



EDUCAÇÃO PÚBLICA E PESQUISA: ATAQUES, LUTAS E RESISTÊNCIAS

Universidade Federal Fluminense
20 a 24 de Outubro de 2019
Niterói - RJ

ISSN 2447-2808

4699 - Trabalho - 39ª Reunião Nacional da ANPEd (2019)
GT13 - Educação Fundamental

As identidades de educadoras montessorianas
Carla Toscano Carneiro - SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

AS IDENTIDADES DE EDUCADORAS MONTESSORIANAS

Este estudo é resultado de uma pesquisa de mestrado concluída em 2019, cujo objetivo foi compreender os processos identitários que são construídos pelas educadoras montessorianas da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da coordenação e da direção que atuam numa perspectiva montessoriana, frente aos desafios postos por meio do processo *ensinoaprendizagem*. Sendo assim, a questão desta pesquisa foi “Como se constitui as identidades das educadoras que atuam numa perspectiva montessoriana?”. A abordagem metodológica adotada foi a investigação narrativa, tendo como estratégias a observação do cotidiano escolar, as narrativas autobiográficas de educadoras montessorianas e uma roda de conversa com tais educadoras. Ao finalizar a pesquisa, compreendemos que a incompletude das educadoras é uma marca em busca por mais conhecimento na área da educação sobre o desenvolvimento da criança e a perspectiva montessoriana. Sua formação acontece imbricada com a prática em sala de aula e com o ser sujeito na vida em sociedade, constituindo-se em sujeito pós-moderno na formação de sua identidade.

Palavras-chave: Identidade. Professor. Montessori. Narrativa.

1 - Construção da investigação narrativa

“A busca por outras formas de conhecer e de expressar os conhecimentos que, assumindo a impossível descrição “neutra e objetiva” de uma realidade preexistente aos sujeitos que nela se inscrevem, requer descobrir/inventar novos modos de ver/ler/ouvir/sentir o mundo e de narrá-lo e aos diferentes fazeres/saberes/valores e emoções que nele circulam e dialogam” (OLIVEIRA, 2010, p. 19).

Formas mais libertárias de produzir o conhecimento são maneiras de contemplar os sujeitos em sua integralidade e compreender que os processos de cada um são únicos; por esse motivo, impossível de ser neutro e objetivo.

Além de serem trajetórias pessoais e profissionais, as narrativas traduzem tempos e espaços de determinados contextos e épocas. Por isso, são instrumentos que ampliam o olhar para um amplo contexto social.

Por este motivo, a abordagem metodológica empregada neste estudo é a investigação narrativa, tendo como estratégias a observação, as narrativas das educadoras da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da coordenadora e da diretora de uma escola particular montessoriana do município de Juiz de Fora/MG sobre suas trajetórias de educadoras e uma roda de conversas com as mesmas.

Com base nesta construção, é possível compreender como as educadoras, de um determinado *espaçotempo*, se constituem enquanto educadoras montessorianas por meio de suas trajetórias de vida.

Portanto, a questão da pesquisa foi “Como se constitui as identidades das educadoras que atuam numa perspectiva montessoriana?”. Logo, este estudo pretende, assim, compreender a identidade de educadoras da educação infantil, dos anos iniciais do ensino fundamental, da coordenação e da direção que atuam numa perspectiva montessoriana.

Partindo dessa ideia, entende-se que “a subjetividade humana está temporalmente constituída”, uma vez que “contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que nos damos a nós próprios uma identidade no tempo” (LARROSA, 2011, p. 69).

O movimento que se faz quando contamos histórias nos faz refletir sobre os acontecimentos e compreender nossa identidade.

Larrosa (2011) ainda afirma que, através das práticas pedagógicas, nas quais são produzidas e mediadas narrativas pessoais, é possível compreender o funcionamento de mecanismos que constroem a identidade. Nóvoa (2009) complementa a ideia ressaltando a importância de construir um conhecimento de “si”, ou seja, um autoconhecer através do conhecimento profissional, captando o sentido da profissão docente.

Ainda, as narrativas são uma forma de compreender a trajetória individual dos *praticantes* da pesquisa e conhecer suas escolhas e caminhos trilhados para sua construção pessoal e profissional. Elas são uma forma diferente de abordar e trabalhar as pesquisas em educação.

