

ASPECTOS DA PEDAGOGIA CIENTÍFICA DE MONTESSORI E DA PEDAGOGIA LIBERTADORA DE FREIRE: POR UMA EDUCAÇÃO DIALÓGICA E AUTÔNOMA

Caroline Ribeiro Leônico¹
Tatiana Canziani²
Iara Aquino Henn³

Resumo

Esse trabalho tem por objetivo investigar as aproximações entre Maria Montessori e Paulo Freire na Educação. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de revisão de literatura, a partir de uma visão que busca a compreensão crítica do contexto sócio-histórico e um deslocamento temporal, de modo a transpor esses princípios para a atualidade e seus desafios dentro da realidade escolar da escola pública brasileira. Essa revisão bibliográfica busca compreender quais os pressupostos defendidos por Maria Montessori e Paulo Freire e, em que sentido esses princípios, se aproximam pensando em convergências em prol do desenvolvimento de uma educação, na qual as crianças atuem como sujeitos autônomos, ativos e críticos tanto na escola, como em suas realidades sociais.

Palavras-chave: Pedagogia Científica. Pedagogia Libertadora. Educação. Autonomia

Introdução

Para construirmos uma sociedade humanizada, na qual haja equidade, com pessoas críticas e autônomas cientificamente, em que a democracia e o desenvolvimento da cidadania sejam objetivos contundentes, é necessário investir em educação, pois é, a partir desta que são conquistados direitos sociais, culturais e econômicos. Consequentemente, faz-se gerar cidadania e autonomia.

¹ Estudante do curso de Licenciatura em Pedagogia do IFPR – Campus Curitiba. E-mail: crleoncio@gmail.com.

² Doutora em Educação. Orientadora e professora do Instituto Federal de Educação. E-mail: tatiana.canziani@ifpr.edu.br.

³ Doutora em Antropologia Social. Co-orientadora e professora do Instituto Federal de Educação. E-mail: iara.henn@ifpr.edu.br.

A partir disso, esse artigo aborda aproximações entre elementos da teoria de Maria Montessori e de Paulo Freire, para analisar algumas categorias e princípios, tendo em vista que ambos os autores, mesmo com bases epistemológicas distintas, construídas expropriadas em contextos sociais distintos, se aproximam: o propósito de uma educação dialógica para Freire como perspectiva crítica e emancipatória e, de Montessori, a autonomia como forma de aprendizagem lúdica e concreta.

Acredita-se que por meio da defesa de tais ideais, os educandos podem ter seu tempo de aprendizagem respeitado, mediado por uma educação intencionalizada, a partir de seus conhecimentos culturais e com os recursos necessários.

Maria Montessori propunha uma educação, na qual o processo possibilite o respeito pelo tempo da criança, construindo um ambiente preparado para os educandos, com um “guia” (professor/a) também preparado, tendo a formação coerente para a utilização de recursos didáticos que auxiliem na apropriação do conhecimento, assim resultando uma aprendizagem de forma lúdica, com materiais palpáveis, podendo explorar todos os sentidos da criança (LILLARD, 2017).

Para a construção das aproximações pedagógicas, a fim de compreender e resistir à uma educação tecnicista, é analisado Paulo Freire, um educador, cuja teoria é libertadora, na perspectiva da dialogicidade, sendo a aprendizagem um esperar pela educação, esperança essa que acontece na práxis entre professor e educando, de uma forma crítica, no qual é preciso “[...] desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança” (FREIRE, 2016, p.16), em vista de um processo de ensino aprendizagem emancipatório, ou seja, aquela que forma sujeitos livres, capazes de pensar criticamente sobre a sociedade e os acontecimentos em sua volta.

Tal análise remete a perguntarmos: o que é educação. Para Brandão (1981), educação são costumes, ideais de cultura, trocas de códigos sociais que estão além do âmbito escolar, na qual difere entre os locais “[...] existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre os povos que se encontram” (BRANDÃO, 1981, p.9), podendo ser criada e recriada ao longo dos anos, pois o ensino acompanha os acontecimentos sociais históricos da cultura na qual está inserida.

