



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E ESPORTES
CURSO DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

DAVI SARAIVA PRUDÊNCIO

**PEDAGOGIA MONTESSORIANA: UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

**FORTALEZA
Junho/ 2017**

DAVI SARAIVA PRUDÊNCIO

**PEDAGOGIA MONTESSORIANA: UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Física – Licenciatura, da
Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para a
obtenção do título de licenciado em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Leandro
Masuda Cortonesi

FORTALEZA

Junho/ 2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca Universitária
Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

P966p Prudêncio, Davi Saraiva.
Pedagogia montessoriana : uma possibilidade para pensar a educação física infantil / Davi Saraiva Prudêncio. – 2017.
46 f. : il. color.

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação) – Universidade Federal do Ceará, Instituto de Educação Física e Esportes, Curso de Educação Física, Fortaleza, 2017.
Orientação: Prof. Dr. Leandro Masuda Cortonesi.

1. Educação física escolar. 2. Educação infantil. 3. Bullying. I. Título.

CDD 790

DAVI SARAIVA PRUDÊNCIO

**PEDAGOGIA MONTESSORIANA: UMA POSSIBILIDADE PARA PENSAR A
EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Educação
Física – Licenciatura, da
Universidade Federal do Ceará,
como requisito parcial para a
obtenção do título de licenciado em
Educação Física.

Aprovada em: ___/___/_____.

FORTALEZA
Junho/ 2017

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leandro Masuda Cortonesi (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Ms. Luciana Maria Fernandes Silva
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Léo Barbosa Nepomuceno
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Agradecimentos

À minha família que me ensinou valores que levo comigo nas minhas relações com o mundo. Aos meus colegas e amigos da faculdade que estiveram ao meu lado nessa longa caminhada dividindo dores e alegrias. À professora Luciana Silva, que foi a primeira docente com quem pude conversar mais detalhadamente a respeito do trabalho de conclusão de curso e que dessa forma pude relatar as minhas angústias. Foi quem me enfatizou a importância da relação de afeto entre o orientando e orientador. Ao professor Léo Barbosa, que me orientou na minha primeira tentativa de conceber o TCC e que me legou ensinamentos importantes para a concepção de pesquisa. Ao meu orientador Leandro Masuda, que me indicou o caminho para a busca da autonomia no desenvolvimento desta pesquisa e que nos momentos decisivos onde mais precisei esteve ao meu lado para me fazer avançar. À minha esposa Giovanna, que esteve sempre ao meu lado me apoiando a todo momento para a conclusão do meu trabalho e que teve papel fundamental na organização de meus diálogos internos.

*“Tout le monde sait comment on fait les bébés
Mais personne sait comment on fait des papas.”¹*

Stromae

1 Todo mundo sabe como fazem os bebês, mas ninguém sabe como os papais são feitos.

Resumo

Partindo dos pressupostos montessorianos da autonomia e do respeito à criança, este trabalho buscou pesquisar sobre as possíveis implicações da referida pedagogia na educação física infantil. Apresenta um resumo do contexto da educação física e da educação infantil bem como uma biografia de Montessori e os principais pilares do seu método. Neste estudo, trabalhei com uma abordagem qualitativa de natureza exploratória, realizando a pesquisa de campo na escola Casulo Montessori na cidade de Fortaleza. São analisadas e discutidas questões referentes à educação tais como a existência de conflitos, especificamente o *bullying*, o incentivo à autonomia dos alunos, a possibilidade de uma educação montessoriana pública dentre outros assuntos. Procurei neste trabalho observar não somente os aspectos cognitivos do método como também elementos subjacentes da educação como a interação social, afetividade, dentre outros. Ademais, problematiza a existência de uma metodologia montessoriana para a educação física infantil e as possibilidades de intervenção em uma escola não montessoriana.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|---|----|
| Figura 1 – Maria e Mario Montessori e as crianças | 19 |
| Figura 3 – A escola de San Lorenzo | 20 |
| Figura 3 – Vista aérea da escola | 30 |
| Figura 4 – Brincadeira de circuito | 36 |
| Figura 5 – Escadinha para saltos | 36 |
| Figura 6 – Demonstração de percussão | 37 |
| Figura 7 – Dinâmica de música | 37 |
| Figura 8 – Observações iniciais na folha de observação | 38 |
| Figura 9 – Observações completas na folha de observação | 39 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1. INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA..... | 9 |
| 2. OBJETIVOS | 12 |
| 3. REVISÃO DE LITERATURA | 13 |
| 3.1 Uma Breve Contextualização Da Educação Física | 13 |
| 3.2 A Educação Física Infantil | 16 |
| 3.3 Uma Breve Biografia De Montessori | 18 |
| 3.4 O Método Montessoriano | 21 |
| 3.4.1 A autoaprendizagem | 22 |
| 3.4.2 Prêmios e Castigos | 23 |
| 3.4.3 Ambiente Preparado | 25 |
| 3.4.4 Educação Motora | 27 |
| 4. METODOLOGIA..... | 28 |
| 5. RESULTADOS E DISCUSSÃO..... | 30 |
| 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS | 42 |
| 7. BIBLIOGRAFIA | 44 |

1 INTRODUÇÃO E JUSTIFICATIVA

Ao longo dos meus estudos durante o curso de licenciatura em educação física Universidade Federal do Ceará deparei-me com diversas reflexões a respeito da educação e especificamente da educação física. Por se tratar de uma disciplina com um campo de atuação bastante amplo, esta área suscita as mais diversas discussões acerca das manifestações da cultura corporal, que vão desde as questões pertinentes às atividades escolares a questões ligadas à *performance* esportiva.

Estas discussões potencializaram as minhas inquietações em relação ao meu futuro profissional e me fizeram pensar quais são realmente os meus interesses dentro da Educação Física. Sempre gostei de esportes e os pratiquei nas suas mais diversas modalidades. Alguns deles, dediquei-me por mais tempo como o vôlei, futebol e recentemente, o muay thai. Apesar da minha admiração com as outras tantas formas de manifestação da cultura corporal confesso que ainda não possuo habilidade em tantas delas porém, grande interesse. Conjuntamente, acredito que sempre carreguei comigo uma “vocação” para ser professor. Tenho satisfação quando transmito algum conhecimento de que possuo um certo domínio; desde lições de violão ao ensinamento de disciplinas escolares. Embora este sentimento didático sempre estivesse presente, abandonei o curso de licenciatura em história na metade por achar que não queria ser docente desta disciplina. Talvez por ironia do destino, o sentimento de ensinar floresceu ao longo da minha trajetória no curso de educação física.

Uns dos assuntos que mais me despertaram o interesse na minha trajetória acadêmica foi a educação infantil. Dentre diversas situações onde consigo identificar como favoráveis ao meu despertar de interesse pelo assunto, posso claramente citar a minha participação nas disciplinas de “educação física na educação infantil” e “cultura lúdica e teoria do jogo”, ministradas na faculdade. Nessas disciplinas, tomei contato com a leitura de teóricos que estudam o desenvolvimento infantil nas suas mais diversas

perspectivas e diversas outras questões de extrema relevância para a educação da criança. Dentre elas podemos citar o jogo e a sua importância na construção do simbolismo e desenvolvimento de estruturas motoras, cognitivas, sociais e afetivas e a importância do aspecto lúdico nas atividades dos pequenos.

Acontecimento também significativo para a busca de mais conhecimentos sobre educação infantil ocorreu com a chegada das atividades do estágio obrigatório na educação física infantil, realizada no colégio Santo Inácio aqui em Fortaleza. Em meio a insegurança das atividades, surgiu-me a convicção de que eu deveria estudar mais sobre o assunto para que pudesse ter cada vez mais segurança nas minhas intervenções e futuramente fazer com que os meus conhecimentos possam ajudar os meus alunos. Uma das coisas que pude perceber em meio a minha experiência do estágio foi a constante possibilidade de poder aprender com as próprias crianças. A disposição delas em aprender e de querer sempre mais é algo impressionante. A vontade de viver intensamente é contagiante, fazendo-me refletir bastante sobre como de fato poderia ser a educação de uma forma geral nas escolas. Permiti-me brincar com elas; após perceber que a minha estratégia de tentar seguir à risca os planos de aula seria frustrada e definitivamente, inadequada. Ganhei das crianças algumas lições de como devo procurar valorizar o lado mais criativo e amoroso delas.

Ao chegar o período para a escolha da monografia, deparei-me com a incerteza na escolha do assunto, pois ainda são os diversos assuntos de meu interesse na área da educação física. Foi através do Prof. Leandro Masuda Cortonesi, hoje meu orientador, que consegui clarear um pouco mais as minhas ideias. Nossa conversa orbitou sobre sistemas e métodos alternativos de educação e nesse contexto, surgiu como sugestão do Prof. Masuda a pesquisa sobre o método montessoriano. Já havia lido algumas referências de Montessori nas disciplinas relacionadas à educação infantil, porém havia passado de algumas poucas leituras. Naturalmente, a escola Casulo Montessori, que trabalha com o método montessoriano aqui na cidade de Fortaleza, surgiu como uma excelente oportunidade para esta pesquisa.