Por esse motivo, este estudo utilizará a construção de narrativas autobiográficas das educadoras, com o objetivo de compreender as trajetórias destas educadoras para sua constituição profissional.

Os instrumentos de escrita das narrativas autobiográficas, por parte das educadoras, são fundamentais para ressignificar o “ser educadora” do “eu” e do “outro”.

Diante de tantos debates e reflexões, é possível perceber que a formação da educadora ocorre entrelaçada com sua trajetória, através de suas relações com o mundo. O objetivo para proceder com esta metodologia é possibilitar aos que estão em formação ouvir as práticas pedagógicas das próprias praticantes educadoras. Ouvir de quem realmente exerce a profissão proporcionará uma visão do sujeito da própria prática.

1.1 - O encontro com o campo: o movimento pelo cata-vento montessoriano

Todas as atividades propostas às educadoras nesta pesquisa foram movidas pelo cata-vento dos ares montessorianos diante do respeito à particularidade da contribuição^[1] de cada uma.

Dessa forma, é somente um “tom” que demos à temática aqui abordada, como Clarice Lispector em “Água Viva” contribui conosco.

Realizei observações no 1º semestre de 2017 em uma sala de Agrupada III de uma escola montessoriana, na qual desenvolvi a pesquisa. A cada dia de observação, o encantamento, a empolgação e a curiosidade sobre aquele contexto cresciam em mim. A autonomia, a disciplina, a responsabilidade e a interação eram presentes, em um nível elevado, nesta sala. Utilizo essas observações para conversar com os autores ao longo deste trabalho e as identifico como “Observação da autora em campo, 2017”.

No ano seguinte, 2018, fui muito bem recebida pela direção, pelos funcionários e pela coordenação. Ao apresentar a pesquisa à diretora, ela aceitou e pronunciou a importância de pesquisas nesta área para fazer uma maior divulgação da educação montessoriana no meio acadêmico.

As narrativas foram solicitadas às educadoras nos momentos de apresentação e aceitação da pesquisa, em que expliquei às mesmas que iriam contar sobre sua trajetória de vida familiar, escolar e profissional até chegar ao trabalho com o método Montessori. Estas narrativas foram utilizadas ao longo do trabalho para “conversar” com os autores e no capítulo sobre as marcas identitárias das educadoras. Elas estão identificadas por “Narrativa da Educadora ‘nome da educadora’, 2018”.

As educadoras participantes desta pesquisa foram aquelas que lecionavam na Educação Infantil ou nos anos iniciais do Ensino Fundamental e possuíam a formação em Montessori. Além destes participantes, sentimos a necessidade diante da ponderação de Montessori em enfatizar a importância da mudança da escola juntamente com a de educadoras em convidar a diretora e coordenadora para fazerem este movimento da pesquisa conosco, uma vez que a diretora já atuou como professora de inglês no método Montessori, tem a formação; e a coordenadora foi a professora com quem realizamos a observação na sala dela em 2017, também com formação. Entendemos que estes atores iriam enriquecer esta pesquisa.

Para ampliar as possibilidades de conhecer melhor estas educadoras em momentos diversos, propomos, além das narrativas autobiográficas, individual, uma roda de conversa, coletiva, aberta e que poderia surgir fatos que não foram contemplados nas narrativas.

Dessa maneira, concordamos com Serpa (2018) ao dizer que:

A conversa que defendo como metodologia de pesquisa é por natureza democrática, rizomática, indirigível. Começa em um ponto que não necessariamente foi aquele que você estipulou para começar e termina em lugares absolutamente imprevisíveis. A conversa em sua dialogicidade e dinâmica nos produz outros na interação com as experiências dos narradores, não possuindo, portanto, garantia de portos-seguros onde ancorarmos. Mesmo quando partimos com um mapa, os ventos, as marés e a própria viagem vão nos transformando e transformando nossos caminhos. É preciso deixar-se levar...

Uma conversa também nem sempre se encerra quando nos despedimos, pois seguimos uns nos outros, continuando mentalmente, por muito tempo, a conversa inacabada... (p. 117).

