

IMPLANTAÇÃO E FUNCIONAMENTO DE ESCOLAS MONTESSORIANAS NO BRASIL: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Implementation and Operation of Montessori Schools in Brazil: Challenges and Perspectives

Adria de Sousa Bentes¹
Adriessa Aparecida dos Santos²

Resumo: Maria Montessori, uma médica italiana propôs, no início do século XX, uma abordagem pedagógica centrada na observação da criança em ambientes estruturados. O método que inicialmente foi desenvolvido para crianças com deficiência intelectual, foi aplicado também, pela própria Maria Montessori, em crianças com desenvolvimento neurotípico. No entanto, o método que foi desenvolvido com baixo orçamento e com crianças da periferia, atualmente destina-se a uma pequena elite econômica, uma vez que as escolas são majoritariamente particulares e de alto custo. Este estudo visou realizar uma pesquisa com abordagem quantitativa descritiva, por meio de formulário eletrônico disponibilizado *on-line* junto a indivíduos que trabalham em escolas que empregam o método montessoriano, sobre as dificuldades encontradas na sua abertura e manutenção de funcionamento. A amostra foi composta por 34 indivíduos. Os dados coletados foram analisados a partir da frequência relativa das respostas às perguntas do questionário. Observou-se que as escolas montessorianas no Brasil estão situadas principalmente na região sudeste (59%), são majoritariamente da rede privada (91%), funcionam há mais de 10 anos (53%), oferecem principalmente ensino infantil na faixa etária de 3 a 6 anos (85,3%) e estão organizadas na forma agrupada (91%). A contratação de profissionais capacitados, o custo dos materiais e o custo de infraestrutura (adaptação dos espaços) foram apontadas como as principais dificuldades para a abertura das escolas. Os principais desafios para manutenção do funcionamento da escola são a capacitação contínua da equipe, o pouco conhecimento sobre o método pela sociedade e os custos de reposição dos materiais. Assim, de forma geral as escolas precisam dedicar maiores esforços a formação inicial e continuada da equipe e a estratégias para aquisição/reposição dos materiais.

Palavras-chave: gestão escolar; Montessori; organização escolar.

¹ Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0290-409X> E-mail: adria.bentes@ifsp.edu.br

² Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3119-844X> E-mail: adriessasantos@yahoo.com.br

Abstract. *Maria Montessori, an Italian physician, proposed at the beginning of the 20th century a pedagogical approach centered on observing the child in structured environments. Initially developed for children with intellectual disabilities, the method was later applied—by Maria Montessori herself—to children with neurotypical development. However, although originally designed on a low budget and aimed at children from underserved communities, the method has come to serve a small economic elite, as the schools are mostly private and high-cost. This study aimed to conduct descriptive quantitative research using an online electronic form distributed to individuals working in schools that employ the Montessori method, in order to identify the difficulties faced in opening and maintaining such institutions. The sample consisted of 34 participants. The data collected were analyzed based on the relative frequency of responses to the questionnaire. It was observed that Montessori schools in Brazil are located primarily in the Southeast region (59%), are mostly part of the private network (91%), have been operating for more than 10 years (53%), mainly offer early childhood education to children aged 3 to 6 years (85.3%), and are organized in mixed-age group formats (91%). The main challenges in opening Montessori schools include hiring qualified professionals, the cost of materials, and infrastructure expenses (space adaptations). Key challenges in maintaining school operations are the ongoing training of staff, the limited public awareness of the method, and the cost of replacing materials. Thus, overall, these schools need to dedicate greater efforts to initial and continuing staff education, as well as to strategies for acquiring and replacing materials.*

Keywords: *school management; Montessori; school organization.*

1. Introdução

Maria Montessori desenvolveu um método, denominado por ela como “Pedagogia científica”, cujo principal objetivo era auxiliar a criança a desenvolver sua própria autonomia (física e psíquica) para que atingisse a liberdade, que seria a libertação da criança de qualquer obstáculo que impedisse o seu desenvolvimento. Para Montessori, (2017), a escola deve permitir o desenvolvimento da personalidade da criança e das suas manifestações espontâneas, sem nenhum constrangimento. No método Montessori, o adulto preparado é o responsável pela organização de um ambiente preparado para conduzir a criança ao equilíbrio.

Estas características são típicas do movimento da Escola Nova, que iniciou nas últimas décadas do séc XIX, adentrou o século seguinte e foi considerado o movimento educativo mais influente do séc XX, com um ideário que se reflete ainda nos dias de hoje (dos Santos; Prestes; do Vale, 2006; Nóvoa; Alvim, 2021). Contrapondo-se à escola tradicional, centrada no professor e na transmissão do conhecimento, a Escola Nova coloca o aluno como centro do processo educativo e o professor como facilitador da aprendizagem, proporcionando experiências para despertar o interesse e provocar a curiosidade no aluno. Na introdução de noções, deve-se partir do concreto para o

abstrato e respeitar o ritmo de cada aluno (dos Santos; Prestes; do Vale, 2006). Desta forma, a aprendizagem é considerada autoativa, utilizando experimentos ou materiais, ou a reflexão do aluno para a resolução de problemas (Campos; Shiroma, 1999).