O método de trabalho de uma escola montessoriana se baseia, dentre outros pilares, na busca da autonomia da criança. Montessori foi uma mulher revolucionária para sua época e suas idéias concebiam a educação da criança de uma forma completamente especial, destoando bastante das concepções até então vigentes. Podemos considerar que até para os padrões de hoje sua metodologia é visto como algo muito avançado. Ela fez da observação da criança o trabalho de toda a sua vida e seu método sempre esteve pautado em parâmetros científicos. Conhecer o trabalho de Montessori e perceber a sua eficácia na educação das crianças me faz pensar que fica difícil querer uma educação para meus futuros alunos ou mesmo para meus futuros filhos destoante do que ela propôs e sistematizou.

Acredito que a educação realmente pode melhorar a vida das pessoas. No entanto, é preciso ir além do lugar comum e da resposta fácil de que ela pode resolver todos os problemas do mundo. Procurar conhecer mais sobre métodos e sistemas de ensino eficientes pode ser um dos caminhos. O método de Montessori é sem dúvida uma das grandes possibilidades de uma educação muito mais rica na vida de nossos alunos.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Apresentar as possíveis implicações do método montessoriano na educação física infantil

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Sistematizar conceitos fundamentais da pedagogia montessoriana.

Descrever como a escola Casulo Montessori trabalha a educação física infantil dentro do modelo da pedagogia montessoriana.

Analisar práticas de resolução de conflitos na escola Casulo Montessori.

3. REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo, farei uma contextualização da educação física, da educação física infantil e finalizarei com as considerações sobre a pedagogia de Maria Montessori e seus pilares.

3.1 UMA BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

O surgimento da educação física moderna como campo de estudo próprio se dá com os métodos ginásticos europeus no sec. XIX. Entre eles, os que mais se destacaram foram o método Sueco, o Francês e o Alemão. Apesar de guardarem diversas diferenças entre si, se assemelhavam no ideal da busca do homem moderno para a civilização industrial nascente europeia - Homens fortes preparados para guerra e salubres para enfrentar as suas tarefas laborais do dia a dia. Não havia momentos para improvisos ou para a espontaneidade neste modelo ginástico. Nesse contexto, procurou-se introduzir o método como disciplina escolar na formação dos futuros alunos patriotas.

Sobre este período, Neves Junior (2015, p. 10) nos esclarece que:

Começaram, então, a surgir as primeiras sistematizações sobre os exercícios físicos denominadas de métodos ginásticos, tendo como autores desde professores de música, fisiologistas, e até mesmo médicos. Tais autores tiveram o mérito de, ao mesmo tempo, desenvolver a educação física na escola e garantir de um espaço do respeito perante os demais componentes curriculares. Assim, a educação física ministrada na escola passou a ser vista como importante instrumento de aprimoramento físico dos indivíduos que estariam mais aptos para contribuir com a prosperidade da pátria, a grandeza da indústria e dos exércitos.

As relações de trabalho assalariado nos moldes do sistema capitalista nesse período se fortalecem. Para Neves, vislumbrava-se construir um novo homem mais forte, mais ágil e mais empreendedor que constituiria força de

trabalho e seria vendido como mais uma mercadoria, pois seria a única coisa que tinha a oferecer (NEVES JUNIOR, 2015, p. 9).

Dessa forma, o contexto brasileiro não poderia ser diferente. Com a devida margem de tempo proporcional a diferença entre um país industrializado e um semi-rural, a educação física no formato das ginásticas europeias também aportou nestas terras. Embora tivessem surgido algumas iniciativas pioneiras nos idos do séc. XIX, a implantação mais efetiva da ginástica aqui no Brasil irá se dá por volta no início do séc. XX. Os profissionais de educação física que atuavam nas escolas eram os instrutores formados pelas instituições militares. Somente em 1939 que foi criada a primeira escola civil de formação de professores de educação física (Baptista, 2013, p.1).

Uma mudança de foco do paradigma militarista para uma tendência esportivista começa por volta da metade do séc. XIX. Nesse período os governos de todo o mundo utilizavam esporte como símbolo da supremacia do país, uma espécie de disputa entre nações através dos jogos. O atleta vencedor no esporte era tido como herói nacional, sendo esta ideia disseminada até os dias atuais. Nos tempos de guerra fria estas nuances se tornaram extremamente evidentes, vide as disputas entre as superpotências da época, Estados Unidos e URSS

Na escola, esta perspectiva da educação física ganha contornos muito dramáticos devido à supervalorização da competitividade e o esvaziamento de todas as demais práticas corporais.

Sobre o contexto brasileiro da educação física e a respeito da mudança de perspectiva dessa área para um viés esportivista, Darido (2015, pg. 13) comenta que:

No Brasil, a educação física na escola recebeu influências da área médica, com ênfase nos discursos pautados na higiene, na saúde e na eugenia, dos interesses militares e também, a partir do final da década de 1960, dos grupos políticos dominantes, que viam no esporte um instrumento complementar de ação. Nesse contexto, a educação física passou a ter a função de selecionar os mais aptos para representar o país em diferentes competições. O governo militar apoiou a educação física na escola objetivando tanto a formação de um exército composto

por uma juventude forte e saudável como a desmobilização de forças oposicionistas. Assim, estreitaram-se os vínculos entre esporte e nacionalismo.

Conforme podemos perceber, a educação física tem sido prioritariamente apreendida na sua dimensão Prática. Conforme Darido (2015, pg.16), a área tradicionalmente “priorizou os conteúdos numa dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer, e não o saber sobre a cultura corporal ou o como se dever ser”. Nessa dimensão, o profissional de educação física é visto unicamente como o treinador da escola, vinculado a algum esporte específico partindo sempre do viés da competitividade. Nas novas significações atribuídas à educação física, cumpre aos seus profissionais irem além do ensino do gesto motor correto. É preciso avançar: “cabe ao professor de educação física problematizar, interpretar, relacionar, analisar com seus alunos as amplas manifestações da cultura corporal, de tal forma que estes compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais” (DARIDO, 2015, p.14).

Por volta da década de 80 uma série de novas discussões sobre a educação física e suas implicações sobre a corporeidade ganham cada vez mais espaço. Conforme Darido, isso se dá em virtude do novo cenário político, o período de redemocratização. O modelo de esporte de alto rendimento para a escola passou a ser fortemente criticado e como alternativas, surgiram novas formas de pensar a educação física na escola (DARIDO, 2015, p.13). Essas novas concepções sobre a Educação Física ganharam muitos adeptos dispostos a agregar mais elementos da cultura corporal para suas atividades.

Levar um ensino mais significativo para dentro da escola com conteúdos que valorizem o ambiente cultural do aluno e de todas as pessoas que fazem a escola é importante não só para a área de educação física, mas para todas as disciplinas.

Em relação aos conteúdos relacionados a este modelo da educação física crítica, Darido (2015, p.13) explicita que:

Numa dimensão mais acentuadamente sociocultural, devem

ser esclarecidas aos alunos as relações entre esporte, sociedade e interesses econômicos, a organização social, o esporte e a violência, o esporte com intenções de lazer e o que visa à profissionalização, a história, o contexto das diferentes modalidades esportivas, a qualidade de vida, a atividade física e o contexto sociocultural, as diferenças e similaridades entre a prática dos jogos e dos esportes, as adaptações necessárias para a prática do esporte voltado para o lazer, entre outros temas.

Após esta breve contextualização da educação física, tratarei de um enfoque específico da área; a educação física infantil.

3.2 A EDUCAÇÃO FÍSICA INFANTIL

É na fase da educação infantil que se estabelece muitas das relações mais importantes da vida do ser humano. Nessa fase da vida são adquiridas muitas competências necessárias para o desenvolvimento do homem nas suas mais diversas dimensões. A negligência de certos cuidados nesse período pode acarretar grandes prejuízos à criança e para as fases subsequentes.

A primeira infância é um período de exploração de várias possibilidades corporais, não se resumindo aos seus aspectos motores. Nesse período da vida é onde “o corpo se expressa através de vivências, sentimentos, conflitos, alegrias, tristezas(..)” (ALMEIDA, 2015, p.95). Nesse sentido, deve ser considerado e “utilizado como recurso que facilita ou proporciona a aprendizagem para o início das outras fases de desenvolvimento” (ALMEIDA, 2015, p.95).

Jogos nessa idade, como em nenhuma outra fase da vida, assumem um papel importantíssimo na formação dos pequenos. Almeida nos dá uma pista disso ao frisar o jogo como uma importante ferramenta no processo ensino-aprendizagem e salienta que a partir dele podemos valorizar as inúmeras formas de comunicação além da verbal (ALMEIDA, 2015, P 106) .

