



Caminhos formativos do(a) professor(a): a relação entre epistemologia e a perspectiva montessoriana

Solange Martins Oliveira Magalhães
Universidade Federal de Goiás – UFG, Brasil

RESUMO

A forma como os professores vêm, entendem e tratam as crianças e sua educação é influenciada por estruturas históricas, teóricas e epistemológicas, que perpassam seus caminhos formativos. A composição teórica apresentada no curso de Pedagogia, por exemplo, tem a finalidade de consolidar diferentes perspectivas epistemológicas que serão assumidas pelos professores, influenciando no como pensam e organizam os processos de ensinar e de aprender. Assumindo que a Pedagogia designa um campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana. Nesse artigo, que se assume teórico, apresentamos a contribuição teórico-conceitual montessoriana, como parte do âmbito das formulações pedagógicas desenvolvidas na linha de Fundamentos da Educação, do curso de Pedagogia, Faculdade de Educação/Universidade Federal de Goiás. Dialogamos sobre as possibilidades de constituição de uma relação entre a epistemologia e as teorias estudadas. Questionamos se ela, ao se fazer presente na formação docente, pode alterar não só seu pensamento dos professores, mas também a sua futura prática educativa.

PALAVRAS-CHAVE: Abordagem montessoriana. Formação de professores. Educação. Epistemologia.

TRAINING PATHS OF THE TEACHER: THE RELATIONSHIP BETWEEN EPISTEMOLOGY AND THE MONTESSORIAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

The way teachers see, understand and treat children and their education are influenced by historical, theoretical and epistemological structures, which follow their formative paths. The theoretical composition presented in the Pedagogy course, for example, aims to consolidate the different epistemological perspectives that will be assumed by teachers, influencing the way they think and organize the teaching and learning processes. Starting from the assumption that Pedagogy designates a field of knowledge with epistemological specificity, whose constitutive nature is the theory and practice of education or the theory and practice of human formation. In this article, which assumes itself as theoretical, we present the theoretical-conceptual contribution of the author Maria Montessori, which is present in the scope of the pedagogical formulations developed in the line of Fundamentals of Education, of the Pedagogy course, of the Faculty of Education / Federal University of Goiás. We discussed the possibilities of constituting a relationship between epistemology and the theories studied. We question whether this relationship, being a concern in teacher education, can change not only the teachers'

thinking, but also their future educational practice with the business community and its explicit interest in the preparation of labor.

KEY WORDS: Montessori approach. Teacher training. Education. Epistemology.

CAMINOS DE FORMACIÓN DEL PROFESOR: LA RELACIÓN ENTRE LA EPISTEMOLOGÍA Y LA PERSPECTIVA MONTESORIANA

RESUMEN

La forma en que los profesores ven, comprenden y tratan a los niños y su educación está influenciada por estructuras históricas, teóricas y epistemológicas, que recorren sus trayectorias formativas. La composición teórica presentada en el curso de Pedagogía, por ejemplo, tiene el propósito de consolidar diferentes perspectivas epistemológicas que serán asumidas por los docentes, incidiendo en cómo piensan y organizan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Asumiendo que la Pedagogía designa un campo de conocimiento con especificidad epistemológica, cuya naturaleza constitutiva es la teoría y práctica de la educación o la teoría y práctica de la formación humana. En este artículo, que se asume teórico, presentamos el aporte teórico-conceptual de la autora Maria Montessori, como parte del alcance de las formulaciones pedagógicas desarrolladas en la línea de Fundamentos de la Educación, del curso de Pedagogía, Facultad de Educación/Federal Universidad de Goiás. Discutimos las posibilidades de constituir una relación entre la epistemología y las teorías estudiadas. Nos preguntamos si, estando presente en la formación del profesorado, puede cambiar no solo su forma de pensar sobre los profesores, sino también su futura práctica educativa.

PALABRAS CLAVE: Enfoque Montessori. Formación de profesores. Educación. Epistemología.

1 INTRODUÇÃO

Neste texto partimos do pressuposto que a perspectiva epistemológica assumida pelos professores está relacionada à forma como vêm, pensam, entendem, tratam e organizam suas práticas pedagógicas. O que sustenta a ideia de que a composição teórica presente nos cursos de Pedagogia deve, pelo menos em tese, ter a finalidade de consolidar diferentes perspectivas epistemológicas, que irão apoiar a futura ação docente.

O curso de Pedagogia, portanto, é aqui assumido como um campo de conhecimentos com especificidade epistemológica, cuja natureza constitutiva é a teoria e a prática da educação ou a teoria e a prática da formação humana (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). Assim sendo, a epistemologia alça ao status de tema fundamental, que deve estar presente nas discussões dos que se ocupam em refletir sobre os cursos de formação inicial de professores (SOUZA; MAGALHÃES, 2017; 2019; THESING; COSTAS, 2017). Esse pressuposto abre esse artigo porque assumimos que a formação docente deve ser vista como experiência

formativa, capaz de capacitar os professores teórico-metodológica e epistemologicamente, o que os ajudará a assumirem uma atuação para além da ação técnica e instrumental.

Portanto, entendemos que a formação em Pedagogia também precisa assumir os pressupostos *omnilaterais*, como preconizou Souza (2014), o que significa que deve ser teoricamente sólida, extrapolando conhecimentos apenas de natureza didático-metodológica, quiçá, que sejam politicamente consistentes, voltados à defesa da escola pública, gratuita e democrática (THESING; COSTAS, 2017; MAGALHÃES; MOURA, 2020; MAGALHÃES, FORTUNATO, MENA, 2020; MAGALHÃES, ARAUJO, ARGÜELLO, 2020).

A partir dessa perspectiva de formação *omnilateral* buscamos compreender a relação entre epistemologia e os processos formativos de professores, uma relação que depende, a partir de nosso entendimento, de várias articulações, como: 1) proposições teóricas que se estabelecem no interior da formação, 2) condições que a formação sustenta para estabelecer as trocas com as disciplinas que compõem o currículo do curso, 3) práticas concretas que terão implicações nas práticas pedagógicas nas escolas, 4) processos cognitivos ou formas de pensar que se efetivam nos futuros professores, 5) conteúdos escolhidos, materiais didáticos, planejamento das atividades, e avaliação dos resultados, 6) relação entre ambiências, pares e estudantes. Essas articulações são construídas e transformadas ao longo do processo formativo, e acabam fazendo parte da consolidação de concepções entre os professores, sobre os processos de ensinar e aprender, como também argumentaram Magalhães, *et al* (2021).