Apesar da difusão internacional do método e da sua presença em escolas brasileiras desde o início do século passado, ainda são escassos os estudos que investiguem de forma sistemática as dificuldades encontradas na abertura e manutenção de escolas montessorianas. A escolha de abordar essas dificuldades surgiu da percepção de que, apesar do crescente interesse por metodologias pedagógicas alternativas, há uma lacuna importante na literatura sobre os aspectos práticos que envolvem a implementação dessa abordagem. Assim, ao levantar dados inéditos sobre os desafios práticos da implementação do método no Brasil, busca-se ampliar a compreensão sobre os limites e possibilidades da pedagogia montessoriana no contexto brasileiro, oferecendo subsídios para gestores, educadores e pesquisadores interessados em alternativas pedagógicas que valorizem a autonomia e o protagonismo infantil. A presente pesquisa foi realizada de forma “on-line” com indivíduos que trabalham em escolas que se consideram montessorianas, por meio de formulário eletrônico. Os resultados obtidos foram compilados e analisados a partir da frequência relativa das respostas às perguntas do questionário.

2. Revisão de literatura

Maria Montessori nasceu em 1870, na cidade de Chiaravalle, na Itália. Teve formação técnica na área de matemáticas e engenharia e se graduou médica, em 1896, pela Universidade de Roma, sendo uma das primeiras mulheres graduadas em medicina na Itália (Kramer, 2017).

As ideias de Maria Montessori adentraram o Brasil, através de uma palestra intitulada “As promessas e os resultados da pedagogia moderna”, ministrada pelo engenheiro, escritor e político Miguel Calmon Du Pin e Almeida na Bahia em 1915. No mesmo ano, Alípio Franca, que era um catedrático de Pedagogia e Metodologia da escola Normal da Bahia, lança o livro “Noções de Pedagogia Experimental: excertos pelo Professor Alípio Franca”, onde fazia uma associação entre o método montessoriano e outras vertentes em voga internacionalmente na época. Ainda em 1915, Manuel Ciridião Buarque e sua filha, Maria América Marcondes Buarque, fundaram a primeira escola montessoriana do Brasil, situada na capital paulista. Em 1924, Alípio Franca lança a versão traduzida do livro de Montessori “Pedagogia Científica”. A partir do mesmo ano, o estado de São Paulo instituiu legislação que indicava, de forma desconectada com os princípios pedagógicos, o uso de materiais didáticos de Montessori e de Froebel. Em 1927, docentes da escola Normal de Salvador instituíram cursos de férias de formação docente, seguindo concepções montessorianas e ressignificação dos materiais para Pré-escola e Ensino Primário (de Campos; dos Santos, 2017). Essa apropriação parcial

evidencia como políticas educacionais podem esvaziar o sentido pedagógico de propostas inovadoras, transformando-as em meras práticas burocráticas.

Outro ponto crítico refere-se ao mobiliário e material pedagógico do método. Maria Montessori descreveu precisamente as características dos materiais empregados no método, bem como a forma de apresentá-los às crianças, sendo algo de cunho estratégico para o bom desenvolvimento do método. Em virtude das matérias-primas disponíveis na época (início do século XX), muitos desses materiais foram confeccionados em madeira e metal e assim permanecem sendo reproduzidos. No Brasil, o número de fabricantes dos materiais montessorianos é muito pequeno, o que em parte explica o seu custo elevado. A necessidade de investimentos em produtos com pouca concorrência no mercado e que por consequência acabam tendo custo elevado, supostamente também seria um fator limitante à expansão do método.

Mobiliário adaptado é algo que se difundiu entre as escolas de ensino infantil, independente da linha pedagógica, mas nas escolas montessorianas observa-se que essa adaptação dos espaços, dos móveis e de objetos vai um pouco além (como em utensílios do cotidiano) para tentar realmente garantir a autonomia e a liberdade de movimento das crianças. Através da observação extensiva de crianças, Montessori concluiu que grande parte da dependência das crianças estava associada a desproporção entre os objetos do cotidiano e o tamanho das crianças, o que a levou a desenvolver mobiliário e utensílios adaptados ao tamanho das crianças, para que elas pudessem realizar tarefas independentemente de um adulto, escolhendo as atividades que lhe são atrativas (Montessori, 2017).

Apesar das considerações em relação aos custos dos materiais e da necessidade de adaptações físicas no ambiente, há escolas da rede pública de ensino que adotam o método, como é o caso do Centro Municipal de Educação Mélanie Granier em Bagé/RS. Em relação ao número de alunos por turma, o Ministério da Educação [MEC] orienta seguir o Parecer CNE/CEB nº 20/ 2009, segundo o qual “no caso de agrupamentos com criança de mesma faixa de idade, recomenda-se a proporção de 6 a 8 crianças por professor (no caso de crianças de zero e um ano), 15 crianças por professor (no caso de criança de dois e três anos) e 20 crianças por professor (nos agrupamentos de crianças de quatro e cinco anos)” (Brasil, 2009) . O método não tem uma especificação quanto ao número de alunos por professor, a própria Maria Montessori iniciou a Casa dei Bambini com 50 crianças e apenas uma professora para auxiliá-la.