O ser humano se constitui de forma holística, inexistindo a possibilidade de separação entre a cabeça que pensa e o corpo que se exercita. Isso pode ser evidenciado de uma forma clara quando observamos o comportamento das crianças pois ela aprende se movendo, brincando e interagindo com os demais colegas. A tão famigerada divisão corpo-mente não tem razão para existir.

Sobre isso, Mattos e Meira (2007, p.22) comentam:

Abundam no senso comum relatos e posicionamentos que afastam as questões da motricidade (relativas ao corpo) da cognição (relacionadas à mente). O velho ditado 'mente sã em corpo sã' se origina no pressuposto de que um corpo que se movimenta, mantém-se ocupado, evitando pensamentos e ideias indesejadas. Essa dicotomia, tão presente no discurso coloquial, é fruto de ideologias de cunho religioso internalizadas através do tempo. Podemos dizer que o corpo, privilegiado nas "aulas de movimento", e o mesmo presente nas "aulas de raciocínio".

Uma preocupação atual com relação a vivência da motricidade das crianças inseridas em um contexto mais urbanizado é com relação a utilização de novas tecnologias para entretenimento, concorrendo diretamente com atividades físicas mais espontâneas. Concordamos com Almeida (2015, pag.91) quando nos diz que a introdução de vídeo games e demais ferramentas tecnológicas podem ser prejudiciais à saúde como um todo. Para citar apenas dois exemplos podemos relatar o risco de obesidade infantil e o isolamento social. Não se trata de ser contra introdução destas novas tecnologias, mas refletir a respeito de seus usos e suas consequências na formação da criança. Sem dúvida, a transformação das nossas cidades em grandes centros urbanos não oferece mais condições que ofereciam a tempos atrás. Nossa geração podia dispor de formas mais livres nos grandes espaços públicos, ampliando assim, a nossa consciência corporal e social através das nossas brincadeiras.

É em meio a todo esse contexto que o profissional de educação física irá atuar. E terá que levar tudo isso em consideração para que possa desenvolver um bom trabalho. Para Almeida (2015, pag.100):

O profissional de Educação Física antes de ter o domínio sobre a técnica, propriamente dito, é preciso permitir-se a brincar, pois só assim conseguirá entender suas implicações para a formação de seus alunos. Com isso, pronunciamo-nos por uma Educação Física Infantil que seja baseada no brincar das crianças e que utiliza o jogo, como ferramenta educativa na aprendizagem motora de seres mais ativos e conscientes dos limites de seus corpos.

Faz-se necessária a contextualização da educação física infantil para que seja introduzido alguns conceitos da pedagogia montessoriana. Doravante, apresentarei uma breve biografia da referida educadora para em seguida apresentar os pilares de sua pedagogia.

3.3 UMA BREVE BIOGRAFIA DE MONTESSORI

Maria Tecla Artemesia Montessori nasceu em 1870, em Chiavalle, na Itália, no período do processo de unificação do seu país. Aos cinco anos de idade a família se muda para Roma onde vai viver toda a sua infância.

Desde muito jovem notava-se bastante interessada pelos estudos. Gostava bastante de matemática e por esta razão realizou o curso técnico em engenharia. Em 1896, aos 26 anos tornou-se uma das primeiras médicas seu país. Esta decisão, porém, não passou incólume por sua vida; sofreu muitas dificuldades e preconceitos devido a sua escolha, de tal modo que o seu próprio pai não a aprovara na sua escolha. Queria vê-la professora, como seria o caminho lógico para as mulheres da época.

Interessou-se pela área de psiquiatria e começou a trabalhar como assistente da clínica psiquiátrica na Universidade de Roma. Neste ambiente, entrou em contato com crianças portadoras de deficiência mental e a partir deste contato o seu interesse pela pedagogia cresceu, uma vez que constatou que em muitos casos as crianças necessitavam de uma abordagem mais pedagógica do que médica.

Em 1899 assumiu a direção da escola para deficientes mentais em Roma. Nesse momento, ela conseguiu pôr em prática algumas de suas ideias pedagógicas, muitas delas através de suas leituras de autores como Seguin, Froebel e Itard, este último bastante conhecido pelas intervenções realizada em “Victor”, o garoto selvagem de Aveyron. Ele fora encontrado em uma floresta francesa longe do contato humano e da civilização moderna. Desta forma, seu comportamento se assemelhava bastante a de um animal selvagem do que de um ser humano “civilizado”. Este caso foi muito importante para o desenvolvimento de teorias a respeito da influência da cultura no processo de aprendizagem.



Figura 1 – Maria e Mario Montessori com as crianças

Fonte: <http://www.meimeiescola.com.br/>

Ela observou que muitas crianças que ali se encontravam, por causa de suas deficiências, precisavam antes de um estímulo pedagógico do que um tratamento psicológico tradicional. As crianças eram privadas de estímulos naturais, ocasionando uma inibição das suas atividades físicas e mentais. Através da utilização de materiais sensoriais adaptado às condições das crianças e incentivando a autonomia delas, conseguiu obter grandes

resultados. Conseguiu fazer o quê para muitos era impossível: alfabetizar muitas delas. Ficou extremamente conhecida neste período por ter conseguido fazer com que as suas crianças conseguissem resultados melhores no teste nacional do que as crianças que não apresentavam nenhuma deficiência.

Em seguida, surgiu a oportunidade de trabalhar seus métodos pedagógicos em crianças sem deficiência mental em um bairro pobre da periferia de Roma, em *San Lorenzo*. Desse modo, pôde comprovar aquilo que constatara na prática com a educação das crianças que tinham retardo, ou seja, a eficiência do seu método pedagógico. Assim, surgiu um número cada vez maior de escolas que utilizavam seus métodos não somente na Itália, mas em diversas outras partes do mundo.



Figura 2 – A escola de San Lorenzo

Fonte: <https://br.pinterest.com/pin/60306082488060329/>

3.4 O MÉTODO MONTESSORIANO

Dentre tantas questões fundamentais acerca do método montessoriano, um dos que me parece basilar é o respeito a criança. Olhando especificamente a relação entre adultos e crianças constatamos facilmente que normalmente não se trata de uma relação de respeito igualitária. Na relação entre pais e filhos, professores e alunos, cuidadores de crianças e estas últimas, percebemos que essas relações são geralmente são verticalizadas. Necessariamente devemos nos comportar como tiranos só porque constatamos que nós temos mais “poder” do que a criança? A respeito do diálogo necessário nas relações humanas e sobre o seu poder de transformação, Mattos e Neira (2007, p.22) citando Freire (1979) nos diz:

O diálogo consiste em uma relação horizontal e não vertical entre pessoas implicadas, entre pessoas em relação. No seu pensamento, a relação homem-homem, homem-mulher, mulher- mulher e homem-mundo são indissociáveis. Como ele afirma "Ninguém educa ninguém. Ninguém se educa sozinho. Os homens se educam juntos, na transformação do mundo". Nesse processo se valoriza o saber de todos.

Ao nos depararmos com o trabalho de Montessori verificamos o quanto esta postura de respeito está presente não somente nas suas palavras, como podemos verificar através de suas obras, mas sobretudo através da realização do trabalho durante toda a sua a vida. Isso só foi possível através da observação como gesto de amor, pois só a partir de um olhar mais atento e cuidadoso que podemos perceber além da superficialidade. A este respeito, Faria e al. (2012, p.4) descrevem:

Numa época em que a criança não tinha valor algum para a sociedade, em que a educação ocorria de forma extremamente rígida e até mesmo violenta, quando os castigos físicos eram comuns e se pensava que quanto mais o sangue saía mais o conhecimento entrava, surge Montessori, que apresenta uma nova e original visão da criança.

Este olhar mais atento deve vir embasado do conhecimento científico, este conhecimento produzido pelo homem através dos tempos que pode e deve ser utilizado para o bem da humanidade. Este estudo científico com o olhar para a criança Montessori chamou de “pedagogia científica”, que deveria ter como base a “liberdade do aluno - liberdade que permita o desenvolvimento de manifestações individuais e espontâneas da natureza da criança” (MONTESSORI, 2012. P. 35, TRADUÇÃO NOSSA).

Seria completamente equivocado considerar como essência do método montessoriano a utilização dos materiais por ela concebidos. As suas premissas partem do pressuposto de que “é a própria a criança deve ser o pivô de sua educação” (MONTESSORI, 2004, p.102) e que todos os outros métodos anteriores que não consideravam as necessidades da criança basearam-se “ em trabalho de adultos e procuraram educar ou ensinava as crianças em função de programas ditados por adultos” (MONTESSORI, 2004, p.102).