Portanto, a dimensão epistemológica que, no nosso entendimento, inicia sua constituição a partir do currículo de Pedagogia, tende a ser composta pela definição do seu objeto - educação ou formação humana, dos procedimentos investigativos e requisitos que a constituem como ciência da Pedagogia (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011). No currículo do curso, na particularidade da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás/UFG, o desenvolvimento da dimensão epistemologia é iniciada com as disciplinas de Fundamentos da Educação, que se ocupam de apresentar teóricos clássicos e contemporâneos, a partir do primeiro ano do curso.

Na especificidade da área de Fundamentos da Educação são estudados autores como: Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Herbart (1777-1841), Froebel (1782-1852), Pestalozzi (1746-1827), Dewey (1859-1952), dentre outros mais contemporâneos, como: Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Skinner (1904-1990), Piaget (1896-1980), Vygotsky (1896-1934), Suchodolski (1907-1992), Freire (1921-1997), Mészáros (1930-2017), esses autores sustentam teorias que devem ser pensadas como a base da historicidade da educação, bem como suas contribuições à educação da criança, o que gradativamente também fortalecerá a base epistemológica que dará suporte a futura atuação dos professores.

Reforçando nosso ponto de vista, Pimenta (2001) argumenta que a atuação docente não está apartada de teorias presentes no campo educacional. Cada autor – quer seja clássico ou contemporâneo-, participa da dinâmica de poupar ou romper com o estabelecido ou preservado no campo da educação. Do que se entende que os aportes teóricos que perpassam o curso de Pedagogia/FE/UFG, ocupam-se de ajudar na compreensão histórica e epistemológica dos conceitos assumidos na educação e na escola. E apesar de poderem estar filiados a diferentes bases teóricas, os autores apresentados sustentam teorias que, no conjunto, acabarão influenciando e transformando o pensar sobre a educação de cada futuro professor.

Ainda de acordo com Pimenta (2002), o conhecimento e a teoria como cultura objetivada, além de seu papel formativo, também permitirão que os futuros professores tenham uma ação contextualizada, a partir do momento em que os saberes teóricos se articulam com os saberes da prática. Seria o mesmo que destacar a indissociabilidade entre teoria e prática, pois é essa relação que consegue ressignificar saberes e fazeres. Desse modo, conforme Pimenta, o papel da teoria é oferecer “perspectivas de análise para que *os futuros professores possam compreender* os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os” (PIMENTA, 2002, p. 26. Itálico nosso).

Daí a importância de se repensar os conhecimentos necessários à consolidação da base epistemológica dos professores. Ademais, a aquisição de um corpo de conhecimento acaba promovendo a possibilidade de construção de outros conhecimentos, fortalecendo a base teórica e epistemológica que pode influir na prática crítica e reflexiva. Essa proposição sustenta nossa reflexão, cujo objetivo central é pensar a epistemologia formada a partir da contribuição da teoria montessoriana. Como já afirmamos, ela pode acabar balizando a especificidade de uma atuação viva e ativa. Nesse sentido, seguimos apresentamos a teoria montessoriana ampliando o entendimento do como sua composição teórico-conceitual e epistemológica sustenta importantes ideias pedagógicas na atualidade.

2 MARIA MONTESSORI: UM POUCO DA HISTÓRIA...

Maria Montessori deixou uma mensagem para a humanidade, escreveu uma página imortal não apenas na história da educação, mas na história da civilização humana, da consciência humana, e, nesse sentido, hoje e no futuro, será considerada como cidadã do mundo (GIOVANI, 1968).

A educadora italiana Maria Montessori nasceu a 31 de agosto de 1870, em Chiavavelle, província de Ancona, morreu em 1952, na Itália. Foi médica psiquiatra, pedagoga, filósofa,

pesquisadora e educadora. Como estudiosa transformou a Pedagogia da Infância por se dedicar à compreensão da associação entre o desenvolvimento infantil, ludicidade, liberdade e autonomia, como promotora do crescimento saudável da criança.

Montessori tem uma história familiar peculiar e representativa de sua época, membro de uma família italiana tradicional, seus pais queriam vê-la casada e apenas investindo na construção de sua família. Entretanto, com uma personalidade marcante e postura avançada para sua época, ela se recusou a seguir os desejos da família, bem como a profissão por eles considerada como ideal e feminina para as mulheres da época - o magistério. Muito cedo ela mostrava que era uma mulher que tinha uma visão diferente da sua época, dando continuidade aos seus estudos, ingressando na faculdade, indo contra a vontade de seus pais.

Na Universidade de Roma optou por cursar matemática, engenharia, e mais tarde medicina. Embora no processo tenha enfrentado forte preconceito familiar e social, acabou se tornando a primeira mulher a doutorar-se em medicina, no ano de 1896, em seu país.

Também era ativista pelo feminismo e assumia que

As mulheres elas mesmas devem entrar nos ramos da ciência positiva [exatas e biológicas], devem argumentar com seus cérebros, e não seus corações. Mulheres... devem confrontar os homens, debater com eles, trabalhar ao seu lado, se juntar a eles na descoberta da verdade (Montessori em Conselho Internacional de Mulheres, em Londres, 1899).

Com sua formação, engajamento social e profundas raízes cristãs, em 1897 assumiu o cargo de médica assistente na clínica psiquiátrica do hospital da Universidade de Roma. Lá dedicou-se ao estudo e à realização de experiências com as crianças portadoras de distúrbios de comportamento e de aprendizagem, buscando incessantemente técnicas de ensino que pudessem ajudar as crianças portadoras de necessidades especiais.

Dando continuidade aos seus estudos e formação, visitou instituições para crianças portadoras de necessidades especiais em Londres e Paris. A partir de sua ação, seus alunos aprendiam a ler e escrever tão bem quanto as crianças comuns. Experiências lhe mostraram que o problema das crianças era muito mais pedagógico do que médico, conclusão que a ajudou a refletir sobre a possibilidade de buscar uma nova formação no campo da Filosofia e da Psicologia Experimental, complementando sua formação e definindo uma nova carreira que ajudou crianças por todo o mundo.