Maria Montessori observou através da abertura de escolas ditas montessorianas em Milão na Itália, que o material por si só não era suficiente, e que a presença de um adulto devidamente capacitado era fundamental, pois nestas escolas os fenômenos que deram notoriedade ao método, não se reproduziam: a preparação sensorial não avançava, a normalização não ocorria, nem os fenômenos de explosão da escrita (Stefano, 2020). Montessori descrevia em sua obra que a tarefa da mestra (forma como ela se referia a função de educadora – o gênero feminino é empregado nas suas obras)

era dupla: relacionada não só ao conhecimento científico, mas principalmente a formação moral e autoconhecimento (Montessori, 2017). Ela enfatiza em vários momentos de suas obras, que mais importante do que o conhecimento dos materiais e da apresentação, é a preparação interior do professor (Montessori, 2019).

Por fim, a formação docente talvez represente o maior desafio. Considerando as especificidades do método, além da exigência legal da formação em Pedagogia, faz-se necessária uma formação no método. Trabalhos acadêmicos voltados para a formação de professores no método montessoriano são escassos, podendo ser citados os trabalhos de Lukoff, (2019), Santos, (2015) e Faria; Freitas-Reis; Souza Neto, (2019). A Organização Montessori do Brasil reconhece os cursos ministrados por 5 Centros de Formação: Associação Brasileira de Educação Montessori [ABEM], Centro de Estudos Montessori do Rio de Janeiro, Centro de Estudos Montessori de São Paulo, Centro de Estudos Montessori Menino Jesus (Florianópolis, SC), Centro de Treinamento Montessori - Rio de Janeiro. Considerando que todos os cursos são presenciais e que os centros de formação se localizam apenas nas regiões Sudeste e Sul. Além disso, os cursos têm carga horária extensa (em torno de 300-400 h, geralmente dividida em 3 módulos), exigem estágio e entrega de um portfólio para recebimento da certificação completa. Essas limitações geográfica e estrutural cria barreiras para a disseminação do método, revelando uma tensão entre o ideal de universalização da pedagogia montessoriana e sua efetiva viabilidade no contexto nacional. Uma alternativa frequentemente adotada por escolas, é a contratação de um formador destes centros para ministrar cursos “livres” de treinamento/capacitação para a equipe escolar.

3. Metodologia

O presente estudo utilizou uma abordagem quantitativa descritiva, cuja aquisição dos dados foi realizada por meio de formulário eletrônico desenvolvido na plataforma “Google forms” (Anexo 1) no período de fevereiro a maio de 2022. Buscou-se através do formulário, realizar uma ampla caracterização das escolas sem, todavia, permitir a identificação delas. Antes do início do preenchimento da pesquisa, os participantes assinalaram que concordavam com os termos da pesquisa, por meio de um “Consentimento Livre e Esclarecido”.

O formulário era composto de 10 perguntas de múltipla escolha sobre a estrutura e o funcionamento das escolas e contemplava os seguintes aspectos: localização (região do país), rede a que pertencem, níveis de ensino ofertados, forma de organização do ensino (agrupada ou seriada), tempo de funcionamento da escola e cargo ocupado na escola pela pessoa que respondeu o questionário.

Dentro do formulário foi também solicitado que fossem apontadas as 3 maiores dificuldades para abertura da escola e as 3 maiores dificuldades na manutenção do

funcionamento da escola. Adicionalmente, questionou-se sobre a forma de aquisição de materiais (compra ou confecção) e formas de capacitação da equipe.

Foram considerados aptos a participarem da pesquisa, indivíduos que trabalham em escolas que empregam o método montessoriano. O contato e convite foi realizado via mensagem pela plataforma LinkedIn. Ao todo, 34 indivíduos aceitaram participar da pesquisa. Todos os participantes receberam o link do questionário por mensagem via LinkedIn.

Os resultados obtidos foram compilados e analisados a partir da frequência relativa das respostas às perguntas do questionário. Os resultados foram apresentados no texto na forma de gráficos de frequências (microsoft excel 2021) para serem analisados e discutidos. Este projeto foi avaliado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Programa de Educação Continuada em Economia e Gestão de Empresas (PECEGE), processo CAAE nº 52623821.0.0000.9927.

4. Resultados e Discussão

Não há um registro oficial do número de escolas que empregam o método montessoriano no Brasil. Apesar da existência da Organização Montessori do Brasil [OMB], não há obrigatoriedade de filiação para a adoção do método pelas escolas. Em 2021 o site da OMB contava com 69 escolas cadastradas, em 2025 este número subiu para 75, um aumento de 8,7%. Comparando-se os dados dos dois anos (2021 e 2025), 16 escolas saíram da lista, enquanto 22 novas escolas foram cadastradas. No entanto, a distribuição de saída e entrada de escolas na lista da OMB não foi uniforme entre as regiões, ao todo saíram: 1 na região Norte, 5 na região Nordeste, 3 na centro-Oeste, 3 na Sudeste e 4 na Sul. E entraram: 3 na Nordeste, 12 na Sudeste e 7 na Sul, evidenciando o maior crescimento do número de escolas nas Regiões Sudeste e Sul, onde se concentram os centros formadores de profissionais (OMB, 2021, 2025)

Das 75 escolas cadastradas em 2025 no site da OMB, 3 estão situadas na região Norte (4%), concentradas apenas no estado do Pará, na capital Belém. Na região Nordeste são 12 escolas (16%), distribuídas em 6 dos 9 estados da região (Bahia, Maranhão, Piauí, Alagoas, Pernambuco, Ceará e Rio Grande do Norte). Na região Centro Oeste são 5 (6,7%), distribuídas entre Mato Grosso, Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, apenas Goiás não possui. São 35 (46,7%) escolas na região Sudeste (Rio de Janeiro, São Paulo e Minas Gerais), na qual o único estado que não possui escolas montessorianas é o Espírito Santo. E na região sul são 20 (26,7%) escolas distribuídas nos 3 estados da região (OMB, 2025).