Como não pensar na conversa como democrática e libertadora? Ela é uma possibilidade a todos de emitirem suas mensagens de vida ao lançarem seus pensamentos sobre os diálogos desprendidos no momento da interação. E por esse motivo que são impossíveis de determinar por onde irão seguir e em que ponto chegarão, pois dependem do sentido da vida despertado por cada pessoa no ato de sua relação com o “outro” e com o mundo. E a partir dessas relações nos possibilitamos movimentos a outras direções do “eu”, uma (re)construção dos sujeitos e seus ideais.

A roda de conversa aconteceu ao final do ano de 2018, com duas propostas para incitar as participantes. Uma proposta foi iniciar a roda de conversa com um mosaico de imagens da diversidade da vida, crianças em suas várias formas de ser criança, representando a “Educação para a vida” que Montessori nos traz; e a outra foi por meio de alguns excertos das obras montessorianas, escolhidos por falarem sobre material, lição, ambiente, escola e formação, retirados das obras de Montessori sobre o papel da educadora no método montessoriano. Para identificar as contribuições da roda de conversa, usamos a nomenclatura “Roda de conversa, ‘nome da educadora’, 2018” ao longo do trabalho. Tivemos a ausência de algumas educadoras no momento da roda de conversa devido a situações particulares, imprevistas pelas educadoras, que aconteceram na data prevista do encontro.

Sendo assim, 06 (seis) educadoras realizaram as narrativas e 04 (quatro) participaram da roda de conversa. Além disso, todas as participantes quiseram utilizar o nome real neste trabalho; portanto assim foi adotado.

Este trabalho foi, então, construído por meio de conversas com muitos educadores e educadoras, são conversas estabelecidas entre as diversas partes do “eu”, do “outro” e do “entre” de nós, educadoras. Ressalto que utilizo o termo “educadoras” em todo o trabalho por ter apresentado somente sujeitos mulheres participantes da pesquisa.

2 A propósito das identidades de educadoras

[...] confrontados por uma gama de diferentes identidades (cada qual nos fazendo apelos, ou melhor, fazendo apelos a diferentes partes de nós) [...]” (HALL, 2006, p. 74).

Na atualidade, as educadoras são diariamente “bombardeadas” de discursos, funções, qualidades, expectativas sobre a sua atuação profissional. Diante desse aspecto, é importante compreender como são construídas suas identidades de educadoras.

O que seria educar? Educadora? Por que o termo “educadora” foi aqui adotado por nós? Utilizamos o termo “educadora”, pois concordamos com a ideia de Freire (2018):

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem. Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de estar sendo com as liberdades e não contra elas (p. 95-96).

A educadora compreendida como o acima exposto se constitui como parte de todo o processo de *ensinoaprendizagem*, no sentido de se contemplar em um ambiente de educação dialógica, de maneira a ser um sujeito inacabado e exposto a todas as possíveis formas de aprendizagem com o “outro”.

Para Freire, é “[...] fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está no mundo, mas com o mundo. Estar com o mundo resulta de sua abertura à realidade, que o faz ser o ente de relações que é” (FREIRE, 1996, p. 47).

Flávia, em sua narrativa, traz um pouco dessa relação com o mundo, contando-nos que: *“Com imensa alegria e consciente da importância do papel a desempenhar, aceitei a assumir minha primeira classe Montessori. Educar requer responsabilidade, cuidado e muito, muito amor. Desafios e descobertas fazem parte do meu dia a dia e até hoje ministro o agrupamento na parte da manhã. Tive parcerias em sala de aula que foram essenciais para meu amadurecimento e evolução pessoal e profissional. Contribuindo também para um melhor desempenho dos trabalhos com as crianças. Alunos que me guiam e que me mostram a cada dia vivido que sou realizada na minha profissão^[2]”* (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Quando Flávia diz sobre suas parcerias em sala de aula, ressalta a importância das relações estabelecidas com o “outro” e, conseqüentemente, a influência em sua atuação. E, além disso, demonstra que suas parcerias eram além daquelas estabelecidas entre os seus pares, são aquelas promovidas entre ela e os educandos.

De acordo com Nóvoa (2009), ser professor é dialogar com outros professores mais experientes e entender os sentidos da escola. Além disso, considera que o avanço e o aperfeiçoamento na profissão só ocorrem a partir de registros, reflexões e avaliações cotidianas da prática. Quando a educadora registra suas atividades, ela pode avaliá-las, refletir sobre elas e, em seguida, propor novas ações. Ao mesmo tempo, alcança consciência de sua identidade de educadora; dessa maneira, pensa e age sobre ela.

