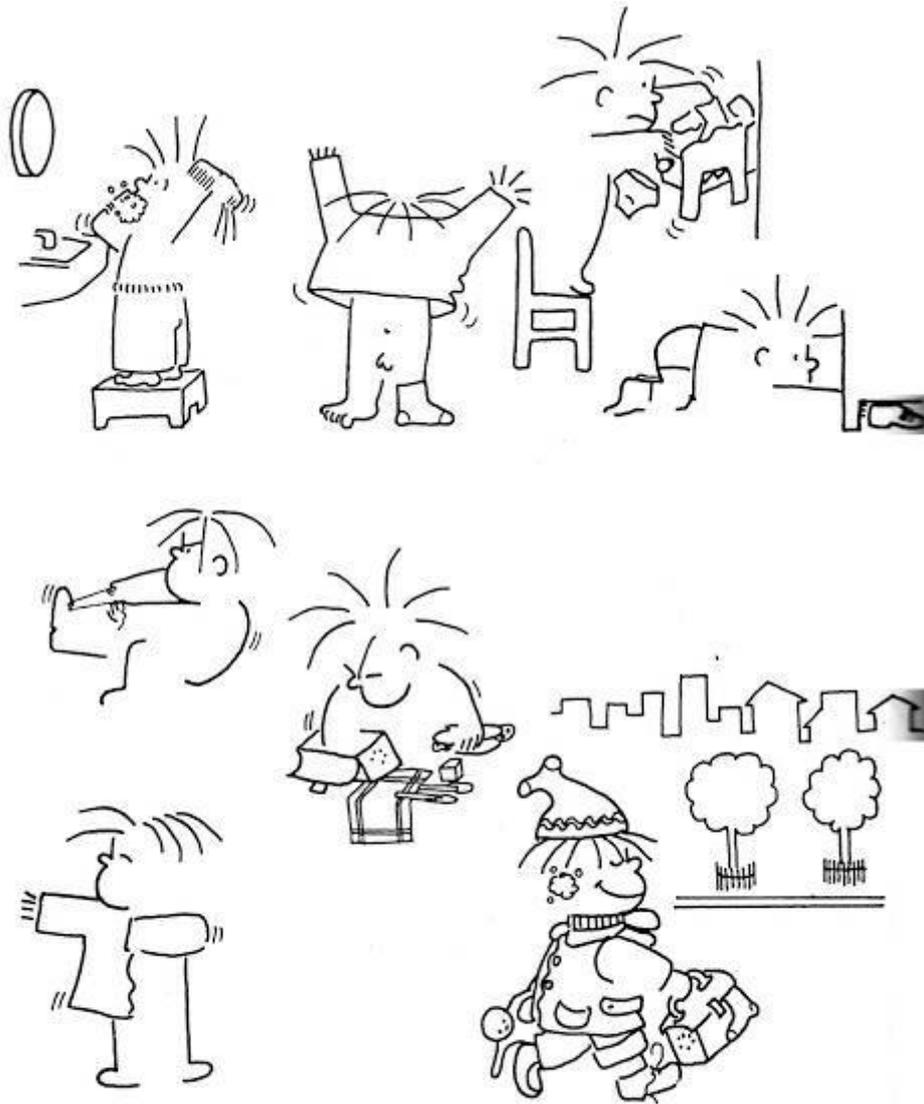
SILVA, Alessandra Pires da; SANTOS, Claitonei de Siqueira. **História Da Educação No Brasil: Tentativas De Estruturação E Organização Escolar No Período Imperial**. *Revista acadêmica educação e cultura em debate*, [s. l.], v. 5, n. 1, p. 39-53, 2019. Disponível em: <https://revistas.unifan.edu.br> acesso em 16 de nov. de 2024

SILVA, Débora Aparecida da. **A educação jesuíta e suas contribuições para o processo de colonização do Brasil**. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano. 08, Ed. 03, Vol. 02, pp. 26-39. Março de 2023. ISSN: 2448-0959. Disponível em:
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/educacao-jesuista> acesso em: 14 de nov. de 2024

SOUZA, Renata Melo de; SILVA, Renata Maldonado da. **História Das Políticas Públicas Para A Infância Pobre Na República Velha (1889-1930): Práticas Educativas E Formação Para O Trabalho**. In: Anais do 10º CONINTER – CONGRESSO INTERNACIONAL INTERDISCIPLINAR EM SOCIAIS E HUMANIDADES. Anais...Niterói(RJ) Programa de Pós-Graduação em, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/xc22021/435505-HISTORIA-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-PARA-A-INFANCIA-POBRE-NA-REPUBLICA-VELHA-\(1889-1930\)—PRATICAS-EDUCATIVAS-E-FORMA](https://www.even3.com.br/anais/xc22021/435505-HISTORIA-DAS-POLITICAS-PUBLICAS-PARA-A-INFANCIA-POBRE-NA-REPUBLICA-VELHA-(1889-1930)—PRATICAS-EDUCATIVAS-E-FORMA). Acesso em: 16/11/2024

SYRIKOVA, Tatiana. **Madeira leve luz light**, 2020. Disponível em:
<https://www.pexels.com/pt-br/foto/madeira-leve-luz-light-3933027/>. Acesso em: 22 de dez de 2024

TOYSHIMAA. M. S.; MONTAGNOLI, G. A.; COSTA, C. J. **Algumas considerações sobre o Ratio Studiorum e a organização da educação nos colégios jesuíticos**. In: **XIV Simpósio Internacional Processos Civilizadores**, Dourados-MS, p. 1-10, 2012. Disponível em:
http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais14/arquivos/textos/Comunicacao_Oral/Trabalhos_Completos/Ana_Toyshima_e_Gilmar_Montagnoli_e_Celio_Costa.pdf. Acesso em: 14 de nov. de 2024

Anexo A

(1978) As pequenas atividades cotidianas tornam-se hábitos sobre os quais a criança fundamenta sua autonomia

Fonte: Francesco Tonucci (1978)