O site “Lar Montessori” apresenta conteúdos sobre o método e possui uma seção denominada “Mapa Nacional de Escolas Montessorianas”, no qual as escolas que se autodeclararam Montessorianas podem fazer um cadastro preenchendo algumas informações de contato e características da escola (rede a que pertence, faixa etária

atendida, formação de professores no método, etc.). Nele estavam cadastradas 69 escolas em 2021 e 70 escolas em 2025, sendo que 1 escola foi removida e 2 foram adicionadas (Lar Montessori, 2021; 2025). De forma complementar às informações disponíveis no site da OMB, no Lar Montessori estão cadastradas, 1 escola no Amapá, 1 em Goiás e 3 no Espírito Santo, estados que apesar de não possuírem escolas associadas à OMB, apresentam escolas que alegam empregar o método montessoriano. Um ponto importante a se destacar é que o cadastro na OMB está vinculado a associação da escola à Organização, enquanto que os dados do Lar Montessori são autodeclarados. Realizando-se o cruzamento das informações disponíveis na OMB e no Lar Montessori, e desconsiderando-se duplicidades, chegou-se ao um total de 112 escolas em 2021 e 118, em 2025, o que significou um aumento de 5,3%.

No presente estudo foram coletadas 34 respostas, o que corresponderia a 30,3% do total de escolas de acordo com as fontes consultadas na época da coleta. No entanto, é importante destacar que os participantes podem ser provenientes não somente das escolas listadas, mas também de outras não cadastradas nestas fontes. Como não houve identificação da instituição, não é possível determinar esta informação.

As Figuras 1 e 2 mostram a distribuição das escolas nas regiões do país e a qual rede pertencem, respectivamente. Observa-se que mais da metade das escolas (59%), encontram-se na região Sudeste, seguido pelas regiões Sul (26%), Norte (6%), Nordeste (6%) e Centro-Oeste (1%), esta distribuição está próxima da observada nas escolas cadastradas na OMB, o que indica uma boa representatividade do estudo em relação ao total de escolas associadas a Organização Montessori do Brasil, apenas as regiões Centro-Oeste e Nordeste ficaram sub-representadas.

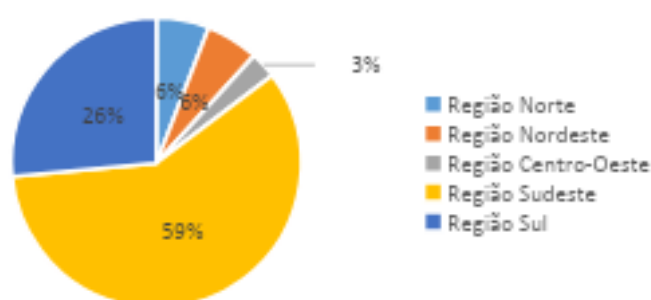


Figura 1 –Localização das escolas montessorianas

Observou-se ainda que 91% das escolas são da rede privada e 6% da rede pública. Um representante de uma escola para pessoas com Síndrome de Down, assinalou a resposta “Outro” para a questão da rede. Vale ressaltar que instituições sem fins lucrativos podem ser enquadradas nesta categoria. Apesar das escolas montessorianas pertencerem

predominantemente à rede privada, a presença do método em escolas públicas ou sem fins lucrativos indica que é possível implementar o método na rede pública e torná-lo acessível a crianças de faixas de renda menores.

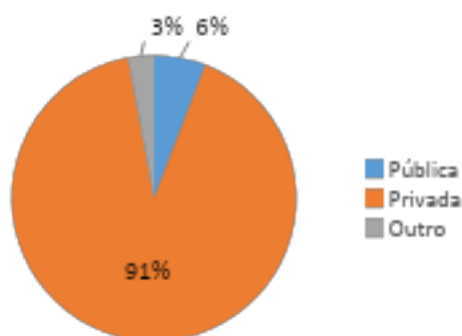


Figura 2 – Rede a qual pertencem as escolas montessorianas

Quando observados os níveis de ensino ofertados pelas escolas montessorianas, a maior concentração ocorre na educação infantil (Figura 3), isso porque foi a fase do desenvolvimento humano de maior estudo de Maria Montessori. De acordo com sua teoria, durante o período de 0 a 6 anos a criança forma as bases para o resto da vida. Montessori denominava este período de “mente absorvente”, um período no qual a criança tem grande facilidade de aprendizado, podendo por exemplo, aprender múltiplos idiomas com mais facilidade do que em qualquer outro período da vida (Montessori, 1987).