Analisando a educação como um referencial para modos de vida, conhecimento e cultura, para formar grupos sociais que compartilhem do mesmo pensamento, Freire (2017) expõe que é no contexto da opressão que emerge a consciência crítica para chegar à libertação, pois é na educação como práxis, isto é, no movimento de reflexão da teoria com a prática, que o educando sente a necessidade de buscar a libertação, um interesse que é planejado e construído inerente à ele e não para ele.

Contudo, ao explorar e compreender aspectos pedagógicos da teoria de Maria Montessori e Paulo Freire, sendo que da primeira autora denomina-se Pedagogia científica, e do segundo Pedagogia libertadora, traçamos alguns questionamentos: quais desses elementos contribuem para uma educação crítica e emancipatória? Ou ainda, quais categorias destes autores contribuem para uma aprendizagem baseada na autonomia e na aprendizagem efetiva?

Parte-se da perspectiva libertadora para analisar tais pontos, tanto com relação à opressão, como quanto à quebra de paradigmas impostos pela educação vigente tradicional e tecnicista.

No Brasil, o contexto educacional é marcado pela desigualdade econômica, social, cultural, política e étnica, tendo como consequência dentre tantas questões altas taxas de analfabetismo e evasão escolar. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pessoas com 25 anos ou mais que concluíram o ensino básico obrigatório, na caso o ensino médio, soma-se um total de 48,8% em 2019 comparado com 2018 que seria de 47,4%, tendo um aumento de somente 1,4%. Por que um crescimento tão pequeno? Apenas 17,5% concluíram o ensino superior na faixa etária informada acima e 6,4% não tem nenhuma instrução (BRASIL, 2019).

Outra pesquisa muito alarmante são os números de analfabetismo, dados de 2019 apontam que há 11 milhões de pessoas com 15 anos ou mais que não se apropriaram da leitura e escrita, estimado em 6,6%, segundo o IBGE, pela Pesquisa Nacional de por Amostras de Domicílio Contínua (PNAD Contínua). Em 2018 esse percentual era de 6,8%, conclui-se que foi reduzido somente 0,2%. O analfabetismo tem maior índice na região Nordeste com 13,9%, em seguida do Norte com 7,6%,

Centro-Oeste com 4,9% e, por último, as regiões Sul e Sudeste com 3,3%, quatro vezes menor que o Nordeste.

Por último, dados estatísticos referentes à educação das crianças, com foco na alfabetização mostram que, em 2021, havia um número equivalente a 2,4 milhões de crianças, entre seis e sete anos, que não sabiam ler e nem escrever, representado por 40,8%, tendo um aumento de 66,3% de 2019 até 2021, evidenciando as consequências da pandemia do covid-19, um vírus que paralisou escolas e centros comerciais, lotando hospitais por todo o país, assim, deixando graves sequelas na área escolar e na vida de muitas pessoas. Quais os motivos dos números apresentados referentes à educação populacional dos últimos anos serem tão negativos? Seria a utilização há tempos das mesmas práticas metodológicas que causam tanto impacto na questão quantitativa e, conseqüentemente, qualitativa da educação?

A investigação é bibliográfica qualitativa, a fim de responder a problematização apontada. Para Ludke e André (2013, p.12) pesquisas qualitativas exigem que o pesquisador seja cauteloso, pois “[...] o processo é muito maior do que o produto”, contudo a maneira que é apresentada necessita de cuidados e perspicuidade. Contudo Triviños (1987, p.120-121) aborda que pesquisas qualitativas são abrangentes em sua ação, porém, surgiu na antropologia de forma natural, assim sendo constituída como “estudo da cultura” (grifos do autor).

Em suma, a pesquisa aborda a problemática, como seus principais autores, Libâneo (1985), Lillard (2017), Morales (1999), Saviani (1999) e Suhr (2012). Sendo formada por três seções e as considerações, respectivamente tendo a primeira com os aspectos e contextualização da Pedagogia científica de Maria Montessori, a segunda com a Pedagogia libertadora de Paulo Freire, seguida da terceira, que aponta quais categorias contribuem para uma educação com finalidade dialógica, autônoma, lúdica e com professores preparados.