Em 1904 ela assumiu a cadeira desta disciplina Antropologia Pedagógica, na Universidade de Roma e após estudos e pesquisas no campo da Antropologia Pedagógica, ela se tornou muito entusiasmada com os resultados de seu método, destacando-se no papel de pedagoga e pesquisadora. O que resultou, pouco tempo depois, na oportunidade de organizar

um curso para professores, sobre os métodos pedagógicos para crianças com necessidades especiais. Essa experiência foi complementada com a direção da Escola Magistral Ortofrênica, destinada aos deficientes mentais. Na escola ela ficava das 8 da manhã às 7 da noite junto às crianças estudando, observando e ensinando, o que contribuiu definitivamente com sua escolha pela educação.

No mesmo período, o destaque de seu trabalho educativo fez com que o diretor geral Eduardo Talamo, do Instituto Dei Beni Stabili, a encarregasse de organizar algumas escolas infantis no bairro San Lorenzo, em Roma. Ele tomara conhecimento de suas ideias por meio de um artigo científico publicado em uma revista. Seu desejo não partiu da educação, pois ele era executivo de uma imobiliária que vivia o drama de ver os novos prédios de apartamentos da empresa, serem depredados pelos filhos dos moradores locais, enquanto os pais estavam trabalhando. Isso tornava o bairro pobre e mais violento de San Lorenzo, em Roma. A partir dessa experiência, Talamo concluiu que seria do interesse da empresa fundar uma escola em cada prédio, para que as crianças tivessem coisas construtivas para fazer, com supervisão adequada, o que poderia diminuir a depredação e a violência. Ele pediu conselhos à Montessori.

Após tomar consciência do que estava acontecendo no Bairro, Montessori se ofereceu para assumir o projeto pessoalmente, e apesar das objeções de amigos que achavam degradante uma médica dar aulas para crianças, essa vivência resultou na origem da primeira *Case dei Bambini*, fundada em 6 de janeiro de 1907.

A *Case dei Bambini* foi idealizada para crianças de idade entre 3 a 6 anos, portanto, diretamente associada à nossa ideia de uma nova educação infantil. A ação docente desenvolvida tinha finalidades pedagógica e social com o objetivo de sanar as péssimas condições de higiene e má infraestrutura em que viviam a classe operária da época, e mostrou-se surpreendente no desenvolvimento da personalidade das crianças. Gradativamente, outras casas surgiram em Roma, o que gerou à Montessori admiração pela sua consciência social, educacional e, principalmente, em relação a infância, embora ainda recebesse muitas críticas por essa consideração com a classe operária e pelo seu método educativo.

O reconhecimento da ação da educadora ocorreu em 1913 por ocasião da organização do 1º Curso Internacional sobre seus estudos relacionado a educação, que ocorreu em Roma. Em 1924 ela criou um Curso de Preparação de Professores, e em 1929, a partir do já atuante Comitê Nacional Montessori, nasce a Associação Montessori Internacional (AMI), com sede em Amsterdã, sob a direção da educadora italiana, que se ampliou para os EUA, onde nasceu a American Montessori Society.

A despeito de seu sucesso, o Fascismo de Mussolini (1922-1943) submeteu todas as escolas montessorianas ao controle do governo, fez com que a família da educadora italiana deixasse a Itália e, infelizmente, todas as escolas que se apoiavam no seu método foram fechadas ou extintas. A família Montessori se instalou em Amsterdã, depois passaram a Segunda Guerra Mundial na Índia, e voltaram à Amsterdã, mas sempre promovendo as ideias montessorianas.

Em 1946, portanto depois da guerra, Montessori volta à Itália para tentar reconstruir o que havia implantado. A mais famosa aluna de uma escola montessoriana de Amsterdã foi uma menina judia chamada Anne Frank, cujo comovente diário foi publicado após sua morte no campo de concentração nazista de Bergen-Belsen.

Em 1947 fundou o Centro Montessori localizado em Londres. Seus anos de lutas e dedicação, nos deixou várias contribuições no âmbito educacional, como materiais voltados à educação sensorial e aquisição da cultura.

Entre 1949 e 1952, por sua ação social, política e educativa, Maria Montessori foi indicada ao prêmio Nobel da Paz por três vezes com apoio de muitos países, e recebeu a Legião de Honra da França, e a Ordem de Orange-Nassau na Holanda.

Maria Montessori morreu em 6 de maio de 1952, com 81 anos, em Noordwijk na Holanda. Seu legado foi gerenciado por seu filho Mário Montessori que assumiu o movimento montessoriano que já havia se espalhado pelo mundo. Resumidamente, entre o final do século XIX e o início do XX, Montessori se dedicou integralmente a três causas: 1) Em favor do feminismo, em congressos e encontros de todo tipo, além de publicações, em que advogava pela libertação da mulher na forma do trabalho com pagamento igual ao recebido pelos homens, a partir da participação da mulher nas ciências, com direito ao voto universal, pelo fim da escravidão sexual, inclusive pelo casamento, e a livre maternidade como uma escolha; 2) A favor da ciência, como a principal forma de se resolver problemas sociais graves e como uma porta para a salvação do gênero humano, pela emancipação da mulher, cuidado com a educação das crianças com deficiências, pela oportunidade de educação às crianças sem deficiências e pelo investimento de esforços científicos na direção da igualdade e da justiça; 3) A favor da investigação das estruturas da educação e as possibilidades de mudança dessa estrutura, de forma a “ajudar”, e não “sufocar”, o desenvolvimento e o aprendizado de crianças com deficiências – “anormais” e crianças que ainda eram chamadas “normais”, com o estabelecimento de centros de estudo e formação, apoiados por fundos públicos, leigos e acadêmicos, além da publicação em um sem-número de revistas científicas e veículos de mídia de massa.

A influência teórica de Montessori, no que se refere a consolidação de uma epistemologia entre os professores, reforça a consolidação de uma pedagogia específica que valoriza as crianças como sujeitos sociais, colocando-as como portadoras de um senso de responsabilidade, a partir de seu próprio aprendizado. Mas, e sobretudo, a formação e caminho profissional da autora ressalta o caráter político-social de sua obra, pois ela sempre considerou os problemas da classe operária, dos menos favorecidos, lutou pela igualdade de gênero (feminista), o que expressa uma postura epistemológica sem neutralidade, sempre com ênfase numa perspectiva libertadora.