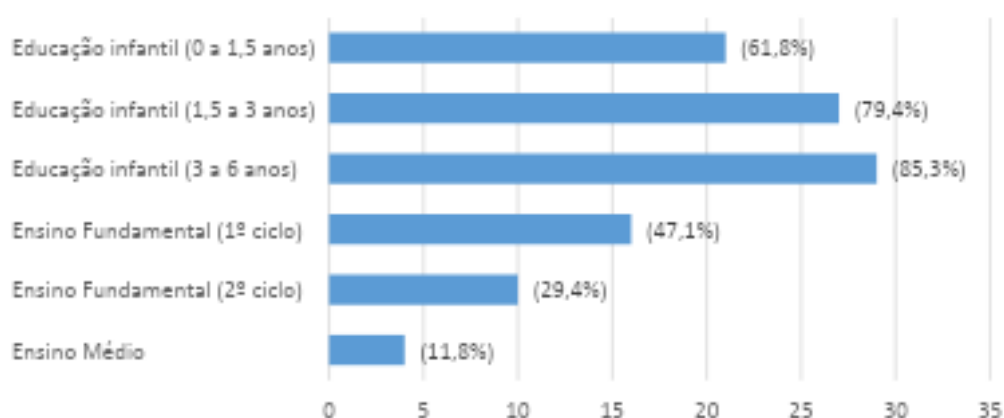


Figura 3 – Níveis de ensino ofertados

A maioria das escolas (85,3%) oferecem a educação infantil para a faixa etária de 3 a 6 anos (Figura 3), isso se deve por esse período etário ser o mais amplamente difundido dentro do método Montessori, para o qual existe maior número de cursos de capacitação, em virtude da existência de mais material bibliográfico deixado pela própria Maria Montessori (Montessori, 1987, 2017).

A oferta de outros níveis de ensino (fundamental e médio) é menos frequente e reduz à medida que o ensino avança dentro da educação básica. Isso se deve, possivelmente, a forma mais tradicional de organização escolar (por disciplinas e de forma seriada), ser a mais difundida na sociedade brasileira, apesar de outras formas de organização serem permitidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996).

Quanto a forma de organização do ensino, a maioria das escolas (91%) adota o sistema de séries “agrupadas”, que funciona com o agrupamento de 2 a 3 idades diferentes em uma mesma sala por 2 ou 3 anos. De acordo com Montessori, o convívio de crianças de diferentes idades representa melhor o que acontece em sociedade, uma vez que convivemos com pessoas de diversas idades, e permite que crianças mais velhas pratiquem seus conhecimentos ensinando as mais novas, as quais por sua vez, veem as mais velhas como exemplo a ser seguido (Montessori, 2017). Esta estratégia de organização de ensino também é uma forma de lidar com a retenção escolar, uma vez que a criança tem um tempo maior para trabalhar os conhecimentos e consolidá-los.

Apesar de as turmas serem categorizadas por idades, é praxe das escolas montessorianas não realizar a mudança de turma quando a criança simplesmente atinge aquela idade, ou no início de um ano letivo. O que se costuma fazer é avaliar a criança quando esta chega próximo à idade limite da turma, para verificar se ela já atingiu as habilidades esperadas para aquele período da vida. Desta forma, a criança pode fazer a transição de turma um pouco antes ou depois de atingir a idade limite, podendo ocorrer em qualquer momento do ano.

Com relação à função desempenhada na escola pelos participantes da pesquisa, pode-se observar na Figura 4 que o questionário foi preenchido majoritariamente por diretores(as)/coordenadores(as) pedagógicos (44%) e diretores(as)/coordenadores(as) gerais (41%), os participantes que se enquadraram como “outro” (12%), se autodeclararam: sócio, mantenedora/diretora, estagiário e diretora de curso de formação de professores/com afiliação à escola infantil. Além disso, um dos(as) diretores(as)/coordenadores(as) gerais afirmou também atuar como docente. Apenas um(a) participante se autodeclarou Secretário(a) e ninguém se autodeclarou Administrador(a) ou apenas Docente. A participação majoritária de diretores é um bom indicativo para a pesquisa, uma vez que são os mais envolvidos com as dificuldades enfrentadas pelas escolas tanto na abertura quanto para a manutenção do seu funcionamento.

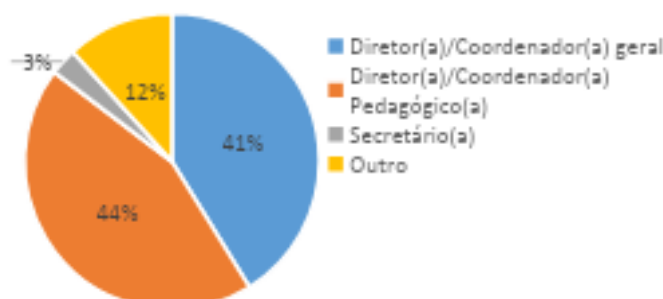


Figura 4 –Cargo dos participantes da pesquisa nas escolas

Quando questionados sobre as três principais dificuldades para abertura das escolas montessorianas (Figura 5), os participantes apontaram as seguintes: a contratação de profissionais capacitados (73,5%), o custo dos materiais (67,6%) e o custo de infraestrutura (adaptação dos espaços) (58,8%).