3.4.1 A AUTOAPRENDIZAGEM

Para Montessori, a criança carrega dentro de si um caminho para a autoaprendizagem, uma a motivação intrínseca, bastando para isso que o adulto não o atrapalhe nessa jornada da descoberta de si e do mundo. “A criança tem uma mente capaz de absorver conhecimentos e o poder de se instruir a si mesma” (MONTESSORI, s/d b, pg.9). Nas palavras de Montessori “o adulto deve tomar consciência de que sua tarefa é revelar a alma da criança” (2004, p.102.). Segundo a autora, a criança é como um diamante escondido em estado bruto. Após se tirar toda matéria bruta que a envolve é que a criança, assim com o diamante, revelará seu verdadeiro brilho (2004, p. 102).

Em algumas de suas obras, ela nos narra alguns fatos acontecidos na *case dei bambini* relacionados as habilidades internas de aprendizagem das

crianças que causam bastante surpresa. Um dos exemplos mais marcantes é concernente a habilidade de leitura e escrita, que pareciam ter surgido de forma mágica. Isso devido à capacidade de assimilação da criança do meio cultural que a cerca. Montessori descreve em certo momento que, quando perguntada sobre quem lhes havia ensinado a escrever as crianças normalmente espantadas respondiam: “ - Ensinou? Ninguém me ensinou. ” (MONTESSORI, s/d b, p.11).

Nessa mesma perspectiva, ela relembra de um diálogo entre um visitante e um aluno da escola:

-Quem te ensinou isso?

-Aprendi Sozinho!

-Qual de vocês fez isso?

-Achei que conseguiria fazer isso. (MONTESSORI, s/d b, p.11)

Certamente a própria Montessori descreve em inúmeras de suas obras para que se chegue em determinado nível de conhecimento, nesse caso a habilidade de leitura e escrita, é necessário percorrer várias etapas em estágios anteriores. O efeito “mágico” da escrita só é possível porque antes fora trabalhada outras tantas habilidades que são exigidas para a tarefa.

Segundo Montessori (s/d b, p.107) “o fato, para a criança, de aprender por si mesma e de poder superar sozinhas tantas dificuldades, sem dúvida lhe dá uma satisfação interior que fortalece seu sentimento de dignidade pessoal”. O sentido de autonomia e iniciativa é reforçado através da escolha de suas próprias atividades.

3.4.2 PRÊMIOS E CASTIGOS

A não adoção de prêmios e castigos na metodologia de Montessori é outro diferencial em relação a educação tradicional. Para ela, as crianças não são influenciadas intrinsecamente pela adoção de tais “incentivos”. Pode até

fazer sentido para as crianças querer agradar e buscar alguma recompensa na realização de alguma tarefa, porém, essa motivação é exterior e ficará sempre vinculada a aprovação do adulto, fazendo assim com que se desenvolva uma criança insegura.

A este respeito Montessori (s/d b, p.203) considera que:

Na educação comum a tarefa fundamental do professor é a de corrigir, tanto no campo moral como no intelectual: a educação caminha em conformidade com duas diretivas: dar prêmios ou dar castigos; mas se um menino recebe prêmios e castigos, significa que não tem energia para se guiar e se entrega à contínua direção do professor. Os prêmios e os castigos, estranhos ao trabalho espontâneo do desenvolvimento da criança, suprimem e lesam a espontaneidade do espírito. Não podem, por isso, ter lugar nas escolas, como as nossas, onde se quer possibilitar e defender a espontaneidade. As crianças deixadas livres são absolutamente indiferentes a prêmios e castigos.

Sobre o sentimento das crianças acerca dessas medidas Montessori (s/d a, .203) relata o que observou em uma das escolas italianas que esteve presente:

Entrei um dia na escola e vi um menino sentado numa pequena cadeira a meio da casa, isolado e inativo. Trazia ao peito a pomposa condecoração da professora. Esta disse-me que o menino estava de castigo. Mas um pouco antes tinha premiado um outro menino, pondo-lhe ao peito a condecoração, que ele ao passar próximo do colega castigado lhe havia oferecido como coisa inútil e incômoda para quem pretende trabalhar. A criança castigada contemplava indiferente aquele penduricalho olhando tranquilamente em redor sem o menor sentimento de castigo. Este primeiro fato já reduzia a zero prêmios e castigos mas quisemos observar de modo mais sistemático, e depois de larguíssima experiência encontramos uma tão constante repetição do fato que a professor a acabou por sentir uma espécie de vergonha pelos prêmios e castigos que atribuía àquelas crianças que ficavam indiferentes a ambos. Abandonaram-se então os prêmios e castigos

A apresentação dos erros na escola tradicional trata-se em muitos casos de uma conduta para expor a criança a uma situação humilhante não servindo para ajudá-la na correção de determinadas tarefas. Na metodologia montessoriana a criança se põe a trabalhar com um auto grau de autonomia, fazendo com que o professor necessite intervir apenas no momento

estritamente necessário. Os materiais montessorianos permitem ao aluno o chamado “controle do erro”, fazendo com que a criança constata facilmente que houve um equívoco na sua ação e que precisa corrigi-lo por si mesma.

3.4.3 AMBIENTE PREPARADO

Dispor de um ambiente preparado especialmente para as crianças onde objetos possam estar compatíveis com suas dimensões físicas e suas atuais necessidades é uma das ações que o adulto pode fazer pelas crianças. Neste ambiente propício para o aprendizado é que a criança pode absorver a cultura que o cerca. Nesse sentido Montessori afirma que:

A educação não é aquilo que o professor dá, mas é um processo natural que se desenvolve espontaneamente no indivíduo humano; que não se adquire ouvindo palavras, mas em virtude de experiências efetuadas no ambiente. A atribuição do professor não é a de falar, mas preparar e dispor uma série de motivos de atividade cultural num ambiente expressamente preparado. (MONTESSORI, s/d b, p.11)

Neste aspecto, existe a necessidade do adulto se colocar no lugar da criança e procurar enxergar o mundo físico através de seus olhos. É perceber que uma cadeira própria para o adulto sentar certamente não terá a mesma utilidade para a criança. No máximo, quando esta estiver um pouco mais crescida, poderá fazer um uso mais criativo dela, como por exemplo, um aparato qualquer para escalada. Os móveis de uma maneira geral, precisam estar em dimensões proporcionais em relação aos pequenos para que funcionalmente sirvam a eles. De que adianta um banco se não há como sentar-se nele? É como pensaria a criança ao se deparar com um banco maior que a sua altura. O cuidado com estes detalhes deve estar presente nos vários elementos da casa e onde quer que a criança transite. Desde a substituição do berço de dormir, que mais se assemelha a uma jaula, por uma cama com dimensões menores e com maior possibilidade de movimentação à atenção

com materiais que possam machucar as crianças, como objetos pontiagudos ou tomadas desprotegidas.

3.4.4 EDUCAÇÃO MOTORA

Para Montessori, os movimentos precisam estar necessariamente associados a atividade da vida prática. Considerando uma “ginástica educacional”, descreve atividades em contato com a natureza. “Jardinagem e trabalhos manuais são um grande prazer para as crianças” (MONTESSORI, 1914. p. 96, tradução nossa).

Um exemplo dos exercícios da vida prática e do contato com meio ambiente, nós podemos encontrar no seguinte trecho:

Sob o nome de ginástica educativa, incluímos duas séries de exercícios que realmente fazem parte do trabalho escolar, como, por exemplo, o cultivo da terra, o cuidado de plantas e animais (regando e podando as plantas, levando o grão para as galinhas, etc.). Essas atividades requerem vários movimentos coordenados, como, por exemplo, os movimentos usados em plantar algo; as viagens que as crianças fazem em levar objetos de um lugar ao outro, e em fazer um uso prático concreto destes objetos, oferecem um campo para o exercício de ginástica muito valioso (MONTESSORI, 2012. p. 96, tradução nossa).

A sua ideia para ginástica pode ser considerada de um ponto de vista mais holístico. Algo que seja mais útil para as atividades do dia a dia. Conforme descreve no trecho abaixo:

Devemos entender pela ginástica e, em geral, pela educação muscular uma série de exercícios que tendem a auxiliar o desenvolvimento normal de movimentos fisiológicos (como andar, respirar, falar), para proteger este desenvolvimento, quando a criança se mostra para trás ou anormal em qualquer forma, e, para incentivar nas crianças os movimentos que são úteis na realização dos atos mais comuns da vida; tais como vestir-se, despir-se, abotoar as roupas e amarrar os sapatos,

transportando objetos como bolas, cubos, etc. (MONTESSORI, 2012. p. 92, tradução nossa).