A profissão de educadora está intimamente ligada à pessoa educadora, pois não é possível entrar em uma sala de aula e em um ambiente escolar e deixar o sujeito social, histórico, político, religioso e econômico. Dessa forma, a identidade da educadora deve ser compreendida em sua integralidade (pessoal e profissional).

Hall (2006) nos traz a ideia de que as “[...] velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado” (HALL, 2006, p. 7).

Ainda segundo Hall (2006), existem três noções de identidades para conhecermos: sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e sujeito pós-moderno. O sujeito do Iluminismo (entre o Humanismo Renascentista do século XVI e o Iluminismo do século XVIII) considerava o ser humano como unificado, dotado de razão e muito individualista. O sujeito sociológico (primeira metade do século XX) compreendia a formação da identidade do sujeito em relação com a sociedade. Já para o sujeito pós-moderno (período da modernidade tardia – segunda metade do século XX) a identidade não é fixa e determinada, ela é constantemente formada e transformada.

Diante do sujeito pós-moderno, verifica-se na fala de Bárbara este resultado, em que pontua: *“Em 2008 fui contratada pelo Instituto Maria como Auxiliar de creche e tive que abandonar meu estágio na Escola Monteiro Lobato. Comecei a estudar cada vez mais sobre Maria Montessori e o método. Nesse mesmo ano, as diretoras da Creche me proporcionaram um curso em São Paulo no Colégio Irmã Catarina. Lá tive contato com pessoas surpreendentes, interessantes e interessadas nos estudos montessorianos”* (Narrativa da educadora Bárbara, 2018).

As narrativas das educadoras baseiam-se na multiplicidade dos sujeitos e como cada identidade “arrasta” para determinado caminho constituindo assim o “eu”. A noção de constante “inacabamento” e a busca pelo conhecimento estão também presentes nas narrativas, demonstrando o sujeito pós-moderno.

3 As marcas identitárias das educadoras montessorianas

Diante dessa perspectiva, compreendemos o sujeito como um corpo^[3] constituído de suas marcas (temporais, espaciais, emocionais e físicas), que produzem as múltiplas identidades que nos constituem. Seria como visualizar o espelho montessoriano, expressado pela leitura feita de cada educadora de “si” mesma. Em frente ao espelho, é a comparação do que sentimos ao escrevermos uma narrativa, conversamos sobre nossa trajetória, pois é rememorar cada marca expressa em nosso corpo, que “grita” em nossa identidade. Porém, que também não deixa de ser uma leitura de “si”, uma vez que relatamos alguns acontecimentos e ocultamos outros.

Com isso, vamos conhecer um pouco das marcas identitárias das educadoras montessorianas trazidas em suas narrativas e na roda de conversa. Mas ressaltamos que as marcas aqui elencadas são contribuições de um determinado grupo em um *espaçotempo*, que, portanto, não devem ser generalizadas como universal da identidade de educadoras montessorianas, mas são referentes as daqui trabalhadas nesta pesquisa.

3.1 Herança Familiar

A família é a primeira oportunidade do contato com o “outro”, que nos ensina e educa com uma perspectiva de vida que nos forma inicialmente. Seria nossa primeira formação. E assim ela nos deixa rastros de quem somos hoje em dia, sendo por aquilo que seguimos ou afastamos desses ensinamentos, ou seja, ela não é determinante, mas representa momentos de muita aprendizagem do nosso “eu” hoje. Sendo assim, também somos produções de nossas heranças familiares.

Para isso, Nóvoa (2013) contribui dizendo que:

O “papel” dos outros espaços de vida em relação à profissão pode ser muito diversificado. Os outros espaços de vida, nomeadamente o espaço familiar e o social, podem ser um “limite”, um “contributo”, um “acessório”, em relação à vida profissional. Mas se estes “papéis” podem ter um carácter dominante, pelo menos em certas etapas da vida, nunca são exclusivos. Não têm um carácter unidimensional (p. 138).

Podemos verificar a herança familiar como uma contribuição para o percurso das educadoras, mas jamais como uma forma

determinante, única dos caminhos trilhados.