3 INFLUÊNCIAS TEÓRICAS E CONCEITUAIS DA OBRA PEDAGÓGICA DE MONTESSORI: ASPECTOS QUE APOIAM A COMPOSIÇÃO DE UMA EPISTEMOLOGIA

Parece algo óbvio, mas na sua aparente simplicidade a dimensão epistemológica acaba sendo esquecida, negligenciada ou ocultada nos processos formativos (MAGALHÃES; SOUZA, 2019; MAGALHÃES, 2020). Ocultação que pode acabar por neutralizar os efeitos da educação no processo de democratização, pois sua composição perpassam os posicionamentos dos professores, frente ao processo ensino-aprendizagem, como: o político, ético, ontológico. Lembremos, como afirmou Saviani (2015), que o conhecimento pode ser considerado em suas várias formas, como: doxa (δόξα), sofia (σοφία), mas é na articulação com a episteme (ἐπιστήμη) ou conhecimento metódico e sistematizado nas instâncias formadoras, que se fortalecem dimensões valiosas à educação na contemporaneidade.

Daí a pertinência e a necessidade de refletirmos sobre o arcabouço epistêmico postos no processo formativo de professores, ele assegura implicações no processo de humanização. O arcabouço epistêmico (SAVIANI, 2015) impacta diretamente em todas as condições de existência das pessoas, justamente por sustentar a opção epistemológica que opera no procedimento cognitivo posto em operação e na postura política e ética que precisa ser assumida pelo professor em sala de aula.

Assim entendendo, as ideias de Montessori ajudam a reforçaram a necessidade entre os professores em formação de se observar as verdadeiras características da infância e adequar a educação às suas possibilidades. Essa influência de Montessori veio de Rousseau e seguiu na composição de seu método, que propunha desenvolver a totalidade da personalidade da criança e não somente suas capacidades intelectuais. Montessori se preocupava também com as capacidades de iniciativa, de deliberação e de escolhas independentes e com os componentes emocionais, como apontado por Cesário (2007).

Segundo a própria educadora, seu método permitia adaptar a educação para desenvolver todos os aspectos de uma criança – intelectual, afetivo, psíquico, social, para ela, não era só o intelectual que deveria ser trabalhado, era necessário pensar outros aspectos do desenvolvimento infantil que, de certa forma, deveriam ser controlados, pois também influenciavam na aprendizagem. Ela ainda afirmou que desde o nascimento a criança possui além de vida física, a vida psíquica, em suas palavras “o ser que nasce não é apenas um corpo material [...] traz em si o padrão de instintos psíquicos [...]”, sendo, portanto, um “embrião espiritual” (MONTESSORI, 1965, p. 27).

A citação da autora nos reporta a sua especial devoção e religiosidade, o se estendeu ao desenvolvimento de toda sua teoria, o que também destacou a importância do afeto na educação, e o como o amor deveria estar presente e atuar intervindo na autoeducação. Nessa mesma direção, temos que relembra a proposta de Pestalozzi, que foi um dos pedagogos que se ligou as teorias educativas montessorianas, incorporando e consagrou o afeto à Pedagogia. Ele acreditava que

[...] o amor deflagrava o processo de auto-educação. A escola idealizada por ele deveria ser não só uma extensão do lar como deveria se inspirar no ambiente familiar, para oferecer uma atmosfera de segurança e afeto. Para ele só o amor tinha força salvadora, capaz de levar o homem à plena realização moral, isto é, encontrar conscientemente, dentro de si, a essência divina que lhe dá liberdade (FONTENELE; SILVA, 2012, p. 6-7).

Para Montessori e Pestalozzi, o ambiente escolar e familiar tinha que ser muito semelhante na questão do afeto e da segurança, para se tornarem ambientes afetivos e atrativos, e poderem despertar interesse na criança em aprender. Os dois autores foram inspirados na força do amor, ambos acreditavam que este sentimento (amor) transformaria o homem e incorporaria sua liberdade.

O fundamento principal da obra pedagógica de Montessori, portanto, é que as crianças necessitam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender”. Assim, o processo de ensino-aprendizagem, como designado por ela, não tem grandes significados se o ambiente da qual a criança terá acesso à educação (quer sejam formais ou informais) não favorecer sua busca pelo conhecimento. Isso implica assumir que “não é a criança física, mas a psíquica que poderá dar ao aperfeiçoamento humano um impulso dominante e poderoso”, todo o contexto deve ajudar (MONTESSORI, 1965, p. 15).

Nesse sentido, Montessori utilizou-se de contribuições da psicanálise para chegar à conclusão que era necessário cuidar muito bem dos pequenos, para que não lhes causar traumas em sua vida adulta. Esse é um aspecto bastante relevante encontrado nas proposições pedagógicas montessorianas, dando especial atenção a centralidade no desvelamento da psique

humana em desenvolvimento. Isso não significa que ela percebia a criança apenas como um ser frágil e impotente, mas sim com uma vida psíquica ativa desde o dia do seu nascimento, “guiada pelos instintos subtis que lhe permitem construir ativamente a sua personalidade humana” (MONTESSORI, 1937, p. 290-291).

Ademias, ressaltar a importância da vida psíquica da criança reforça o fato de como Montessori foi atenta e estudiosa da contribuição de vários autores, e do como ela os incorporou com autoria em suas obras, as quais tiveram grande influência no Brasil, como: “A criança, A educação e a paz (2004); Generalidades sobre o meu método (1936); *Mente absorvente* (1987), *Montessori em família* (1987); *Para educar o potencial humano* (2003), *Pedagogia científica: a descoberta da criança* (1965); *Psicologia escolar: artigos e estudos* (1990)”. Em suas obras destaca-se o fato que a criança, desde que nasce, é “fonte de amor”, é portadora de um “plano de estruturação inato da sua alma” [...] que ela possui “instintos-guias” que são componentes de uma “personalidade criadora e superior” (MONTESSORI, 1936, p. 105-106).

No que se refere a consolidação de uma epistemologia entre os professores em formação, sua obra reforça seu *posicionamento teórico, político-ético e ideológico* (MAGALHÃES; TEIXEIRA; MELO; SILVA, 2021), pois a autora revelou sua inserção no campo da Pedagogia Científica, implantando uma Pedagogia voltada ao sentimento, à afetividade, a preocupação com a criança, seu interesse, espontaneidade e liberdade. Ela se manteve sempre preocupada com a construção de uma teoria do desenvolvimento infantil, com foco no físico e psíquico das crianças, nos deixando sólido aporte teórico que nos obriga pensar uma educação que coloque as crianças “[...] em condições de forjar seu próprio caminho na vida” (MONTESSORI, 1965, p. 95), ou seja, sustenta uma concepção de educação filiada a uma corrente pedagógica ativa em busca de autonomia.