Já não fazia muito sentido para Montessori os movimentos repetidos da ginástica de sua época. Para ela, estes movimentos eram baseados em “comandos de ordem” e em “coerção” sendo a consequência disso é que eles “reprimem movimentos espontâneos e impõem outros em seu lugar” (MONTESSORI, 2012. P.92). E conclui que tais movimentos se assemelham à uma “ginástica médica”, algo talvez parecido com a fisioterapia para os dias de hoje, pois a finalidade de tais movimentos só serviria para “restaurar o movimento normal para um músculo ‘tórvido’ ou para recuperar um movimento normal para um músculo paralisado” (MONTESSORI, 2012. P. 92, TRADUÇÃO NOSSA)

4. METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, de natureza etnográfica e exploratória, que se iniciou com uma revisão bibliográfica das obras principais da Maria Montessori e de seus comentadores. Para Angrosino (2009), podemos caracterizar alguns elementos em comum na pesquisa qualitativa como a análise de experiências de indivíduos ou grupos, o exame de interações e comunicações que estejam se processando nesse contexto e a investigação de documentos que possam fundamentar traços semelhantes de experiências ou interações. Ainda segundo este autor, “a etnografia lida com gente no sentido coletivo da palavra, e não com indivíduos”. Dessa forma, procura-se caracterizar o modo de vida peculiar de um grupo inserido em sua cultura, estudando estes agrupamentos em suas organizações duradouras.

Neste caminho realizei um curso intitulado “Introdução ao método Montessori para famílias” ministrado pelo professor André Salomão, uma referência nacional do método montessoriano, onde foram revisados vários conceitos de Montessori. Entrei em contato com Maria Belém, proprietária da escola, para a permissão da realização da pesquisa e indicação de caminhos para este trabalho. Este contato deu-se no final do mês de outubro de 2016 por telefone e posteriormente foi marcada uma reunião para que eu pudesse especificar os detalhes do trabalho. Houve uma espera de um mês até que Belém me retornasse marcando um dia para que eu pudesse acompanhar o profissional que trabalha com a educação física na escola, o Francisco. Durante as visitas, procurei interagir ao máximo com os alunos para uma melhor impressão das vivências naquele ambiente. Imediatamente ao final de cada aula, anotava os pontos que considerei relevante no bloco de anotações do celular para posterior desenvolvimento das reflexões que estão expostas neste presente trabalho. Este procedimento foi adotado para que eu pudesse interagir de forma integral com os alunos e com o ambiente, sem me preocupar em pontuar tudo imediatamente, enquanto estivesse dentro na escola. No último

dia de intervenção, quando fui observar as crianças na sala Nido, fui orientado por Belém para fazer anotações objetivas dos fatos observados numa folha de papel padronizada. Foi o único período ao longo deste trabalho que visitei a escola pela manhã.

As vivências aconteceram no final dos semestres 2016.2 e 2017.1. As primeiras três vivências aconteceram entre os meses de novembro e dezembro. Neste primeiro período, houve uma grande dificuldade da minha parte para conciliar o horário de trabalho que tenho no banco com o horário de aula da escola. Por este motivo, só pude chegar por volta de 16h, próximo ao horário em que as crianças já estão deixando a escola. No semestre 2017.1, as quatro últimas vivências ocorreram no mês de junho, onde pude tirar férias do trabalho para que eu pudesse utilizar todo o horário da tarde. A única observação no período da manhã aconteceu no último dia de observação na sala nido.

5. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A escola Casulo Montessori está situada no Bairro da Lagoa Redonda, aqui na cidade de Fortaleza. Possui uma área total de 4.500 m², dispondo de uma grande área verde composta em sua grande maioria por um terreno gramado, com muitas espécies vegetais tais como cajueiro, mangueira, sapotizeiro, goiabeira, bananeira e espécies animais que aproveitam o bom ambiente natural como saguis, borboletas, pássaros e tantos outros mais. Dispõe de uma piscina, com aulas programadas de natação para o período da tarde, uma caixa de areia, uma horta e dentre outros espaços. Dispõe ainda de diversos outros equipamentos ao longo da área para o estímulo do desenvolvimento motor das crianças tais como uma passarela, troncos de árvores _ que ficam dispostos próximos uns dos outros para incentivar atividades de equilíbrio _ escadas de cordas e outros materiais.



Figura 3 - Vista aérea da escola

Fonte: Google Maps

As atividades desenvolvidas com os materiais montessorianos são realizadas em três espaços distintos: A sala Nido para as crianças de 4 meses a 18 meses, a Casa da Árvore para crianças 18 meses a 3 anos e a casa da criança para os alunos de idade de 3 a 6 anos. Todas elas com amplas janelas de vidro de forma que as crianças possam observar o mundo lá fora.

As minhas primeiras tentativas de contato com a escola Casulo aconteceram no final do mês de outubro 2016 por telefone. Fui atendido por uma das proprietárias, Maria Belém, que sempre se manteve bastante atenta a ao meu interesse de conhecer a escola. Nessa conversa, perguntou-me se eu já havia lido sobre o método, qual seria a participação da escola na minha pesquisa dentre outras questões. A partir desse primeiro contato, marcamos uma reunião para a mesma semana. Três dias após, fui ao encontro de Belém na Casulo e pude expor minhas intenções em relação ao meu trabalho. Já neste momento, pude constatar de que havia acertado definitivamente na escolha do local para a minha pesquisa. O ambiente da escola de imediato já se mostra diferente do modelo tradicional, inspirando-me ao mesmo tempo um clima de tranquilidade e motivação. A conversa com Belém também foi muito interessante, de forma que logo pude constatar que escola preza em implementar a pedagogia montessoriana de forma séria e com qualidade. Saí de lá muito entusiasmado com a perspectiva de realização de um bom trabalho.

Belém me passou o contato de Francisco, Professor de educação física da escola, para que eu pudesse observá-lo em suas atividades no período da tarde. Francisco é formando em contabilidade e estudante em educação física do 5º semestre. Atualmente ele se divide entre as atividades de administração e contabilidade da escola e entre as atividades educativas com as crianças. Estas normalmente ocorrem no período da tarde, com início por volta das 14h. É importante destacar já neste momento que as atividades que poderíamos descrever como educação física infantil não possuem um caráter sistemático na casulo. Francisco não dispõe de um planejamento padrão de planos de aula, ficando bastante livre para estabelecer atividades e contando com a inteira confiança da escola. Sempre consegue a adesão das crianças em suas atividades, de forma que elas acontecem de forma bastante espontâneas; no

fim, acaba tudo como se fosse uma grande brincadeira. Montessori não sistematizou atividades para a educação física tal como o fez nas áreas da linguagem, matemática, dentre outras. Nesse sentido, o que é valorizado na Casulo são as experiências de vivência motora da criança em contato com a natureza e as atividades motoras para a vida prática.

Comecei as primeiras observações em novembro de 2016, ainda no projeto de pesquisa, e complementei nos meses de maio e junho do ano atual. As observações ocorridas no ano passado ocorreram durante o período em que eu estava trabalhando no banco, tornado um tanto difícil conciliar os horários devido à obrigação do cumprimento de minha jornada de trabalho. Apesar disso, consegui acompanhar três finais de tarde na casulo assim que eu saía no banco. As observações ocorridas neste ano de 2017 puderam ocorrer em todo o período da tarde de forma mais tranquila, pois estava havia tirado férias com esse objetivo. Gostaria de deixar destacado que o período que estive em contato com as crianças, existiu a possibilidade de uma boa interação com elas, naturalmente não sendo possível de me eximir dos aspectos afetivos decorrentes dessa relação. Por sinal, esse indício muito me incentivou no sentido de procurar cada vez absorver tudo o possível para o meu aprendizado.

O fim de tarde na Casulo tem uma ambientação muito agradável . Com um olhar mais atento e sob a perspectiva de um fotógrafo, percebemos que este momento do dia é um dos ideais para registro devido a inclinação da luz do sol que proporciona belas oportunidades de registro. A área externa da escola, com sua bela vegetação e seu intenso gramado potencializam a beleza do cenário. A inclinação natural da luz aparentando uma mistura laranja, púrpura e diversos outros matizes, faz com que ocorra um céu de cores imensamente bonito. A alegria das crianças correndo para todos os lados em meio a natureza complementa a beleza do cenário.

É interessante observar a desenvoltura das crianças quando estão livres na escola. Para citar um exemplo, estive observando Sara² por alguns momentos logo após ter saído do lanche. Equilibrou-se na ponte de madeira, caminhou por entre a vegetação, correu em direção aos seus amigos, começou a brincar e conversar. A apreciação desse momento, como em tantos outros que vivenciei na escola, tem características de contemplação; é uma constatação da naturalidade com que as crianças vivenciam as relações humanas e com a natureza ali na escola. É difícil para mim não imaginar que os adultos deveriam seguir o mesmo exemplo.

É exatamente no final de tarde, principalmente por volta das 16h00, perto em que os pais já estão próximos para pegar as crianças, que temos a oportunidade de encontrar a maior variedade de crianças de diferentes idades juntas. Bebês chegam a estar no convívios dos demais e também são procurados com interesse por parte das crianças maiores. O contato com crianças de idades diferentes propicia a interação social benéfica e o respeito as diferenças. Como já preconizava Montessori e como pode ser observado na escola Casulo, as crianças pequenas admiram as atividades que as crianças maiores realizam. E em dados momentos, procuram imitá-las. Por seu turno, as maiores gostam de ensinar as menores e se sentem realizados por isso.