Flávia ressalta que: *“Essa educação para vida que Montessori propôs em sua filosofia, eu e meus irmãos tivemos o prazer de recebê-la por meus pais. Mesmo nas dificuldades, sempre nos proporcionaram e nos conscientizaram da importância dos estudos em nosso dia a dia e para nossa vida”* (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Quando Flávia aponta isso, verificamos como o núcleo familiar concebeu as relações entre os sujeitos. E, com isso, a impactou, pois:

“Ao fazer uma retrospectiva sobre minhas aptidões e desejos [...] veio a vivência em casa com minha mãe; e quando visitava uma tia, que também era professora, onde eu pegava suas atividades de escola para refazer e brincar. Acredito que tive inspiração para ser uma grande educadora nas pessoas à minha volta” (Narrativa da educadora Flávia, 2018).

Flávia empodera os familiares quanto à inspiração para ser educadora. Mas conseguimos compreender isso quando observamos em sua linha familiar a educação em destaque nas brincadeiras, na profissão da mãe e da tia e os ensinamentos que provinham desses sujeitos. Além disso, uma força do seu interior em realizar as atividades de escola como uma brincadeira, o prazer que já demonstrava com essas atividades. Pensar nessa questão é levantar o posicionamento de Montessori sobre sempre permitir esta expressão natural do ser criança, que já está com ela.

3.2 Cicatrizes Escolares

A escola é um lugar concebido socialmente para apreender e ensinar. Mas também é muito imbricada de conceitos e preconceitos estruturados historicamente na formação da sociedade ao longo dos tempos.

Cada escola cria uma vida própria, constituída pela sua proposta pedagógica, pelo regimento escolar, pela sua equipe de profissionais, pela concepção de educação e pelos próprios educandos. É uma rede de vidas particulares que formam aquela vida coletiva da escola.

Diante disso, ela marca, ela forma e se transforma em um ciclo de relações que são estabelecidas no contexto escolar.

Por ser um longo período pelo qual todos passamos, ela cria cicatrizes que constituem os sujeitos. E como historicamente a educação tradicional é popularmente disseminada em nosso país, as educadoras montessorianas a trouxeram de maneira bem frequente e, em sua maioria, nas narrativas autobiográficas.

A educadora Luciana traz em sua narrativa uma situação que marcou seu período da Educação Infantil: *“Minha mãe, de temperamento menos sociável e mente conservadora, frequentava assiduamente a igreja e todos os dias levava eu e minha irmã para a escola, de onde minhas recordações mais remotas são duas ou três... da Educação Infantil, lembro-me que antes de irmos embora, a professora salpicava em nossa nuca o perfumado talco da Mônica (marca do talco de pote branco e tampa amarela). Eu aguardava até que ela chegasse em mim, pois ia de um em um colega, rodeando a mesa por detrás das cadeirinhas nas quais permanecíamos muito tempo assentados...”* (Narrativa da Educadora Luciana, 2018).

Luciana traz uma recordação amorosa do cuidado da professora com os alunos, “mesclada” com uma suave passagem sobre as relações estabelecidas naquele ambiente: *“Eu aguardava até que ela chegasse em mim, pois ia de um em um colega, rodeando a mesa por detrás das cadeirinhas nas quais permanecíamos muito tempo assentados...”*. Ou seja, permaneciam “muito tempo assentados”, demonstrando um lugar determinado aos estudantes e uma ação comandada pela professora, no ritmo e organização dela.

3.3 Tatuagem Formativa

O termo “tatuagem” aqui utilizado visa apresentar a trajetória formativa das educadoras montessorianas, por ser entendido para representar aquilo que escolhemos para nos identificar, marcar, o que realmente é significativo para nós. As educadoras em suas buscas pelo conhecimento seguiram por caminhos que representavam sua essência, e isso as marcaram em suas atividades como educadoras montessorianas. Trilhar por um caminho em sua formação é uma modificação do seu corpo que já não aceita onde está ou busca por novos encontros por não aceitar como certa prática pedagógica está posta. A “tatuagem” é sempre uma escolha, assim como as buscas por conhecimento e a consequente formação do sujeito.

E assim percebemos nas educadoras montessorianas como sua “tatuagem” formativa foi constituída e continua sendo.