4 FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS A PARTIR DA EPISTEMOLOGIA DE MONTESSORI

Dentre as propostas que procuraram avançar na proposição de uma educação filiada a uma corrente pedagógica ativa, destaca-se o método montessoriano. Seus pressupostos ajudam a alicerçar uma base epistemológica à educação a partir de princípios centrais como: *liberdade, auto-educação, vontade e atenção, atividade*¹, princípios voltados a perceber a criança em sua potencialidade. Ao explicar o princípio básico da *liberdade*, a autora explicita

¹ Os princípios educativos do método montessoriano – autoeducação, liberdade, vontade e atenção, e atividade estão presentes na terceira edição, corrigida e ampliada, do livro *El Método de la Pedagogia Científica*, que oferece uma introdução ao método de ensino, com crianças de três a seis anos de idade, conforme experiência vivida nas *Case dei Bambini*.

epistemologicamente, uma raiz social e política que é indispensável para o desenvolvimento da vida pelo trabalho, equiparando-se aos termos marxistas. Esse princípio carrega em si o axioma da atividade e da individualidade, pois, para ela, a educação só poderia ser alcançada com a atividade do próprio sujeito que se educa. A liberdade é exercitada constantemente, se concretiza via processo educativo de forma gradativa, e vai se expressando nas escolhas livres de escolha de materiais, atividades, avaliações, e outras escolhas relacionadas as atividades pedagógicas, por parte da criança, o que também envolve sempre sua vontade e atenção.

A *atividade*, outro princípio que pode ser filiado a base epistemológica construída pela autora, caracteriza-se pela necessidade de concentração, o que torna a criança quase insensível ao mundo exterior e a faz repetir o exercício sem qualquer finalidade exterior, mas com muita alegria interior, pois na escolha da atividade ela participou, escolheu a que mais lhe daria prazer e sustentaria, portanto, sua atenção. Lembremos que ao ter a oportunidade de escolha, essas estarão sempre associadas ao prazer e ao lúdico da criança, com isso ela não se cansa do trabalho, porque sua atividade é como que um metabolismo psíquico ou fonte vital de desenvolvimento.

Ainda há a centralidade na *auto-educação*, outro princípio que sustenta a base epistemológica de Montessori. Para que ela possa ocorrer é necessária uma verdadeira reforma da educação tradicional, pois a educação deve ajudar a criança a resolver, com a maior simplicidade, os problemas cotidianos – individuais e coletivos, superando, uma postura de conformação dos sujeitos sociais, muito presente na educação tradicional (MONTESSORI, 1965). O princípio da *auto-educação*, faz coincidir os termos natureza e liberdade, como um impulso inato, interior, "uma energia que tende a retirar do ambiente os elementos úteis ao seu desenvolvimento", sempre dando importância ao trabalho (MONTESSORI, 1965, p. 27).

Nos termos da epistemologia de Montessori, destacamos da proposta de seu método de ensino as seguintes concepções pedagógicas: 1) educação; 2) criança; 3) educação; 4) professor, ação e o papel docente; 5) escola; 6) a sala de aula e o ambiente escolar; 7) atividades escolares e materiais educativos e didáticos; 8) material dourado; 9) outros materiais pedagógicos; 10) disciplina e silêncio; 11) aulas de linhas, leitura e a escrita; 12) a centralidade no desvelamento da psique humana em desenvolvimento. Reconstituo os aspectos que se associam as suas epistemologias, temos que a **concepção de criança** a consagra como um ser rico em habilidades e potencialidades, um ser com força vital, um modelo primário de fonte de amor. Na criança aparece claramente o destaque de sua natureza humana como próxima do espírito criador, das leis da criação, da energia potencial, podendo alcançar o seu pleno desenvolvimento graças aos "instintos que guiam interiormente os seres vivo". Portanto, a concepção de criança ou infância, é concebida como algo delicado e vital, que precisa ser tocada pela educação, onde tudo se pode

decidir e renovar, pois a criança guarda os segredos da alma, onde se elabora a criação do homem. Portanto, a criança é um ser em construção, que tem uma vida psíquica. Nas palavras da autora, que sustenta a criança a partir de uma visão religiosa, ela está em desenvolvimento e esse reflete um "halo de religiosidade humanista e cósmica" que a consagra como um ser espiritual – "um embrião espiritual" – e de natureza divina (MONTESSORI, 1965, p. 12).

Na perspectiva da prática educativa, a criança "traz a este Mundo novas energias" que deveriam ser "sopro regenerador", por isso, a educação tem o dever de libertar a criança, ou seja, criar condições de possibilidade ao desabrochamento da personalidade da criança. Essa concepção de infância exige priorizar o lúdico, brincadeira, atividade livre de aprendizagem e espaço educacional adequado (MONTESSORI, 1965, p. 12-14).

Nos termos epistemológicos, a *concepção de educação* tem a finalidade de desenvolver as potencialidades da criança, levando-a a tomar conhecimento consciente do real. Ser consciente do real é conhecer o mundo exterior e o interior pelas atividades realizadas. A educação montessoriana, portanto, não visa apenas o crescimento do mundo interior da criança, mas a própria personalidade (espírito-alma), porque visa atingir e formar o espírito da criança para que ela seja feliz. Essa educação não confina a criança, mas a liberta, e a liga à vida: "a educação da criança muito pequena, portanto, não visa prepará-la para a escola, mas para a vida". (MONTESSORI, 1967, p. 17). Portanto, podemos destacar pressupostos epistemológicos desta educação – precisa promover a liberdade da criança que é associada à sua atividade, promover a capacidade de aprender por si mesma, desde que haja as condições necessárias – autoeducação, desenvolver livremente a criança – liberdade; promover e fazê-la acreditar na paz e na sua capacidade da transformação do mundo – formação espiritual, moral e ética.

Para Montessori, *o professor, seu papel e sua ação docente* ocupa posição de destaque e precisa ser focada na promoção da atitude de liberdade, autonomia e atividade da criança. A ação docente deve ajudar no desenvolvimento natural, estimular a formação do caráter e a manifestação da personalidade da criança. O professor sustenta a segurança e o respeito, favorece a responsabilidade, autodisciplina, conquista da independência e liberdade, capacidade de participação da criança, também a guia na sua formação espiritual e intelectual. O professor deve pensar epistemologicamente sua ação para que ela seja voltada à "cultura de paz e a disciplina, como aspectos primordiais para o desenvolvimento infantil" (MONTESSORI, 1937, p. 94).