Chega a espantar o grau de autonomia que as crianças demonstram ter em relação umas com as outras, com as pessoas da escola e até mesmo com as pessoas que ainda são desconhecidas para elas. Cito como um dos maiores exemplos disto a Amanda, que desde o primeiro dia em que nos conhecemos procurou conversar comigo de forma clara sobre as coisas da escola e sobre questões pertinentes a sua própria vida. Ela tem 5 anos, mas em determinados momentos parecia ter bem mais, tamanha desenvoltura na sua fala e do seu modo de se expressar. Conversava comigo sobre os colegas, sobre as atividades na Casulo e demais outros assuntos. Chamou-me bastante a atenção um determinado momento em que eu e Francisco propomos uma atividade para as crianças com saltos e que logo ganhou a adesão de todos devido ao claro divertimento. Ela tinha o seu braço imobilizado devido a uma

2 Este, assim como os demais nomes das crianças foram substituídos para preservar as respectivas identidades.

lesão ocorrida a um certo tempo, sendo que dessa forma não poderia participar da atividade. Percebia a sua evidente vontade de brincar também, porém eu enxergava em seu olhar que ela compreendia plenamente o motivo de não fazê-lo devido a sua limitação momentânea. Não conseguia observar nada que remetesse a um lamento ou frustração; somente compreensão. Internamente, sentia-me desafiado e instigado a tentar puxar algum assunto interessante com ela e em dados momentos, pegava-me preocupado em lançar mão de algum assunto que não lhe despertasse o interesse. É obvio que cada ser humano é diferente e nem todas as crianças possuíam a mesma desenvoltura que Amanda, pois notava-se em seu comportamento que ela gostava e buscava conversar com as pessoas. Mas poderia dizer em linhas gerais que o comportamento das crianças transmitia um grau de confiança maior do que normalmente encontrado em crianças da mesma idade.

. Conforme mencionado anteriormente, as atividades no período vespertino são concebidas de forma “livre”. Como de costume, muitas crianças permaneciam brincando livremente umas com as outras na grama. Muitas delas que se encontravam por lá, estavam com um aviõzinho de papel que haviam confeccionados alguns momentos antes na sala de aula. Foi nesse contexto que conheci o Bruno, que naquele momento estava no chão chorando devido ao seu aviõzinho amassado. Pequei o brinquedo e desamassei para ele. Começamos a jogar um para o outro. Logo em seguida, ele começou a me mostrar coisas que ele sabia fazer e me desafiava a também fazê-las. Uma delas foi subir numa árvore que tinha até uma boa altura. Ele possuía uma boa habilidade em subir na árvore e subiu até alcançar um galho bem alto. Eu cheguei a subir na árvore instigado pelo desafio, mas não achei muito prudente me colocar na mesma altura. Em outro momento, estava eu e Francisco conversando sobre a escola quando Bruno se aproximou. Já havia encontrado sinais de simpatia do garoto por mim. Eu estava sentado na grama quando Bruno espontaneamente sentou em minha perna. Tamanha foi a naturalidade com que ele agiu que claramente vi naquilo um sinal de afeto. Em todo momento na Casulo, procurei estar de mente aberta para as experiências vivenciadas naquela escola, pois trata-se de uma educação de valoriza muitos os aspectos afetivos das crianças. No entanto, para não ensejar interpretações ambíguas, imediatamente perguntei a Francisco se a situação se configuraria

um problema. Francisco entendeu que de fato não seria interessante e indicou para que eu o colocasse sentado na grama. Em seguida ainda comentou cordialmente com Diego: - “Você não é nem bebê para ficar no colo não é, Bruno?”. Fica claro nestes exemplos, a simplicidade da criança, que parece sempre estar sempre disposta a espontaneidade das relações humanas.

Francisco começou a organizar um pequeno circuito com colchonetes e algumas cordas para que as crianças pudessem pular. O sucesso foi imediato; os garotos disputavam o espaço para saber quem seria o próximo a pular. Tornava-se necessário que organizássemos constantemente a fila para que nenhum pudesse passar na frente dos outros. Obviamente, nem todos dispunham da mesma perícia na hora do salto. O que mais se destacou no sentido de impulso foi Mateus, que sempre pedia para que nós colocássemos a cordinha um pouco mais alto. Normalmente ele disparava numa grande corrida e conseguia dar um belo salto. Embora outros tantos não tivessem a mesma desenvoltura, todos demonstravam grande alegria e prazer no momento da atividade.

Num dado momento, quando apareceram mais crianças e com diferentes idades, organizamos dois circuitos diferentes para evitar acidentes. Francisco ficou com as crianças maiores e eu, com as menores. Na verdade, no final da tarde só ficou Fernando e João pulando no circuito. Fernando estava muito eufórico, tentando pular a todo momento atrapalhando inclusive os saltos de João, que em muitas das vezes demorava bastante para saltar. Em certo momento, uma das cuidadoras tentou controlar um pouco a ansiedade de Fernando para que ele se acalmasse e deixasse também os demais amiguinhos saltarem. Não adiantou muito pois Fernando ainda permanecia bastante agitado e procurando saltar todo o tempo. Consegui uma estratégia para literalmente segurar Fernando e tentar fazer com que ele não ficasse tão contrariado como quando a cuidadora no momento anterior interviu; Eu o abraçava por trás e apontava em direção ao João, indicando que o colega dele era quem iria pular agora. Desse forma, Fernando esperava até que João terminasse seu salto para dar início ao seu. Pareceu-me que dessa maneira Fernando compreendera mais a situação. Ficou evidente o sucesso das brincadeiras infantis que trazem em seu componente as habilidades motrizes

básicas e que precisam exatamente serem trabalhadas nessa idade. Andar, correr, rastejar, saltitar, equilibrar, saltar... tudo isso é executado de maneira prazerosa naquele ambiente.



Figura 4 – Brincadeira de circuito

Fonte: Facebook Casulo Montessori

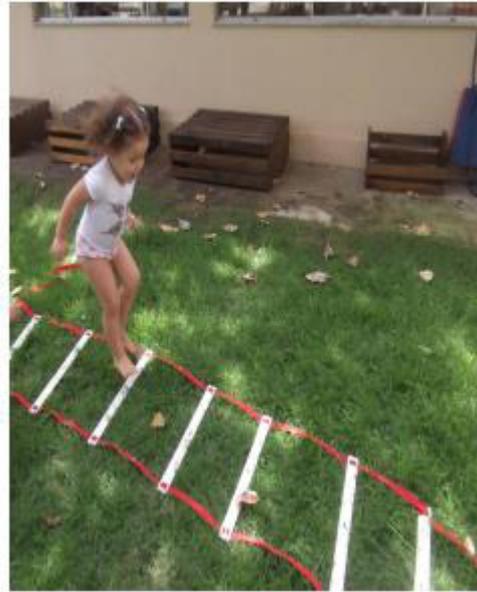


Figura 5 - Escadinha para saltos

Fonte: Facebook Casulo Montessori

No momento de guardar os cones, os meninos criaram uma certa dificuldade na hora de finalizar a brincadeira. Para tentar interromper de forma mais natural possível, eu segurava os cones imitando megafones e informando que a brincadeira tinha acabado, de forma que eles me respondiam com um “não”. Dentro dessa linha de comunicação interna, eu revidava com um sonoro “sim”. Por fim, consegui através da minha força e altura sustentar os cones no alto e finalizar a brincadeira.

Quarta feira é o dia de aula musical no período da tarde para todas as crianças. O nome do professor é Fábio, possuidor de um grande carisma com as crianças. Ele começou as suas atividades na sala “Nido”, onde ficam os bebês e as crianças menores. Além de ter em mãos o seu pequeno violão, ele carregava consigo uma pequena maleta com alguns adornos coloridos. Quando ele adentrou no nido foi que pude perceber que carregava ali muitos

instrumentos de percussão. As crianças pareciam enfeitiçadas com todos aqueles instrumentos musicais que Fábio trouxera. Tinham instrumentos dos mais variados, todos de percussão mas com diferentes timbres. Quando ele começou a tocar as canções, as crianças começavam a sorrir espontaneamente e a linguagem universal da música se fazia presente. Um pouco mais tarde, ele passou para a área externa e ficou com as crianças maiores. A dinâmica das atividades foi a mesma apresentada na sala, porém os alunos maiores interagem mais e de certa forma exigiram um pouco mais de atenção dele e tanto mais de trabalho para que a aula não fique muito dispersa.