1. Maria Montessori e a formação da criança: uma perspectiva social e autônoma

Maria Montessori (1870 - 1952) iniciou sua carreira acadêmica na medicina, em uma época que esse título era dado somente a homens. A graduação faz ela se aproximar de crianças com necessidades específicas a partir de visitas em hospícios, que a levaram a refletir sobre uma educação especializada para essas crianças. Com isso, Montessori estudou dois precursores da área para aprofundamento: Jean Itard e Edouard Séguin (LILLARD, 2017, p.2).

Ao decorrer de sua profissão ministrou palestras para professores, voltou à universidade e estudou Filosofia, Psicologia e Antropologia. Em 1907, sua vida ativa como educadora começou, segundo Lillard (2017), pois a autora foi convidada a dirigir sua primeira instituição escolar na Itália, com crianças de três a seis anos de idade, filhos de operários analfabetos que moravam em casas populares, para não ficarem desamparados.

Com a criação da escola Montessori foram vivenciados, primeiramente, os recursos que a autora utilizava com as crianças com necessidades específicas. Por meio desses recursos, a autora pôde perceber que a atenção e tempo dedicado a esses materiais eram diferentes do que ela estava acostumada a vivenciar, pois o educando se "[...] fixava intensamente toda a sua atenção nele, e continuava a trabalhar sem pausa" (MONTESSORI, 2019, p.134).

Ainda que os recursos, posteriormente conhecidos como montessorianos, tenham atraído atenção da sociedade, a autora adota uma pedagogia fundamentada em estudos sobre o desenvolvimento infantil, com foco maior em sua formação plena. Com isso ela assinala, uma Pedagogia Científica, baseada em estudos de observação dos educandos. Para a autora (2017):

Cientista é aquele que, à luz de experiência, descobriu o caminho que conduz às verdades profundas da vida e que, de alguma forma, desvela-se os segredos fascinantes; aquele que, sentindo nascer um amor profundo pelos mistérios da natureza, chega a esquecer de si mesmo. O cientista não é, portanto, aquele que maneja os instrumentos, mas o que conhece de fato a natureza. (MONTESSORI, 2017, p.27)

Esta pedagogia científica foi relacionada aqui no Brasil por pesquisadores da educação como Saviani (1999) e, posteriormente, Shur (2012) com os pressupostos da pedagogia da escola nova de John Dewey. Shur indica que a escola nova surgiu no início do século XX, com a mudança no contexto político-econômico da época - de rural para urbano/ industrial, em que se começou a questionar o modelo tradicional de educação por falta de inclusão social.

Assim como ainda acontece nos dias de hoje, mudanças no método educacional eram consideradas como um risco para a burguesia, uma vez que a elite já havia conquistado sua posição de classe dominante. Defender uma educação para todos significaria colocar essa posição em risco, dado que, essa mudança educacional poderia causar criticidade aos trabalhadores que conseqüentemente analisariam sua condição social (SHUR, 2012). A crítica com relação à escola nova recai em sua neutralidade, uma vez que se entende que a escola novista ainda visava a escola como mantenedora do poder.

Para Saviani (1999), essa teoria aborda que o marginalizado não é predominantemente sob a perspectiva da ignorância, mas sim aqueles que são menosprezados, assim "Forja-se, então, uma pedagogia que advoga um tratamento diferencial a partir da "descoberta" das diferenças individuais" (SAVIANI, 1999, p.20). E para a teoria ter êxito, era preciso reformular todo o sistema educacional, sendo assim: por áreas do conhecimento, os educandos agrupados por seus interesses, o professor trabalharia com grupos pequenos como um orientador, em um ambiente repleto de estímulos. Porém, no nosso contexto educacional brasileiro isso não ocorreu, pois para modificar o sistema da educação desta maneira geraria custos maiores do que o modelo tradicional. Sendo assim, no Brasil a escola nova ficou sendo oportuna somente para a elite.

Entretanto, na Itália, como já dito, Maria Montessori iniciou suas pesquisas voltadas para crianças com necessidades específicas, posteriormente trabalhou com filhos de trabalhadores analfabetos, socialmente os ditos marginalizados. A autora estudou para montar recursos pedagógicos para as crianças com o intuito de aproximá-las da apropriação do conhecimento que o material ofertava, fator esse que aproxima a teoria montessoriana com o educador Paulo Freire, cujo foco era a

emancipação dos sujeitos marginalizados, no caso do contexto brasileiro, os trabalhadores em massa.