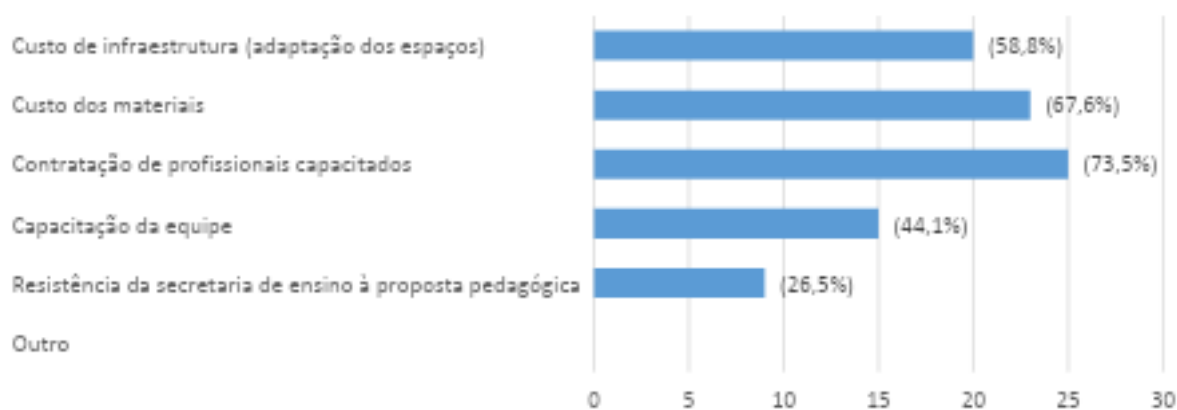


Figura 5 –Dificuldades encontradas no processo de abertura da escola

Cabe destacar que o fator “Resistência da secretaria de ensino à proposta pedagógica” apresentou uma frequência de 26,5%, indicando que propostas de métodos pedagógicos divergentes da concepção tradicional de educação não são facilmente aceitas pelas secretarias de ensino. Esta resistência merece especial atenção, uma vez que o inciso III, do paragrafo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação garante o “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” pelas escolas, ou seja, a diversidade

de propostas pedagógicas deveria ser algo valorizado, como oportunidade de oferta de múltiplas possibilidades pedagógicas para a sociedade e não um limitante para a abertura de uma escola (Brasil, 1996). Infelizmente há uma lacuna na literatura em relação a este assunto, sendo um campo a ser explorado por estudos futuros.

Considerando que a aquisição dos materiais é um ponto crítico para a abertura das escolas, perguntou-se sobre a forma como estes materiais eram obtidos e 59% dos participantes afirmaram que a principal forma é através da compra de materiais prontos, enquanto 41% trabalha mais com a confecção de materiais pela equipe.

Muitos materiais do método foram desenvolvidos pela própria Maria Montessori e em virtude do período em que desenvolveu o método (início do século XX), Montessori utilizou como matérias-primas principalmente madeira e metal. Os seguidores do método mantêm os materiais da forma como foram criados, não havendo substituição por materiais plásticos, por exemplo. No entanto, existem poucos fabricantes dos materiais montessorianos no mercado brasileiro, o que gera pouca concorrência e preços elevados.

De fato, as questões de contratação e capacitação de pessoas se reflete como um grande desafio enfrentado pelas escolas, uma vez que por ser uma metodologia bem estabelecida e com procedimentos específicos, faz-se necessário um investimento para além da formação básica em pedagogia para conhecer e dominar o método. Uma vez que a contratação de pessoas já capacitadas no método é a principal dificuldade, esta deve ser assumida como parte importante do investimento inicial, isto é, uma característica desse tipo de escola, não necessariamente um entrave.

Já no que tange as principais dificuldades para a manutenção do funcionamento das escolas (Figura 6), os participantes apontaram, além da capacitação contínua da equipe (58,8%), o pouco conhecimento sobre o método pela sociedade (50%) e os custos de reposição dos materiais (38,2%). Observa-se assim, que capacitação profissional e aquisição de materiais são dificuldades comuns tanto à abertura quanto à manutenção do funcionamento das escolas.

A formação continuada é algo que deve fazer parte da rotina da qualquer escola, independentemente da metodologia adotada. Todos os profissionais precisam de estudo constante, atualização e troca de experiência com outros profissionais para aprimorar e fortalecer conhecimentos tanto sobre o método, quanto sobre outros assuntos que permeiam a rotina escolar como bullying, questões emocionais, inclusão, entre outras. É importante que as escolas assumam a formação continuada como algo imprescindível na rotina escolar, pois quanto mais os profissionais imergem nas formações, mais se sentem seguros na prática docente (Bersch; Ribeiro; Finoqueto, 2025).

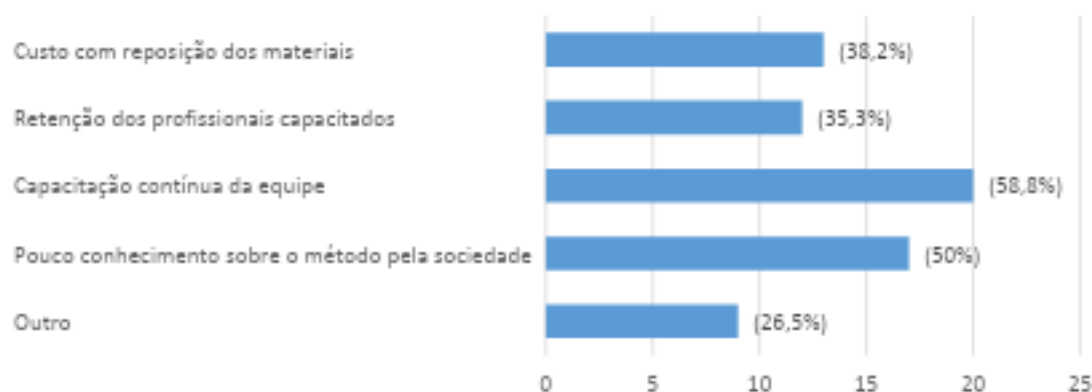


Figura 6 Dificuldades na manutenção do funcionamento das escolas

Outras dificuldades elencadas pelos participantes que marcaram a opção “outro” foram: manter a equipe motivada, legislação local despreparada, normas locais desiguais, salários maiores que o mercado, necessidade de muitos profissionais por sala, alta rotatividade de auxiliares e contratação de profissionais dispostos a prender um novo método.