Figura 6 – Demonstração de percussão

Fonte: Facebook Casulo Montessori



Figura 7 - Dinâmica de música

Fonte: Facebook Casulo Montessori

Meu último dia na Casulo foi no período da manhã para observar as crianças na sala Nido. Belém me passou uma folha de observação que, segundo ela, é padronizada para as escolas filiadas à OMB³. Os campos para o preenchimento são referentes à hora que tinha ocorrido o fato, o fato observado e a minha impressão sobre o ato. Ou seja, minha percepção sobre o que a criança tinha sentido naquele momento. Ela me recomendou que eu fizesse observações em torno de 15 em 15 minutos. Segundo a Belém, este

tipo de observação é necessária para saber se observador de fato tem as impressões corretas do método. Posicionei minha cadeira com a ficha de observação em mãos. Foi o momento em que me senti mais estranho na escola. Veio-me a mente a imagem de um cientista do XIX com viés positivista com a pretensão de se manter distante do objeto de investigação. Devo admitir que não me senti muito confortável. O momento mais difícil para mim foi quando o Charles me notou e veio ao meu encontro. Não tenho como saber se Charles me reconheceu, pois eu já tinha tido o contato com o ele em outros momentos, mas não na sala Nido. Ele é uma criança especial, com síndrome de Down. Sempre me pareceu um menino que exibe um grande brilho nos olhos e normalmente parece sempre estar com muita alegria pela vida. Charles me tocou na mão e eu respondi ao seu contato. Ele me segurava e procurava me levar para dentro da casa Nido, como se fosse me mostrar alguma coisa. Tudo isso ocorreu antes de eu ser comunicado pela cuidadora de que eu teria que esboçar o mínimo de contato possível. Segundo suas palavras, eu deveria “fazer cara de paisagem” no caso as crianças viessem falar comigo. Depois desse momento, tive que me manter frio diante das tentativas de comunicação por sua parte. Meus olhos se encheram de lágrimas neste momento.

Em outro momento ainda na observação da sala Nido, pude observar André passando a água de um balde para o outro através de um vasilhame. É uma das várias atividades que Montessori preconiza para a preparação da vida prática. A seguir, apresento duas fotos da folha de observação:

Folha de Observação

| hora | O fato observado | Impressão |
|------|---|---|
| 7:30 | UTILIZAÇÃO DA "ESCALA DE MÃOS" COM APÊNDICE DAS MÃOS - PREENCHE TODA A ATENÇÃO DO OBSERVADOR | SATISFACIDO PELO ÊXITO. |
| 7:37 | CARO VÍDIO SE COMEÇOU COMIGO, TENTOU CHAMAR MINHA ATENÇÃO PARA COMIGO POR DIVERSOS MOMENTOS, COM QUITOS, GESTOS, ETC. | QUERIA SE COMUNICAR DE QUALQUER MANEIRA COMIGO. |
| 7:49 | ANA TENTA CALÇAR A CHINELA. NÃO OBTIVÊ ÊXITO. | NÃO SE SENTIU TÃO FRUSTADA EM NÃO FAZÊ-LO, SIMPLEMENTE QUERIA A AJUDA |
| 7:53 | GABRIEL PASSA A ÁGUA DE UM ISALDE PARA OUTRO, | |

Figura 8 – Observações iniciais na folha de observação

Fonte: O Autor

| | | |
|------|---|---|
| 7:30 | UTILIZAÇÃO DA "ESCALA DE MÃOS" COM APÊNDICE DAS MÃOS - PREENCHE TODA A ATENÇÃO DO OBSERVADOR | SATISFACIDO PELO ÊXITO. |
| 7:37 | CARO VÍDIO SE COMEÇOU COMIGO, TENTOU CHAMAR MINHA ATENÇÃO PARA COMIGO POR DIVERSOS MOMENTOS, COM QUITOS, GESTOS, ETC. | QUERIA SE COMUNICAR DE QUALQUER MANEIRA COMIGO. |
| 7:49 | ANA TENTA CALÇAR A CHINELA. NÃO OBTIVÊ ÊXITO. | NÃO SE SENTIU TÃO FRUSTADA EM NÃO FAZÊ-LO, SIMPLEMENTE QUERIA A AJUDA |
| 7:53 | GABRIEL PASSA A ÁGUA DE UM ISALDE PARA OUTRO, | |
| 8:04 | ANA TENTAVA EM A ISOLAR A PINGA-PUNGA. | PARECE FELIZ. |
| 8:15 | GABRIEL DEIXOU POR MOMENTO O FOCO OBSERVANDO AS OBRAS DO VÍDIO | PARECE COMO CONTEMPLATIVO. |
| 8:30 | GABRIEL FEZ SUO SENTADO INTERAÇÕES COM AS MENINAS. | PARECE MANTENDO ATENÇÃO. |
| 8:39 | GABRIEL PERMANECER PERMANECER UM BOM TEMPO NA ESCRAPA. | PARECE DIVERSAMENTE |

Figura 9 – Observações completas na folha de observação

Fonte: O Autor

Como trata-se de uma educação para vida prática, percebemos uma reprodução do mundo exterior adaptado as dimensões da criança. Isso se torna claro ao observarmos que as crianças participam em muitos momentos da preparação do próprio alimento, da limpeza dos objetos e em suma, da organização do ambiente como um todo. Neste fato, identifico uma das principais dificuldades em conceber uma atividade de inspiração montessoriana apartada do restante das atividades da escola. Ou seja, não adianta uma só disciplina escolar ter uma disposição em conceber um trabalho que vise a participação ativa de todos os alunos, preconizando um desenvolvimento autônomo, se as demais disciplinas escolares ou a administração da escola como um todo não contemplam as mesmas iniciativas.

Essas observações na escola me fizeram refletir acerca dos conflitos, que como em toda relação humana, também podem ser observado entre na Casulo. Porém, pude perceber o cuidado das pessoas da escola com a busca da resolução das divergências existentes entre as crianças. Buscava-se fazer com que os alunos pudessem identificar as causas do conflito para que se buscasse a compreensão do fato ocorrido. Nesses momentos, fica claro a preocupação da escola em fazer com que desde cedo as crianças possam se pautar em um convívio pacífico e a busca de soluções para a convivência com o outro. É evidente que dependendo da idade, a criança ainda não parecia dispor do discernimento necessário para análise de determinado comportamento. No entanto, esse trabalho já é desenvolvido na escola desde as crianças menores visando ao desenvolvimento da autonomia no julgamento.

Como consequência dessa preocupação da melhor forma de resolução de conflitos, é fácil constatar que se torna uma difícil a incidência de *bullying* na escola. Conforme nos destaca Tognetta e Vinha (2008) para que aconteça uma situação de *bullying* deve-se apresentar as seguintes características: ocorrência de atos de violência física ou psicológica que sejam intencionais, repetitivos, ocorrer entre pares e na ocorrência de espectadores. Não se observa na Casulo situação em que se possa vir a configurar em tal conceito. Em diversos de seus escritos e especificamente no livro Educação e a Paz _ coletânea de conferências proferidas entre 1932 e 1939 _ Montessori (2014) destaca o papel da paz para que os homens possam ter a esperança de

um futuro melhor e enfatiza a grande importância das crianças nessa missão. Não é de se estranhar que a educação pautada em seus princípios não estivesse alicerçada no respeito mútuo e que a existência de conflitos _ obviamente existentes na escola _ seja tratada de uma força extremamente cuidadosa e abrindo uma possibilidade de se problematizar o ato, visando a solução pacífica e buscando evolução pessoal das crianças. Num mundo onde as pessoas não costumam escutar ativamente umas as outras, percebemos que na escola em questão se faz presente a valorização do diálogo.

Um fato que gera bastante curiosidade para quem começa a pesquisar um pouco mais a fundo sobre a educação montessoriana é a praticamente inexistência de escolas desse método voltada para a educação pública brasileira. Segundo Salomão (2016), Já ocorreram algumas tentativas no passado de introdução do método na escola pública aqui no país, porém não houve uma continuidade para a implantação do método. Ainda segundo o autor:

É preciso um estudo muito aprofundado da história geral da educação no Brasil. Mas vale dizer que por anos, se não me engano décadas, as escolas públicas brasileiras receberam kits de materiais montessorianos que, desacompanhados de uma formação específica, foram inúteis e esquecidos.

Como podemos notar, para a implementação do método, existe uma demanda de todo o conhecimento sobre a pedagogia, não se tratando apenas da aquisição dos materiais especiais. Os materiais montessorianos são caros e em um país onde a educação como um todo é desvalorizada, há de se compreender porque não há iniciativas de se tentar seriamente a implantação de um método montessoriana em escola pública. Por fim, não deixa de ser ironia o fato de que aqui no Brasil as escolas Montessoriana sejam na sua maioria esmagadora para os filhos de pais que podem pagar um valor de uma alta mensalidade; a primeira escola fundada por Montessori na Itália no bairro de *San Lorenzo* teve como público as crianças pobres do local bem como outras tantas concebidas por ela eram destinadas à educação pública.