Mayara inicia sua lembrança formativa ainda com a atuação de aulas particulares, aos 11 anos, a uma vizinha da mesma idade. Desde esta época demonstrava gostar de aprender e ensinar. E, então, nos conta que: *“A partir daí, resolvi que queria ser professora para continuar ensinando. Anos se passaram e comecei a atuar como professora regente da sala da Agrupada II. Iniciei a pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional e logo pensei na relação da mesma com a metodologia Montessoriana. Com a conclusão do curso, fiz um artigo sobre o assunto. Iniciei cursos de capacitação sobre a metodologia em nossa cidade e no Rio de Janeiro, mas a busca por conhecimento não parou por aí. Atualmente estou terminando um curso de formação Montessori para crianças de 0 a 6 anos e continuo atuando na sala de agrupada II, com crianças de 3 a 6 anos que são muito especiais para mim. É muito bom trabalhar com o que se acredita”* (Narrativa da Educadora Mayara, 2018).

Nota-se que a educadora desde cedo se identificou com a relação do processo de *ensinoaprendizagem*, já transmitia isso ao seu ambiente e seguiu (e segue) seus estudos para aperfeiçoar sua prática. Mantém uma formação continuada.

E, neste sentido:

O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas *objeto*, mas sujeito também da história (FREIRE, 2018a, p. 53).

As educadoras em constante relação de *“estar com o mundo”* criam e recriam novas maneiras de *“ser” com o mundo*, conforme suas concepções de vida, homem e sociedade, efetuando assim um ciclo de (re)significação dos sujeitos no *espaçotempo*.

3.4 Ação e Reação metodológica

Toda ação metodológica gera uma reação, individual ou coletiva. E essa reação se move para outras direções. É por meio dela que surgem as buscas, ou seja, toda aplicação prática causa um efeito em um *espaçotempo*, que cria um ciclo de descobertas, (re)construindo as identidades dos sujeitos a partir dos encontros que são proporcionados nesta procura devido às incertezas e incompletudes apresentadas pelos sujeitos. Toda ação gera uma reação.

As educadoras montessorianas nos apresentam, através da trajetória de suas vidas, o percurso do exercício profissional, as práticas metodológicas aplicadas e as buscas promovidas a partir delas. A trajetória de vida de todos nós é permeada de “cruzamentos” de caminhos, com possibilidades para várias direções, sendo o caminho percorrido o que nos define onde estamos atualmente e que poderá ser alterado amanhã.

Raquel, ao criar sua narrativa, diz:

“Minha jornada com a educação não começou de forma direta. Fiz minha faculdade de artes com o intuito de ser fotógrafa ou designer. Durante o percurso do bacharelado, conheci o projeto da Escola Internacional Pangea. Então, candidatei-me à vaga de estagiário de artes. Por esse motivo, ingressei também na licenciatura. Observando o trabalho dos outros professores com as crianças, encantei-me com o método Montessori. Chamava-me muita atenção aqueles materiais supercoloridos, concretos e que eram atrativos para as crianças. Percebi também a possibilidade da criação dos mesmos trabalhando a criatividade” (Narrativa da Educadora Raquel, 2018).

A educadora Raquel nos faz compreender que a, princípio, o caminho a seguir era um, porém, durante seu Bacharelado em Artes, conhece um projeto, identifica-se e busca novos caminhos para exercer a licenciatura no método Montessori. Uma ação tomada gera uma reação, que promove buscas e novas descobertas para novas práticas pedagógicas.

Para ilustrar este sentido de busca da educadora Raquel, Freire (2018a) aponta que:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É nesse sentido que, para mulheres e homens, *estar no mundo* necessariamente significa *estar com o mundo* e com os outros (p. 56-57).

Com isto, “*estar com o mundo*” é se conscientizar de um inacabamento e uma constante busca através dos desafios que nos chegam no cotidiano escolar, profissional e pessoal. São estas buscas que nos promovem novas formas de “ser”, “saber” e “viver”, influenciando significativamente em nossas relações.

3.5 Toque sensível: relíquias montessorianas

Ao caminhar com as educadoras pelas suas trajetórias, na leitura de suas narrativas, e em nosso diálogo por meio da roda de conversa, foi possível observar uma forte característica muito presente nelas: o elevado nível de sensibilidade. Sensibilidade demonstrada com o outro, com o meio e com a constituição do seu ato para o todo (coletivo).