Em suas obras, Montessori expõe pressupostos e métodos que respeitam o tempo da criança. Ao defender a aprendizagem plena da pessoa, abre espaço para uma nova abordagem pedagógica.

Para Lillard (2017) a educação tradicional, ancora-se em metodologias copistas, transmissões de respostas e de decoreba de conteúdos e não possibilita o suporte necessário para as crianças. Para a autora, é preciso uma educação potencialista:

Para que os jovens possam enfrentar o desafio de sobrevivência que tem hoje pela frente, é imperativo que sua educação desenvolva, na mais ampla extensão possível, o seu potencial para a criatividade, iniciativa, independência, disciplina interior e autoconfiança. Esse é o foco central da educação montessoriana. (LILLARD, 2017, p. 125)

Para isso, Montessori, desenvolveu materiais pedagógicos, os quais contêm objetivos diretos, indiretos e controle do erro, assim a própria criança consegue observar sua dificuldade, intensificando seu senso crítico, concentração, e domínio, conseqüentemente apropriando-se do conhecimento que o material tem à oferecer, sendo a protagonista do seu próprio processo de aprendizagem. Maria Montessori dedicou grande parte da sua vida para analisar e observar o desenvolvimento infantil, atribuindo um método científico a partir da observação para sua pedagogia.

A autora (MONTESSORI, 2017) defende que primeiro é preciso preparar o corpo para depois os processos cognitivos, que e seus materiais são todos pensados para apurar os sentidos, trazendo objetos concretos, pois é de maneira intrínseca junto a esses recursos que acontece a preparação para a escrita e processos matemáticos por exemplo, assim respeitando o desenvolvimento de maturação neuronal da criança apontada por Jean Piaget posteriormente.

A partir dos planos citados de Jean Piaget que Montessori analisava como períodos sensíveis, como se a criança tivesse um guia interior e despertasse o interesse em determinada área de conhecimento. Esses períodos são de extrema importância dentro de seus estudos, pois faz parte do processo respeitar o tempo da

criança, pois este é um dos pilares de sua pedagogia. Para Maria Montessori, referente aos períodos sensíveis, temos:

Trata-se de sensibilidades especiais, que se encontram nos seres em evolução, ou seja, nos estados infantis, as quais são passageiras e limitam-se à aquisição de uma determinada característica. Uma vez que desenvolvida essa característica, a sensibilidade acaba e assim cada característica estabelece com a ajuda de um impulso, de uma possibilidade passageira (MONTESSORI, 2019, p.57)

A partir desse acontecido, Montessori elaborou um método com embasamento nas observações das crianças e a sua interação com o meio que estavam inseridas, nisso estavam incluídos os seus materiais e a importância que o uso do concreto tem para com a criança, e como tudo envolve o sentido sensorial. Montessori afirma, após observações das crianças em um ambiente preparado:

Sem dúvida essa lista parece delinear um método educativo. Em suma: da criança vieram as diretrizes práticas positivas, e experimentais, para elaborar um método educacional onde a escolha feita por ela oriente a estruturação, e sua vivacidade vital atue como controle do erro (MONTESSORI, 2019, p.168)

Assim, construindo um método, a partir do qual a criança é o centro do processo, tenha liberdade e autonomia para desenvolver suas habilidades cognitivas, motoras e psíquicas, tudo em um ambiente preparado, e, com um adulto preparado para tais acontecimentos. Tais preceitos a aproximam da pedagogia da Escola Nova. Sobre o ambiente, a autora assinala:

As mesas, as cadeiras, as pequenas poltronas, leves e transportáveis, permitirão à criança *escolher* uma posição que lhe agrada. Ela poderá, por conseguinte, instalar-se comodamente, sentar-se em seu lugar: isto constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação.” (MONTESSORI, 2017, p.53)

Tendo em vista um professor que entenda os motivos de um ambiente preparado, Montessori indicava para que o adulto preparado era aquele que mantinha a calma em sala de aula, que não era necessário um professor severo, mas sim um docente atento aos acontecimentos do ambiente e as necessidades que nele surgir (MONTESSORI, 2017).