Por outro lado, 3 participantes marcaram a opção “outro” apontaram que possuem uma equipe sólida, com estudos periódicos e participação em eventos e mudaram o olhar sobre estes aspectos não vendo mais os critérios listados como dificuldades, reforçando o papel da formação continuada para a consolidação da equipe e destacando ainda a trocas de experiências com outras escolas como algo importante para adquirir confiança e superar desafios.

Com relação à forma de capacitação da equipe (Figura 7), que também foi um dos principais fatores levantados como dificuldade a abertura e também a manutenção do funcionamento das escolas (Figura 6), os participantes apontaram que a principal forma de capacitação é através de “cursos ministrados por algum membro da equipe mais experiente para os demais membros da equipe” (64%).

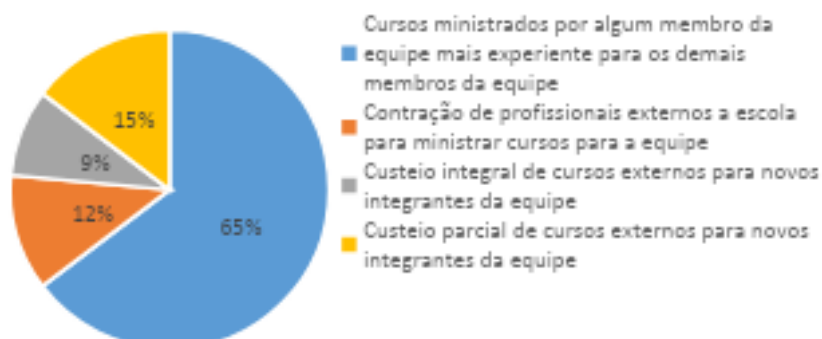


Figura 7 –Principal forma de capacitação da equipe

Com relação ao tempo de funcionamento das escolas (Figura 8), observamos que mais da metade das escolas (53%) funciona há mais de 10 anos, 29% são escolas recentes (menos de 5 anos de funcionamento) e 18% têm entre 5 e 10 anos de funcionamento. O que demonstra uma boa consolidação das escolas montessorianas, mas também que o método continua sendo ampliado, com a abertura de novas escolas, o que pôde ser verificado na comparação dos dados coletados a partir dos sites da OMB e do Lar Montessori (Lar Montessori, 2021, 2025; OMB, 2021, 2025).

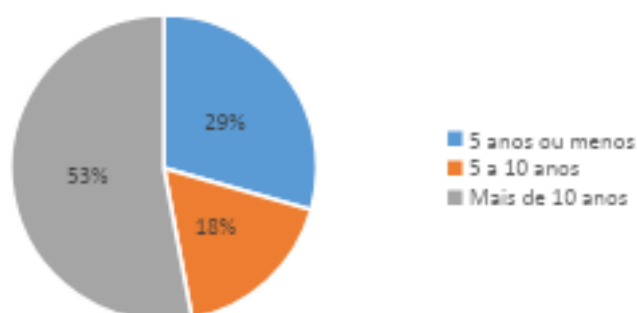


Figura 8 –Tempo de funcionamento das escolas

O presente trabalho constituiu-se uma iniciativa pioneira, ao caracterizar o perfil das escolas montessorianas do Brasil e investigar as dificuldades encontradas no processo de abertura e durante o seu funcionamento. Devido ao ineditismo do trabalho, não foi possível realizar comparações com outros estudos, uma vez que não foram encontrados dados que permitissem comparações com os resultados obtidos.

5. Considerações finais

O método Montessoriano possui pouco mais de 100 anos e conta com mais de 25.000 escolas pelo mundo. No entanto, o método que foi desenvolvido com baixo orçamento e com crianças da periferia, atualmente destina-se a uma pequena elite econômica, uma vez que as escolas são majoritariamente particulares e de alto custo. Através do levantamento realizado por esta pesquisa, observou-se que no Brasil, as escolas montessorianas estão situadas na região sudeste, são majoritariamente da rede privada, funcionam há mais de 10 anos, oferecem principalmente ensino infantil na faixa etária de 3 a 6 anos e estão organizadas na forma agrupada. De acordo com os(as) participantes, os principais entraves à abertura de escolas montessorianas são a contratação de profissionais capacitados, o custo dos materiais e o custo de infraestrutura (adaptação dos espaços). Os principais desafios para a manutenção do funcionamento da escola são a capacitação contínua da equipe, o pouco conhecimento sobre o método pela sociedade e os custos de reposição dos materiais. Com relação a este último tópico, 41% dos participantes afirma que prioriza a elaboração de materiais pela equipe, em vez da compra de materiais prontos. Assim, de forma geral, pode-se inferir que as escolas precisam dedicar maior atenção e esforços à formação inicial e continuada dos profissionais da equipe, tanto durante a abertura quanto para a continuidade do seu funcionamento, além de pensar estratégias para aquisição/reposição dos materiais.