Bárbara conta que: *“A partir daí (2º ciclo do ens. Fund., ministrava aula particular e percebeu falhas na entidade escola – grifo da autora), minhas inquietações só aumentavam e, estudando cada vez mais a História do Brasil, sentia orgulho, mas, ao mesmo tempo, ficava revoltada com a falta de assistência dos nossos governantes com o que acreditava ser o primordial para a evolução da humanidade: A EDUCAÇÃO! [...] marquei História como a primeira opção na Universidade Federal de Juiz de Fora. Acreditava que esse curso me traria todas as respostas sobre o contexto educacional e mais, achei que poderia pesquisar e mudar significativamente a educação do nosso país. Mas meus olhos estavam abertos apenas para o político, pois de sala de aula tinha certo pavor; na verdade, me incomodava pensar que trabalharia lecionando conteúdos em uma sala de aula cheia de crianças ou adolescentes, todos sentados e enfileirados, alguns pouco se importando e outros estando ali por obrigação”* (Narrativa da Educadora Bárbara, 2018).

Com seu relato, Bárbara deixa exposto que:

É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, 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, 2018a, p. 74-75)

Bárbara já indagava as práticas escolares enquanto estudante, apresentava revolta com os governantes por não investirem na Educação, como diz a educadora: primordial para a evolução da humanidade. Seu direcionamento na escolha do curso de História, primeiramente, esteve ligado com o objetivo de mudar a situação do país. Mas Bárbara não tinha intenção de lecionar, pois não se identificava com a configuração de ensino que conhecia até conhecer o método Montessori, quando tudo muda.

3.6 Sensações experienciadas pelas educadoras com a pesquisa

Toda experiência é importante para nosso desenvolvimento, pois só podemos obter qualquer tipo de avaliação sobre determinado fato, objeto ou conhecimento de modo significativo se experienciamos para pronunciarmos nossas inferências.

Portanto, pensando nisso e com o objetivo de saber sobre a experiência das educadoras nesta pesquisa e, até mesmo, para uma autoavaliação de todo o processo pelo qual as educadoras passaram, construindo a narrativa e participando da roda de conversa desta pesquisa, solicitamos a elas que nos contassem um pouco como foram a realização destas atividades, ponderando seus sentimentos, sensações, reflexões e outros. Este momento foi realizado no final da roda de conversa.

Luciana nos conta que: *“[...] Enquanto escrevo, você chora, aí você vai dormir, sonha e, no outro dia, tem mais ideia. É o sentimento, é que eu me sinto jovem. É como se eu tivesse (emociona) [...] Em pouco tempo, né? O meu sentimento. Quando você escreve e consegue colocar no papel, você fala: Nossa! 8 (oito) páginas, não vou escrever mais, não. Mas é muita entrega e muita coisa, né (emocionada)? É muito bom escrever. Eu acho que concretiza assim, elucida. É um milagre. O milagre está aqui. Com alegria quando a gente vê isso e vê que tem uma equipe, que a gente pode continuar juntos. Mas a minha vida pessoal é muito imbricada, né? É isso. Isso tudo”* (Roda de conversa, Luciana, 2018).

Com a exposição de Luciana sobre sua experiência ao fazer a narrativa, apontou que fez em dois momentos, enfatizando ser sua vida. Ressalta que teria mais a escrever, porém pensou na autora deste trabalho ao ler. Elencou ainda os sentimentos desvelados no ato das lembranças e da escrita, o despertar para as realizações já construídas ao longo da vida e as reflexões emitidas sobre a imbricação da vida pessoal com a profissional. Narrar um exercício de reflexão da vida.

4 Algumas impressões incorporadas

“Não importa o que fizeram com você. O que importa é o que você faz com aquilo que fizeram com você.”

Jean Paul Sartre^[1]

Desapropriarmos-nos de nossas certezas; abriremos janelas e portas aos novos fatos e acontecimentos para construção de outros saberes.