Com o método exposto a partir da revisão bibliográfica da autora, traz-se a forma que acontece o processo de avaliação no método. Como é feito e analisado a aprendizagem da criança? Como já abordado, é por meio da observação e preparação do professor denominado de guia, que bem preparado sabe os momentos que o educando necessitará de novas apresentações de materiais e aprendizagens, procurando novas maneiras de inovação para uma determinada aprendizagem, sempre respeitando os momentos da criança.

Contudo se a mestra perceber, desde o início, que a criança não está disposta a prestar atenção, ou se equivocar, não se empenhando em responder acertadamente, em lugar de corrigir e insistir, deverá suspender a lição para recomeçá-la noutro momento ou noutro dia. Pois, que adiantará corrigir? Se a criança não consegue associar o nome com o objeto, o único meio de fazê-la conseguir intento será repetir o gesto e o nome; isto é, repetir a lição. (MONTESSORI, 2017, p.163)

Destaca-se que o método elaborado por Montessori foi criado no início do século XX, pensando na educação plena do indivíduo, em países de contextos diferentes do Brasil, na Itália. Assim sendo, tem-se a compreensão de que a autora não tem uma epistemologia de base crítica aos aportes da educação brasileira como já mencionado, pois sua base epistemológica é anterior às discussões da educação crítica Freireana. Todavia, sua teoria tinha por objetivo romper com uma educação tradicional rígida, que tinha o professor como detentor do saber e visava a autonomia, com o educando como protagonista da sua história escolar.

2. Paulo Freire: do sujeito alienado ao sujeito crítico

Paulo Freire (1921 - 1997) é considerado contemporâneo nos dias atuais e tem o título como patrono da educação brasileira, para chegar a essa posição Freire passou por uma educação familiar respeitosa, conseqüentemente, chegou a ser alfabetizado em casa por seus pais. (FREIRE, A., 2006).

Iniciou sua carreira na graduação com o curso de Direito, tendo concluído em 1947, porém anteriormente a esse acontecimento foi professor de língua portuguesa no educandário Oswaldo Cruz, onde ganhou vislumbre pela sua prática, sendo convidado a lecionar em diversos locais. Com a prática e o movimento da práxis, pode-se perceber com as aulas ministradas no Serviço Social da Indústria - SESI, sua tendência progressista:

Foi exatamente no SESI, como uma espécie de contradição sua, que vim aprendendo, mesmo quando ainda pouco falasse de classes sociais, que elas existem, que elas existem em relação contraditória. Que experimentam conflitos que interesses, que são permeadas por ideologias diferentes, antagônicas...Eu não era progressista porque estivesse certo de que o futuro inexoravelmente traria o socialismo. Pelo contrário, eu era progressista porque, recusando uma compreensão mecanicista da história, estava certo de que o futuro teria de ser construído por nós, mulheres e homens, na luta pela transformação do presente malvado. Ou construído por nós progressistas, pela transformação substantiva do presente, ou construído pelas forças reacionárias através de mudanças puramente adverbiais do presente (FREIRE, 2003, p.115).

Paulo Freire teve vínculo com o SESI até 1966, porém em 1952 foi convidado para ser docente pesquisador interino do curso de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes. Para Ana Freire (2006), foi nessa instituição que Freire fez-se um educador ético-político e crítico-libertador, pois alcançou visibilidade a partir de uma perspectiva crítica de sua pedagogia libertadora. Para a autora, viúva de P. FREIRE, "A troca entre as experiências marcadamente teóricas com a outra mais empírica e prática levou Paulo ao desafio de encontrar *inéditos viáveis*, soluções transgressoras de acompanhamento da repetição milenar do já feito e do já dito" (FREIRE, A., 2006, p.93), contudo, acreditando com esperança crítica, que luta

por uma sociedade com uma educação que traga emancipação e criticidade, com isso, surge o movimento da pedagogia libertadora.

A pedagogia libertadora é uma das vertentes da educação progressista. Segundo Libâneo (1985), o termo progressista vem de análises críticas das realidades sociais, que em uma sociedade capitalista não é adotada com veemência pois se questiona a posição da burguesia. Contudo, faz-se críticas a essas realidades sendo usada como instrumento de luta a fim de trazer a reflexão daqueles que a usufruem, com isso ela é denominada uma pedagogia crítica, em que se “[...] questiona concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com outros homens, visando a uma transformação” (LIBÂNEO, 1985, p.22).