Considerações Finais

O Objetivo deste estudo foi realizar questionamentos a respeito da possível intervenção na educação física infantil com pressupostos da metodologia montessoriana. Não procurei inovar ou mesmo sugerir que existe uma metodologia pois como pude expor neste trabalho principalmente a cerca da pesquisa bibliográfica, Montessori não prescreveu exercícios específicos para a área.

Este trabalho carrega um tanto de minhas inquietações sobre a educação física e a educação como um todo. Nesse sentido, o meu interesse por Montessori retrata bem a minha procura por uma educação que valorize a autonomia do aluno e por conseguinte, a construção do seu conhecimento por vias próprias. É dessa forma que entendo a educação e como procurarei levar a minha carreira na docência. Desde o início da minha imersão na Casulo, pude perceber a preocupação com os mínimos detalhes, tanto dos aspectos ambientais como na valorização dos aspectos humanos naquele ambiente. Nesse sentido, fica evidente a valorização do respeito a criança nesta instituição.

É impossível não refletir sobre muitas questões humanas a partir da observação das crianças. E isto fica bem claro quando nos detemos ao cuidado com que a educação montessoriana tem em relação aos mínimos detalhes com o objetivo final de dar o melhor para a criança. Em muitos momentos não há como não pensar que a educação montessoriana não deveria ser a alternativa, mas sim a principal opção. Desde os primeiros momentos em que estive na escola, tive a impressão de que todas as escolas deveriam ser daquele jeito. Remete-me as lembranças da minha própria infância e de muitos outros que tem idade igual ou maior que a minha que tiveram a oportunidade de poder vivenciar o mundo com menos grades do que como ele é hoje. E correr livremente com apenas os obstáculos da natureza, pôr os pés no chão em contato com a grama e a areia, subir nas árvores, cair, levantar, enfim, entrar em contato com a natureza de forma plena e regozijar-se com isso. Aos

olhos menos atentos, a educação montessoriana parece tolher a liberdade de certas ações, devido a ênfase no seu trabalho nas salas, nos trabalhos com os materiais. No entanto, Montessori preconiza a educação cósmica como um dos subsídios para o entendimento do mundo. É o que a criança faz quando entra em contato com a área externa da casulo e pode vivenciar isso por inteiro com seu corpo. Não será assim que deveria ser entendida a educação física infantil?

Percebo a criança como um ser humano em sua plenitude. Assim como podemos estar em nossa plenitude nos diversos momentos cronológicos de nossa vida. A criança vivencia o seu tempo presente de forma intensa, seja de forma linda na sua maior alegria quanto nos seus dramas pessoais. Não se trata de vê-los como protótipos de adultos, mas como seres humanos que manifestam de forma mais intensa os seus sentimentos. Seus sentimentos são mais aflorados; alegrias, tristezas e suas demais matizes emocionais.

A criança é a gênese do ser humano e é nesse período da infância que os aspectos cognitivos, motor, psicológico, moral e afetivo irão se desenvolver de forma mais intensa. É encantador perceber isso e procurar tirar lições dessa constatação. Acredito que agindo com esse entusiasmo e, ao mesmo tempo, interagindo com elas de forma inteira consigo chegar no que Montessori almejava que é o respeito à criança.

Sinto um sentimento de agradecimento pelo fato da criança ser ela mesma. Genuína em sua forma de ser. Ela é espontânea não por deliberação do seu modo de agir; ela simplesmente é deste modo. Não há intenções em negar o sentimento pelo qual está ela está vivenciando. É um ser humano que não esconde as suas intenções. E se o faz, não dura por muito tempo devido a vida ainda não ter lhe lançado a malícia.

Espero que o resultado desse trabalho seja possa incentivar outras investigações sobre o tema de forma a buscarmos pensar numa educação menos repressora e mais humana.

7. BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA (Org), Marcos Teodorico Pinheiro de. **Educação física em diferentes contextos**. Assis: Storben, 2015.

ANGROSINO, M. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

DARIDO, Suraya Cristina. **Para ensinar educação física: Possibilidades de intervenção na escola**. Campinas: Papyrus, 2015.

DUARTE, Aldenia Pereira Mota. **Contribuições de Maria Montessori para as práticas pedagógicas na educação infantil**. Monografia (Graduação) faculdade de ciências sociais e agrárias de Itapeva, 2014. Disponível em:<http://fait.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/1J0bXYEScWvt56S_2015-2-3-14-35-16.pdf> Acesso em 30 de janeiro de 2017.

ESCOLA VILA PLAY. **Bullying existe na educação infantil** 2017. Disponível em:< <http://educacao.estadao.com.br/blogs/escola-vilaplay>>. Acesso em: Acesso em: 23 de junho de 2017

ESCOLA VILA PLAY. **Alunos de diferentes idades devem conviver na escola**. 2017. Disponível em:< <http://educacao.estadao.com.br/blogs/escola-vilaplay>>. Acesso em: 23 de junho de 2017

FARIA, Ana Carolina Evangelista e al. **Método Montessoriano: A Importância Do Ambiente e do Lúdico Na Educação Infantil**. Revista Eletrônica da Faculdade Metodista - N. 12, JAN/JUN .2012. Disponível em: < <http://re.granbery.edu.br/artigos/NDY2.pdf> > Acesso em 30 janeiro de 2017.

FREITAS, Marcella Scalco Domingues de. **A construção da leitura e da escrita no processo de alfabetização de uma escola montessoriana do Distrito Federal**. Monografia (Graduação) Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, 2011. Disponível em: <http://bdm.unb.br/bitstream/10483/2473/1/2011_MarcellaScalcoDominguesdeFreitas.pdf> Acesso em 24 de junho de 2017.

JAIMES, Milton Eduardo Bermúdez; PÁEZ, Ana María Mendoza- **La evaluación docente em la pedagogia Montessori: propuesta de un instrumento**. Educación y Educadores., 2008, volumen 11, número 1, pp. 227-252, 2008. Disponível em: <<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/726/1704>> Acesso em 30 de janeiro de 2017.

KISHIMOTO (Org), Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.** São Paulo: Cortez, 2011.

LANCILLOTTI, Saad Pulchério. **Pedagogia montessoriana: ensaio de individualização do ensino.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 164-173, mai.2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/37e/art11_37e.pdf > Acesso em 30 de janeiro de 2017.

MATTOS, Mauro de Gomes de; NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física infantil: Inter-relações movimento-leitura-escrita.** São Paulo: Phorte, 2007.

MYNAYO (Org), Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: Teoria, Método e Criatividade.** Editora Vozes: Petrópolis, 2002.

MONTESSORI, Maria. **A criança.** Rio de Janeiro: Portugália, s/d.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz.** Campinas: Papirus, 2004.

MONTESSORI, Maria. **Mente Absorvente.** Rio de Janeiro: Portugália, s/d.

MONTESSORI, Maria. **Montessori's own handbook.** New York: Frederick A. Stockes Company, 1914.

MONTESSORI, Maria. **The Montessori method: Scientific pedagogy as applied to child education in the children's houses.** New York: Frederick A. Stockes Company, 1912.

NEVES JUNIOR, Juarez Alves das. **Educação física: Uma profissão multidisciplinar.** São Paulo: Baraúna, 2015.

SALOMÃO, André M. **Apostila do curso de introdução ao método Montessori para famílias.** Fortaleza, 2016

SALOMÃO, André M. **Montessori e Elitismo.** Disponível em: < www.facebook.com/LarMontessori > Acesso em 21 de junho de 2017

SALOMÃO, André M. **Lar Montessori.** Disponível em: < <https://larmontessori.com> > Acesso em 30 de janeiro de 2017

SILVA, Samanta Stein Da. **O modelo pedagógico de Maria Montessori: uma releitura de suas práticas para o ensino de Matemática.** Monografia (Graduação) – Licenciatura em Matemática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/101412/000931453.pdf?sequence=1>> Acesso em 30 de janeiro de 2017.

SILVESTRIN, Patrícia. **Método Montessori e inclusão escolar: articulações possíveis.** Monografia (Especialização) - Especialização em Educação especial e Processos Inclusivos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/69876/000875131.pdf?sequence=1> Acesso em 30 de janeiro de 2017.

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, *Telma Pileggi* . **Estamos em conflito: eu, comigo e com você! Uma reflexão sobre o bullying e suas causas afetivas.** Escola, conflitos e violência. Santa Maria: Editora da UFSM, 2008. Disponível em: <<https://editoraufsm.com.br/escola-conflitos-e-violencias>> Acesso em 21 de junho de 2017

TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, *Telma Pileggi*. **Até quando? Bullying na escola que prega a inclusão social Educação.** Santa Maria, v. 35, n. 3, p. 449-464, set./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/2354>> Acesso em 21 de junho de 2017