Conversando com todos os autores que trabalhei nesta temática, com as educadoras da pesquisa e o encontro com o “outro” que nos é permitido a todo instante, pude compreender minha essência e, conseqüentemente, também a minha construção de identidade. Os movimentos que fazemos em uma pesquisa nos possibilitam uma ressignificação do nosso “eu”.

As educadoras montessorianas, ao demonstrarem seu olhar para o mundo (família, escola, formação, atuação e o encontro com o “outro”), deixam transparecer o sujeito no qual se constituem.

De uma forma muito dialógica, as educadoras montessorianas possuem uma identidade “pluri”, pois conversam com seus diversos “eus” e procuram “ser” sendo, ou seja, sendo montessoriana na vida. Essas identidades aqui expostas são uma essência de vida, em que primeiramente você se constitui enquanto pessoa para que possa se compreender com esta “filosofia de vida” e naturalmente exercê-la no contexto escolar, porque está ligada à vida e ao ato de viver. Elas se constituem por este todo de significado e significativo do sujeito que são em relação com o mundo.

As educadoras montessorianas percorreram por caminhos de construção da sua formação acadêmica por buscas em direção a conhecer a formação e o desenvolvimento da criança. Em sua maioria, esses caminhos foram buscados frente ao desafio do encontro com o “outro”, “desconhecido”, “diferente”, que nos move para sair da nossa zona de conforto e propor novas alternativas para o processo de aprendizagem. Esse caminho foi semelhante ao realizado por Maria Montessori em suas buscas por conhecer mais sobre o “ser” criança e suas especificidades.

A diversidade em sala de aula é uma oportunidade para as educadoras montessorianas apreenderem, segundo os posicionamentos das mesmas. É um enriquecimento para a formação pessoal e profissional.

Em todas as conversas, as educadoras demonstraram que conheceram e se identificaram com o método Montessori através do despertar pelo encontro com o “outro”, seja por meio de uma insatisfação expressa a outro que o apresenta a esta nova concepção de educação ou por meio de visita ao espaço montessoriano, alinhando o interno e pessoal ao externo e coletivo desde o primeiro contato com o espaço e as formas de “ser” ali desenvolvidas. Essas identidades só podem ser compreendidas pelo processo do sujeito pós-moderno, ressaltado por Hall (2006), em que elas não estão acabadas, fixas e determinadas, mas convivem com a consciência do sujeito inacabado e múltiplo que são (HALL, 2006; FREIRE, 2018a).

O mais importante é considerar o fechamento de um ciclo, nesta pesquisa, que não se fecha, pois se apresentará em constante movimento, mostrando-se aberta a novos olhares e tons.

6 REFERÊNCIAS

CERTEAU, Michel. de. A invenção do cotidiano: 1: artes de fazer. RJ: Vozes, 2ª reimpressão, 2017.

DUTRA, Luísa Módena. **Maria Montessori e a fita de papel vermelho**. São Paulo: Comenius, 2015. 23p.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996. 150p.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a. 143p.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad.: SILVA, Tomaz Tadeu da; LOURO, Guacira Lopes. 11 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. 102p.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad.: VEIGA-NETO, Alfredo. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de (Org.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

RIBEIRO, Arilda Ines Miranda. Verbete João Pestalozzi. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Org.). **Navegando pela história da Educação Brasileira**. São Paulo: HISTEDBR, 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_pestalozzi.htm>. Acesso em jan. 2018.

RÔHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Trad.: ALMEIDA, Danilo Di Manno de; ALVES, Maria Leila (Coleção Educadores). Recife: Massangana, 2010.

SERPA, Andréa. Conversas: possibilidades de pesquisa com o cotidiano. In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa: por que não?** Rio de Janeiro: Ayvu, 2018, p.93-118.

_____. **Conversas: caminhos da pesquisa com o cotidiano**. 2010. Disponível em: <<http://www.andreaserpauuff.com.br/arquivos/artigos/CONVERSAS%20CAMINHOS%20DA%20PESQUISA%20COM%20O%20COTIDIANO.pdf>>. Acesso em nov. 2018.

[1] A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética e autorizada.

[2] A fala das docentes nesta pesquisa, *praticantes* (CERTEAU, 2017) do cotidiano escolar, estão gravadas em itálico.

[3] O corpo é compreendido como uma constituição do sujeito no todo, na relação com o mundo, como aponta Freire (1996).