Para Suhr (2012), às pedagogias críticas auxiliam na visualização da não neutralidade da educação, facilitando na observação em que a escola segue os pressupostos da sociedade que está inserida, isto é, na sociedade capitalista os detentores do poder são da elite.

Outro aspecto relevante é a associação com a educação não-formal, sendo assim, essa metodologia sai do âmbito escolar para perpassar para o âmbito social. Para a autora (Suhr, 2012), uma das concepções dessa teoria é a educação como um ato político, que tem como consequência desenvolver a autonomia e emancipação do indivíduo, em que ele possa modificar o meio que está inserido.

Sendo assim, para contrapor a elite e dar base para a educação progressista, Paulo Freire aponta aspectos em que aconteça a apropriação dos conhecimentos por meio da problematização da realidade, e com diálogos entre os educandos e educadores. Suhr (2012) ainda acrescenta sobre Freire:

A forma de trabalho sugerida pelo autor é o grupo de discussão, ao qual cabe o papel de gerir a aprendizagem. É esse grupo que definirá os conteúdos e dinâmica das atividades a serem realizadas. Ao defender o diálogo como processo que engaja educador e educando, a pedagogia libertadora considera que ambos são aprendizes e ambos ensinam. Todas as atividades teriam por objetivo desenvolver a conscientização (SUHR, 2012, p.144-145).

Contudo, como já citado, a perspectiva libertadora sai do âmbito escolar ultrapassando e sendo discutida em outros locais como sindicatos, associações,

igrejas, não precisando da presença de um pedagogo, com isso houve influência do Paulo Freire nessas instituições, havendo o movimento da autonomia e libertação do sujeito que frequentam esses lugares, do indivíduo alienada para o crítico humanizado, umas das premissas da metodologia era a alfabetização principalmente dos adultos, sendo extinta no governo ditatorial de 1964, por ser considerada subversiva para os militares o que exigiu o exílio de patrono, retornando ao final da ditadura. (SUHR, 2012).

Com isso, Freire (2017) aponta pressupostos de uma educação bancária, educação essa que é pensada para o mundo do trabalho, em que se ensina técnicas de produção das fábricas, no qual os conhecimentos são depositados e não apropriados, “não há criatividade, não há transformação, não há saber” (FREIRE, 2017, p.81).

O papel do professor na educação bancária é de quem detém o conhecimento, aquele que “enche” (grifos do autor) com fragmentos da realidade, assim, a educação bancária é baseada na memorização, sem entender o real significação dos conhecimentos, em que faz o aluno um depósito e o professor um depositante, desta maneira, Freire descreve que:

[...] o educador, que aliena a ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca (FREIRE, 2017, p.81).

Nesta posição o professor é sujeito no processo e o educando somente expectador da sua própria educação. Para contrapor essa condição, o autor defende a necessidade do professor como pesquisador epistemológico, o qual aguça a curiosidade crítica dos educandos, como forma de ruptura da alienação. Porém, este é um ponto que segundo Freire (2013) precisa ser construído e reconstruído histórica e socialmente como forma de manifestação para quebra do senso comum. Com isso, a necessidade de dar importância à valorização do conhecimento prévio do educando e dos questionamentos que se podem estabelecer a partir desses saberes.

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 2013, p.32)

Seguindo estes pressupostos, é necessário o educador fazer a reflexão de sua prática, conhecida como práxis, analisar a sua prática para, assim, sair do pensamento ingênuo como Paulo Freire chama, e, partir para o pensar crítico. Contudo, a reflexão sobre suas práticas para melhoria das próximas experiências educacionais, é um processo gradual. Quanto mais o educador se analisa e reflete sobre suas práticas, mais o processo será flexível, inteligente e crítico, tendo maior facilidade de mudança de acordo com as necessidades dos educandos (FREIRE, 2013).

Para que os apontamentos de Freire aconteçam de forma fluida e significativa, o autor enfatiza que ensinar não é transferência de conhecimento, mas se dá por apropriação, sendo aberta a questionamentos, curiosidades, diálogos, tudo que possa fortalecer o entendimento do que se deseja. “[...] o discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria” (FREIRE, 2013, p.47), com isso, essa relação precisa ser estabelecida com respeito a autonomia do educando.