Para Oliveira e Bortoloti (2012), o professor montessoriano é uma pessoa que observa, estuda, indaga e se deixa indagar, respeita, educa pelo exemplo, é sereno, tem controle de si e de seus impulsos, prepara o ambiente tornando-o atraente e agradável, para que a criança possa

descobrir sua capacidade de crescer e desenvolver-se. Ele ainda interpreta as necessidades da criança, buscando compreender e auxiliar, com cuidados apropriados. Não há dúvidas que a proposta montessoriana implica numa lógica ou pensar sobre o processo educativo e a ação docente, a partir de uma lógica que coloca o professor como um “estimulador e orientador da aprendizagem”, como aquele que promove experiências de aprendizagem, orienta as atividades psíquicas das crianças e seu crescimento psicológico (MONTESSORI, 1937, p. 13).

A concepção montessoriana de *escola*, por sua vez, requer ambiente físico próprio, com mobiliário, utensílios, objetos de observação e meios de trabalho, que deve corresponder às dimensões físicas da criança, para serem adequados ao objetivo didático desejado. Deve ainda facilitar o movimento da criança, harmonizar suas forças corporais e espirituais - corpo, inteligência e vontade. Um ambiente apropriado apresenta materiais interessantes, deve estar em perfeita ordem, tanto no que se refere ao tempo, com horários bem-definidos, quanto ao espaço, que deve ser cuidadosamente concebido para o perfeito desenvolvimento da criança. Além disso, deve ter amplo lugar para brincar.

A *sala de aula* e o *ambiente escolar* são estruturantes da aprendizagem e do crescimento da criança, ou seja, é constituído por três aspectos: atmosfera agradável, ferramentas e mobiliários adequados em tamanho, espaço, materiais especiais e, em terceiro, um professor que não dá ordens, nem se intromete, permanecendo em segundo plano, dando espaço a autonomia da criança. Esse ambiente é preparado especialmente para a criança, buscando manter um clima de tranquilidade e, como já foi dito, de ordenação e adaptação às necessidades e ao desenvolvimento da personalidade das crianças.

Todos os dias, o ambiente escolar é preparado pela professora, que organiza o espaço com móveis adequados ao tamanho das crianças, com objetos simples, práticos e atraentes, leves e resistentes, que se prestem plenamente à atividade infantil autônoma. Os objetos são cuidadosamente dispostos e ordenados no recinto, para que cada criança faça sua própria escolha dentre aqueles disponíveis. E ainda, nas salas de aula montessorianas há um número reduzido de alunos para que a professora possa estudar e ajudar cada criança individualmente. Isso significa que ela ensina a criança a se controlar e a se apropriar do espaço escolar, como por exemplo, os ensina a se familiarizarem-se com o mobiliário, ao moverem-se entre os móveis sem fazer barulhos, cuidarem das plantas e do ambiente em geral, a transportarem livros e outros materiais, utilizá-los, recolhê-los, e guardá-los ao final da aula. Não há gritos, violências e castigos na sala de aula montessoriana.

As *atividades escolares e os materiais educativos e didáticos* envolvem as atividades no cotidiano da escola, como: cumprimentar, se despedir, saber ouvir, interromper uma conversa se necessário, a se comportar em situações sociais, em lugares públicos, lavar as mãos,

tomar banho, usar o banheiro, comer, enfim, todas as atividades que as tornem as crianças independentes dos adultos. A partir das atividades as crianças passam a se sentirem capazes, seguras, serenas, e aprendem a se relacionar. Também são envolvidas nas atividades, figuras geométricas com cores, texturas, cheiros, sabores, desenham, modelam, colam, cortam, perfuram, ouvem músicas, brincam de pesquisadores etc. Ainda se prioriza elementos culturais, psicológicos e fisiológicos, mostrando diferenças ou características e peculiaridades, de modo que, progressivamente, a criança se sinta preparada para construções mais elaboradas. Para facilitar seu método pedagógico, Montessori ainda compôs uma série de objetos que possibilitam a criança a percepção da qualidade, forma, cor, dimensão, grau de aspereza, peso, temperatura, cor e som. Seus materiais educativos têm preponderante papel na ação pedagógica, e têm a principal função de estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se manifesta no trabalho espontâneo do intelecto.

Na especificidade do *material didático* construído pela autora, destaca-se seu aspecto essencialmente sensorial, ou seja, foi pensado para trabalhar cada sentido em particular e desenvolver qualidades sensoriais das crianças, incorporando materiais analítico e abstrato. Montessori produziu uma série de cinco grupos de *materiais didáticos*: 1) Exercícios Para a Vida Cotidiana; 2) Material Sensorial; 3) Material de Linguagem; 4) Material de Matemática; e 5) Material de Ciências. Cada grupo tem como objetivo proporcionar à criança a possibilidade de construir, através do exercício manual, as próprias estruturas mentais. Os materiais didáticos se constituem de peças sólidas de diversos tamanhos e formas: caixas para abrir, fechar e encaixar; botões para abotoar; série de cores, de tamanhos, de formas e espessuras diferentes; coleções de superfícies de diferentes texturas e campainhas com diferentes sons.

Entre os materiais didáticos é necessário dar destaque ao *Material Dourado*, que é confeccionado em madeira, composto por: cubos, placas, barras e cubinhos. Foi pensado para ensinar as regras do sistema de numeração e para o trabalho com múltiplos. O material ajuda na numeração e facilita a aprendizagem dos algoritmos da adição, da subtração, da multiplicação e da divisão. Além disso, permite o estabelecimento de relações de graduação e de proporções e, finalmente, ajuda a criança a aprender a contar e a calcular. Sua utilização desperta na criança a concentração, interesse, além de desenvolver sua inteligência e imaginação criadora, pois a criança está sempre predisposta ao jogo.

Há outros *materiais pedagógicos*, como: tábuas de áspero e liso, as lixas de gradação de aspereza, o jogo de pareamento; as caixas de vários tecidos, o jogo de madeira, os saquinhos de objetos variados, os jogos de recipientes para sabores, odores e sons, encaixes sólidos e planos de madeira, barras vermelhas, torre rosa, escada marrom e tabletes coloridos, todos para

que a criança realmente realizasse sua autoeducação. Esses devem ser didaticamente apresentados pela professora, com poucas palavras, assinalando seus respectivos nomes e qualidades. Devem ter formas atrativas, serem coloridos, com texturas, para atrair a inteligência da criança para coisas e fenômenos.