O presente estudo não possui a pretensão de conseguir dar conta de uma caracterização profunda e detalhada das escolas montessorianas do Brasil, mas de ser uma fonte inicial de informações agrupadas sobre as escolas montessorianas diante das informações disponíveis na internet, uma vez que não há quaisquer levantamentos sobre o assunto na literatura.

Além de evidenciar as barreiras práticas enfrentadas por escolas montessorianas brasileiras, os dados coletados indicam a necessidade de políticas públicas e iniciativas privadas que favoreçam a ampliação do acesso à metodologia. A formação de profissionais, um dos principais entraves identificados, poderia ser atenuada por meio de parcerias entre instituições formadoras e redes de ensino, bem como pela flexibilização de cursos de capacitação para contextos mais diversos, incluindo o ensino remoto. O Lar Montessori é atualmente a única iniciativa nesse sentido no Brasil, um dos aspectos seria a resistência dos formadores mais antigos à formação através de cursos a distância por receio dos cursos ofertados serem de baixa qualidade, ou ainda que os cursos sejam de boa qualidade, que as pessoas não se formem adequadamente devido a um baixo comprometimento com o curso.

Do ponto de vista da gestão escolar, os desafios de infraestrutura e reposição de materiais sugerem a importância de pensar em soluções locais, sustentáveis e colaborativas, como redes de compartilhamento de recursos entre escolas, incentivo à

produção artesanal de materiais e articulação com comunidades escolares para estratégias de manutenção.

Por fim, o pouco conhecimento da sociedade sobre o método Montessori aponta para a necessidade de ações de divulgação e sensibilização, que não apenas promovam o método, mas também valorizem, junto à sociedade e aos órgãos fiscalizadores, a diversidade pedagógica prevista pela legislação brasileira. Estudos futuros podem aprofundar essas discussões, investigando práticas bem-sucedidas de superação desses obstáculos e explorando a implementação do método em diferentes contextos sociais, sobretudo no âmbito público.

6. Referências

BERSCH, Ângela Adriane Schmidt; RIBEIRO, Camila Borges; FINOQUETO, Leila Cristiane. Quando a professora brinca, aprende a ensinar as crianças a brincar? Experiências em processos formativos. **Educar em Revista**, [s. l.], v. 41, 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parecer nº 20/2009, de 11 de novembro de 2009**. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

CAMPOS, Roselane; SHIROMA, Eneida. O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, [s. l.], v. 80, n. 196, 1999.

DE CAMPOS, Simone Ballmann; DOS SANTOS, Ademir Valdir. Institucionalização do método Montessori no Brasil. *In: La Prensa De Los Escolares Y Estudiantes: Su Contribución Al Patrimonio Histórico Educativo*. [S. l.]: Ediciones Universidad de Salamanca, 2017. p. 669–680.

DOS SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. Escola Nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada. **Revista Histecbr on-line**, [s. l.], v. 22, n. jun, p. 131–149, 2006.

FARIA, Fernanda L.; FREITAS-REIS, Ivoni; SOUZA NETO, Alaim. Um estudo sobre pedagogias diferenciadas: Waldorf, Montessori e Escola da Ponte em discussão. *In: Desafios Da Docência: Democratização De Saberes Em Tempos De Recusa Do Outro*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019. p. 32–56.

KRAMER, Rita. **Maria Montessori: A Biography**. New York: Diversion Books, 2017.

LAR MONTESSORI. **Mapa Nacional de Escolas Montessorianas**. [S. l.], 2021. Disponível em: <https://larmontessori.com/mapa-montessori/>. Acesso em: 5 out. 2021.

LAR MONTESSORI. **Mapa Nacional de Escolas Montessorianas**. [S. l.], 2025. Disponível em: <https://larmontessori.com/mapa-montessori/>. Acesso em: 27 jul. 2025.

LUKOFF, Patrícia Dutra Silva. **O ensino de História na perspectiva do Método Montessori nos anos iniciais do Centro Educacional Menino Jesus (Florianópolis , SC)**. 2019. 45 f. Trabalho de Conclusão de Curso - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

MONTESSORI, Maria. **A descoberta da criança: pedagogia científica**. Campinas: Kíron, 2017.

MONTESSORI, Maria. **Mente absorvente**. Rio de Janeiro: Nordica, 1987.

MONTESSORI, Maria. **O segredo da infância**. Campinas: Kíron, 2019.

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. COVID-19 e o fim da educação 1870 - 1920 - 1970 - 2020. **História da Educação**, [s. l.], v. 25, 2021.

OMB. Organização Montessori do Brasil. **O mapa do diferencial em educação**. [S. l.], 2021. Disponível em: <http://omb.org.br/escolas>. Acesso em: 5 out. 2021.

OMB. Organização Montessori do Brasil. **O mapa do diferencial em educação**. [S. l.], 2025. Disponível em: <http://omb.org.br/escolas>. Acesso em: 27 jul. 2025.

SANTOS, Evelaine Cruz dos. **Formação de professores no contexto das propostas pedagógicas de Rudolf Steiner (pedagogia Waldorf), Maria Montessori e da experiência da Escola da Ponte**. 2015. 251 p f. Tese de Doutorado - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2015.

STEFANO, Cristina de. **El niño es el maestro: Vida de Maria Montessori**. Barcelona: Lumen, 2020.