Essa autonomia, segundo Freire, é expressa como vontades, curiosidades e forma de ser. Para o autor, o professor que não age respeitando esses pressupostos citados e a vivência do educando “[...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa experiência” (FREIRE, 2013, p.59). Assim, é preciso aplicar a dialogicidade verdadeira, fazendo os educandos refletirem os acontecimentos ao seu redor, como forma de práxis se faz tornar radicalmente éticos.

Como na pesquisa traz-se aspectos das metodologias a fim de estabelecer ligações com as pesquisas de Maria Montessori, aborda-se o esperar de Freire (2013), em que através do ponto de vista humano, os sujeitos são postos em posições em se questiona a esperança, colocando-se como desesperançosos. Porém para o autor, a esperança é mobilizadora das ações da humanidade:

[...] a esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a desesperança é o aborto deste ímpeto. A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo (FREIRE, 2013, p.70-71).

Com isso, o autor aborda a problematização, que faz um movimento de ruptura, na qual deve observar-se as construções históricas e indagações. Para isso, um educador necessita ser criticamente esperançoso, acreditar e analisar as possibilidades sociais, não se contentar com o que se observa. Assim, um educador progressista trará consigo o despertar dessa esperança com os educandos que estão consigo, apresentando possibilidades e refletindo sobre esses apontamentos, pois para Freire:

O mundo não é. O mundo está sendo. Com subjetividade curiosa, inteligência, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da *história*, mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, *constato* não para me *adaptar*, mas para *mudar*. (FREIRE, 2013, p.75)

Sendo assim, o educador Paulo Freire fala sobre a transformação do sujeito e depois da sociedade como consequência, fazendo e refazendo. Assim quando homens e mulheres se apropriam e rompem essa cultura do silêncio, descobrem que as palavras e o conhecimento crítico mudam a forma de analisar o mundo ao seu redor, e modificá-lo, desfazendo uma cultura opressora, que silencia os sujeitos (FREIRE, 2016).

Com esses pressupostos apresentados é perceptível que o pesquisador traz uma pedagogia que se estabelece em conjunto com os educandos, pensando em aspectos sociais, a fim de problematizá-los e pensar em ações para melhoria social como um todo.

Para Freire, é por meio da práxis e reconhecimento da necessidade da luta que os sujeitos chegam a libertação e autonomia crítica. A pedagogia da opressão é motivo desse ato de reflexão e problematização dos oprimidos, que segundo o autor, é um movimento constante, se faz e refaz, sendo pensado e posto em prática com sentido pelos oprimidos, pois a “pedagogia do oprimido: aquele tem de ser forjada

com ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade.” (FREIRE, 2017, p.43)

3. Aspectos entre as teorias: uma educação libertadora como forma de autonomia e emancipação crítica

A pedagogia científica de Montessori foi pensada e pesquisada com o olhar voltado para a educação infantil, uma vez que sua pesquisa foi voltada para as crianças com a intenção de trazer a luz da pesquisa aos educandos, instigar a curiosidade e a autonomia. Como aponta a autora, em sua teoria, seus pressupostos são um ambiente preparado e um professor igualmente preparado, na qual o educador é aquele que dá suporte para a liberdade e autonomia dos educandos, tendo entendimento que “[...] a educação não deve ser mais e principalmente transmissão de conhecimentos; é preciso que ela se oriente numa nova direção, que ela procure desenvolver as potencialidades humanas”. (MONTESSORI, 2017, p. 8-9)

Para Lillard (2017, p. 70), Montessori descreve que para ser uma professora preparada tem que estar em constante desenvolvimento de suas potencialidades, envolver-se no processo, ter conhecimento de si e de suas capacidades e comportamentos, ter autoconhecimento, para assim sucessivamente, ter conhecimento sobre seus educandos.

Já Freire, usa o sentido do professor preparado para aquele que entende da epistemologia dos acontecimentos, que respeita os educandos como pessoas construtoras de história, autônomas e críticas ao ocorrido.

Assim como Montessori, Freire também enfatiza o autoconhecimento entre o profissional da educação, com o processo da práxis, pois assim usará dessa ferramenta em conjunto com o educando, ensinando-o a também realizar esse movimento de práxis, utilizando da problematização com situações do cotidiano dos estudantes, estimulando o processo de curiosidade e investigação.