Há ainda a ênfase na importância da *disciplina* e do *silêncio*. O eixo norteador da proposta montessoriana são as *aulas de silêncio*, utilizadas para fazer com que as crianças aprendam a controlar as suas funções sensoriais e a respiração. Já a questão da disciplina implica naquele aluno que domina a situação, sabe respeitar sua liberdade e a dos outros. O aluno disciplinado não é aquele que é silencioso e imóvel, mas, nas palavras da autora, trata-se de ser capaz de “disciplinar a atividade, e não imobilizar a criança ou torná-la passiva” (MONTESSORI, 1965, p.50). Além disso, a disciplina não envolve prêmios, nem castigos.

Há ainda, as *aulas de linha* que ajudam na aprendizagem do movimento e equilíbrio. Isso pode ser compreendido a partir da experiência relatada pela autora: certa vez ela observou o como as crianças necessitavam de atenção e cuidado para se equilibrar sobre os trilhos de trem, que eram próximos da escola. Procurando adaptá-las nas salas de aula, traçou um círculo no chão chamando-o de linha. Pediu para que as crianças andassem sobre ele, fixando a atenção, dominando seus movimentos, tornando-se aptas para aprender o movimento exigido. Conforme a autora, as aulas de Linha foram divididas em: 1) Exercício de atenção (chamar a atenção da criança para a figura do professor), as crianças nesta fase ainda estarão paradas; 2) Concentração com esforço (é iniciada a caminhada, com ou sem obstáculos nas mãos ou no chão); 3) Descontração (usa-se música, dança, dando oportunidade para que a criança se solte, se torne mais desinibida); 4) Desabrochamento (fase de criação, onde as crianças ao serem incentivadas dançam, cantam); 5) Relaxamento (é o resultado da aula; fazer com que as crianças relaxem bem).

Outro princípio é associado a *leitura e escrita*. Montessori trabalhava com letras murais (material de madeira, com fundo verde) que eram utilizadas para fixar e visualizar melhor o que estava sendo ensinado. As letras murais devem ser encontradas em quantidade suficientes para formar muitas palavras e frases e ainda, numa quantidade que possibilite a autocorreção. Há ainda o alfabeto móvel (material de madeira, tendo vogais em vermelho e consoantes em azul) que deve ser utilizado para associar letras, sons e formar as primeiras palavras. O professor mostra como fazer o trabalho e verbaliza os sons das letras. Gradativamente, se introduz exercícios em papéis pautados e coloridos, o processo acaba gerando o aperfeiçoamento da escrita.

Na lógica de Montessori, reconhecer as letras não é suficiente, até porque a leitura não é um processo só fisiológico, mas é também social. Para fazer a criança compreender a ideia

transmitida pela letra, deve-se utilizar dos materiais didáticos e lúdicos, além do método preparado para a leitura com fichas, como por exemplo, aqueles que se referem aos objetos presentes na sala de aula e que acabarão aperfeiçoando a leitura das crianças. As fichas, que também são materiais didáticos, são colocadas em uma caixa, da qual a criança retira um bilhete, lê em voz alta e relaciona com o material disposto no ambiente. Nesse sentido, a criança passa a conhecer as letras que serão introduzidas na análise das palavras.

No que se refere a centralidade no *desvelamento da psique humana em desenvolvimento*, a visão montessoriana apresenta em seus fundamentos

[...] que o ser humano é um todo e embora seja possível analisar sua ação particular (aprendizagem) ela deve ser percebida no conjunto de sua constituição enquanto homem neste mundo. Por isso, pode-se afirmar a existência de relações cooperativas apontam para a estruturação de reconstruções convergentes com avanços. Estas reconstruções possibilitaram verificar avanços significativos à pedagogia em termos epistemológicos e metodológicos. Pode-se observar ainda que a sua ampla teoria acerca da educação da criança e suas proposições metodológicas brotam de suas observações com a intervenção educativa e responde à problemática específica da pedagogia (educação do ser humano). Isto é, Maria Montessori possibilitou uma construção epistemológica interna da pedagogia dando coerência ao seu trabalho investigativo e à sua ação pedagógica. Estas observações levam à conclusão de que a pedagogia Montessori, em suas proposições, possui relações de reciprocidade, cooperação, complementaridade e autonomia (GIORDANI, 2000. p. 5).

Ao refletirmos sobre a epistemologia construída a partir dos processos formativos de professores, temos que a pedagogia montessoriana se constitui a partir de relações interdisciplinares ao nível da teoria e suas implicações pedagógicas. Portanto, a lógica construída à ação docente a partir de seus fundamentos, sobretudo na particularidade do curso de Pedagogia/FE/UFG, consolida-se as concepções de homem, conhecimento e educação, que perpassam o pensamento dos professores. Essas concepções consagram a importância de acompanhar o desenvolvimento das potencialidades da criança, respeitando sua natureza, sua capacidade para o trabalho intelectual, para a autoeducação com satisfação, para o aprender fazendo e experimentando cada aprendizagem, com espaço para o agir espontâneo, valorizando a auto disciplina, com respeito à personalidade da criança, dando-lhe espaço para sua independência biológica, com respeito às necessidades individuais da criança, respeito a seu ritmo de trabalho, promovendo ajuda mútua, sempre com foco no desenvolvimento das faculdades intelectuais, iniciativa e escolhas independentes, além da capacidade de relaxamento, consagrado as bases da consolidação de uma boa cidadania voltada aos preceitos da paz.

5 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Sustentamos a proposição que durante o processo formativo os futuros professores constituem bases epistemológicas que influenciarão na forma como pensam, entendem e agem na educação. Destacamos a contribuição montessoriana como base teórica capaz de ajudar a sustentar concepções filiadas a uma atuação viva e ativa.

Com relação ao questionamento sobre a sua influência teórico-conceitual e epistemológica nas ideias pedagógicas dos professores, entendemos que o conhecimento sempre representou e representará, um aspecto importante no campo da formação docente, pois envolve a compreensão dos sentidos e significados sobre a criança e sua educação. Na especificidade da teoria de Montessori, ela favorece o posicionamento epistemológico que assume a educação como não neutra, ética, ativa e política, totalmente definidora de novas condições sociais, pois se impõe a superação da prevalência de uma educação tradicional e conformadora para uma educação para autonomia e liberdade.