Sendo assim, Freire também enfatiza que educar não é transferir conhecimento, mas sim, dar ferramentas e aportes para a apropriação do que é ensinado, de uma educação de luta, que compreende que ela como uma forma de

intervenção do mundo (FREIRE 2013, p.96), tendo que ser encarada de forma analítica, tendo o professor como mediador desse processo, sendo assim Freire (2013), aponta:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.[...] Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura. (FREIRE, 2013. p.100).

Para Morales (1999) há resultados não-intencionais na relação professor-educando, é que essas interações são importantes para a apropriação do conhecimento, sendo assim, o estudante aprende até com aquilo que não está sendo ensinado, porém cabe ao professor fazer essa reflexão e perceber que todo seu comportamento é observado, internalizado e aprendido, sendo assim atos e ações vindo dos docentes também é observado. Para o autor:

Podemos ensinar algumas tantas coisas com nossas explicações e outras diferentes com o que somos, com a nossa maneira de nos relacionar com alunos. Nesses efeitos *não-intencionais*, mas importantes, é que entra em jogo nossa relação com os alunos *dentro* da sala de aula. Essa relação é entendida ao menos para começar a tratar desses temas, de maneira global. Tudo é relação e comunicação; até mesmo o modo de olhar os alunos diz algo para eles. (MORALES, 1999. p.17)

Assim, é notório que mesmo com bases epistemológicas distintas, Paulo Freire e Maria Montessori buscaram por uma educação que foge da vertente tradicional, criando assim possibilidades de uma educação dialética, respeitosa e autônoma. Para Montessori “A inteligência da criança, uma vez que ela observa com amor e nunca com indiferença, lhe revela o invisível. Essa absorção ativa, ardente, minuciosa e constante no amor é uma característica da infância” (MONTESSORI, 2019. p.124). Contudo, os sujeitos usufruem dessa educação possam contribuir para

a construção de uma sociedade conscientizadora, democrática e ciente que a realidade não é linear, mas sim dialética e respeitosa.

4. Considerações finais

Diante do exposto, é possível a observação que as intenções de ambos os pesquisadores são para educação de forma ampla, para formação de um indivíduo crítico em relação aos acontecimentos em sua volta e que entenda a epistemologia história, que se seja capaz de analisar a não linearidade social, um sujeito que seja independente e autônomo de suas ações. Para Freire (2017, p.103) a educação problematizadora é um ato revolucionário, em que “o ponto de partida deste movimento está nos homens mesmos” porém um movimento ligado ao mundo, ao cultural, pois é parte desse ponto que rodeia a maioria das instâncias da sociedade de um local.

Assim é notório a necessidade de uma educação que alcance todas as camadas sociais, olhando a individualidade e necessidade de cada sujeito, colocando o educando como parte do processo, não somente expectador. Assim essa base é criada desde a infância, podendo ter os pressupostos da pedagogia científica de Montessori, em que a criança é ouvida tem um ambiente preparado conforme as suas necessidades em conjunto com a pedagogia progressista de Paulo Freire, que tem como alcance as camadas sociais mais desprovidas para que reflitam sobre os acontecimentos e propaguem o que sabem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio.** Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, 2019. (acessada 15 de novembro de 2022). Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 64ª edição. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 46° edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** 23° edição. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Cartas à Cristina.** 2° edição. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

LIBÂNEO, J C. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos.** 19° edição. São Paulo: Loyola, 1985.

LILLARD, P P. **Método Montessori: uma introdução para pais e professores.** 1° edição. Barueri,SP: Manole, 2017.

LUDKE, M; ANDRÉ, M E D A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** 2° edição. Rio de Janeiro, RJ: E.P.U., 2013.

MONTESSORI, M. **A descoberta da criança: pedagogia científica.** 1° edição. Campinas,SP: Kirion, 2017.

_____. **O segredo da infância.** 1° edição. Campinas,SP: Kirion, 2019.
MORALES, P. **A relação professor-aluno: o que é, como se faz.** 6 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

TRIVIÑOS, A N S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo, SP: Atlas, 1997.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas do nosso tempo.** 32° edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SHUR, I G F. **Teorias do conhecimento pedagógico.** 1° edição. Curitiba, PR: InterSaberes, 2012.