Montessori sustenta uma base epistemológica que fundamenta o conhecimento da criança, as leis de seu desenvolvimento, sem distanciar-se de uma visão humanística e totalizante de ser humano. Por isso, destacamos a atualidade de sua proposta, a prática docente que sustenta apresenta um método ativo, que tem como características a atividade dotada de sentido, a partir de interesse e aspirações da própria criança. Portanto, o professor precisa buscar manter a atividade da criança baseada na iniciativa e no trabalho pessoal, mas que sempre deve ser realizada em parceria e colaboração, ou seja, na partilha da vida.

Montessori sustenta ainda aos professores que o desenvolvimento da criança ocorre na interação, e a partir dela e com ela, a criança manipula e interage com materiais e pessoas, o que abre enormes possibilidades de trabalho conjunto e cooperativo nas salas de aula, sempre a partir da responsabilidade, liberdade e autonomia.

Pensando histórica e epistemologicamente, Montessori nos apresenta prerrogativas e concepções pedagógicas que podem estabelecer novas relações na educação da criança, sobretudo por continuar balizando a ação docente, de forma a ajudar o professor a mudar os rumos de uma ação tradicional. Sustenta-se: a) avançar na individualização do ensino; b) construir elementos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem; c) promover uma metodologia pautada em material didático e técnicas de ensino, instigadores e facilitadores na construção do conhecimento; d) atuar em contraposição ao ensino autoritário, voltado à memorização; e) emprestar um sentido vivo e ativo à educação. Esses parecem ser princípios de uma ação docente exitosa. Portanto, o estudo da teoria montessoriana tende a contribuir com o entendimento da especificidade da formação epistemológica dos professores que pode ajudar

a assegurar a validade da construção de um sujeito consciente, filiado a valores e atitudes solidárias, o que nos conduz para um educar da humanidade no sentido *omnilateral*. Montessori também nos ajuda a pensar nas possibilidades de “um mundo novo para um homem novo, que é a nossa necessidade mais urgente”, “chegando mais próximos, inclusive, de uma cultura de paz” (MONTESSORI, 1936, p. 217).

REFERÊNCIAS

CESÁRIO, Priscila Menarin. *Quem é a professora de crianças menores de 6 anos para Maria Montessori? Uma análise a partir de suas obras educacionais*. 2007. Monografia (Graduação em Pedagogia) - Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2007.

FONTENELE, Shirley da Cunha; SILVA, Krícia de Sousa. *A contribuição do método Montessoriano ao processo de ensino-aprendizagem*. Campina Grande: Realize, 2012.

FRANCO; Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Conferência de Abertura do IV Fórum Nacional de Pedagogia (FONAPE)*. Ano 14, n. 17, julho, p. 55-78, 2011.

GIORDANI, Estela Maris. Relações interdisciplinares na Pedagogia: Piaget e Montessori. *Revista educação*, v. 25, n. 1, jan./jun. 2000.

GIOVANI, Caló. Maria Montessori. In: CHATEAU, Jean (Org.). *Os Grandes Pedagogos*. Trad. de Maria Emília Ferros Moura. Lisboa: Livros do Brasil, s/d, [1968].

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Representações de matriarcas e de estudantes de Pedagogia sobre a criança e sua educação: presença e influência no processo educativo. *Revista Teias*, v. 21, Edição Especial, ago. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; FORTUNATO, Ivan; MENA, Juanjo. La universidad como resistencia: en busca de una epistemología de la praxis. *Rev. HISTEDBR Online*. Campinas, SP, v.20, p. 1-14, e020001, 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; ARAUJO, Sonia; ARGÜELLO, Susana. Agudización ultra neoliberal, educación y formación docente en Brasil y Argentina. *Revista Inter-Ação*, v. 45, n 1, p. 49-80, jan/abr. 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; MOURA, Sílvia Adriane Tavares de. Epistemological aspects of rural education as result of social movements militancy. *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 9, 2020.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de (Orgs.). *Epistemologia da praxis e epistemologia da prática: repercussões na produção de conhecimentos sobre professores*. Série as dimensões da formação humana. Campinas: Mercado de Letras, 2019.

MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; MELO Geovana Ferreira; SILVA, Lueli Nogueira Duarte. Competência docente e satisfação profissional na ótica de professores - formadores da Universidade Pública Brasileira. In:

DUQUE, Paulino Carnicero; ARROYO, Graciela Cordero. (Orgs). *¿Quién forma a los futuros docentes? Un estudio conjunto en cuatro países*. Barcelona: Octaedro, 2021. p. 163-182.

MONTESSORI, Maria. *A Criança*, Lisboa: Portugália Editora, 1936.

MONTESSORI, Maria. *El Método de la Pedagogia Científica*. Barcelona: Araluce, 1937.

MONTESSORI, Maria. *Her Life and Work*. New York: New American Library, 1967.

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

OLIVEIRA, Kely Viviane G. de; BORTOLOTTI, Roberta D. M. Método montessoriano: contribuições para o ensino-aprendizagem da matemática nas séries iniciais. *Revista Eventos Pedagógicos*, v. 3, n. 3, p. 410 - 426 Ago/dez. 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. (Orgs). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de. Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática dos professores. In: SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. *Poiésis e Práxis II – Formação, profissionalização, práticas pedagógicas*. Goiânia: Kelps, 2014.

SOUZA, Ruth Catarina Cerqueira Ribeiro de; MAGALHÃES, Solange Martins Oliveira. Epistemologia da práxis e a produção do conhecimento. *Revista de Educação Pública*, v. 27, n. 64, p. 17-40, 2017.

THESING, Mariana Luzia Corrêa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. A Epistemologia na Formação de Professores de Educação Especial: Ensaio sobre a Formação Docente. *Rev. bras. educ. espec.* Marília, v.23, n.2, p. 201-214, jun. 2017.

SOBRE A AUTORA

Solange Martins Oliveira Magalhães é doutora em Educação. Pedagoga. Psicóloga. Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Goiás, Goiânia/GO. É coordenadora da Redecentro – Rede de Pesquisadores sobre Professores da região Centro-Oeste.

E-mail: solufg@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1187-112X>

Recebido em 15 de dezembro de 2020.

Aprovado em 12 de maio de 2020.

Publicado em 21 de maio de 2021.