

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AUTONOMIA: UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA
PARA RECONHECIMENTO DAS INFÂNCIAS**

LUÍSA LOPES BATISTA

Brasília – DF
2017

Luísa Lopes Batista

**EDUCAÇÃO INFANTIL E AUTONOMIA: UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA
PARA RECONHECIMENTO DAS INFÂNCIAS**

Trabalho de final de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, à Comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Orientadora: Fátima Lucília Vidal Rodrigues

Brasília – DF

2017

BATISTA, Luísa Lopes.

Educação infantil e autonomia: uma perspectiva montessoriana para reconhecimento das infâncias: UnB. 2017. p. 58

Trabalho de Conclusão de Curso (graduação em Pedagogia) – Universidade de Brasília, 2017. Luísa Lopes Batista.

EDUCAÇÃO INFANTIL E AUTONOMIA: UMA PERSPECTIVA MONTESSORIANA PARA RECONHECIMENTO DAS INFÂNCIAS

Trabalho de final de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciatura em Pedagogia, à
Comissão examinadora da Faculdade de
Educação da Universidade de Brasília.

Defendida e aprovada em 17 de Agosto de 2017.

Prof.^a Dr.^a Fátima Lucília Vidal Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Maria Alexandra Militão Rodrigues
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Sinara Pollom Zardo
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente a Deus pela vida e todas as bênçãos recebidas diariamente.

Agradeço, imensamente, a toda minha família por todo o sacrifício, esforço, torcida e orações, para que eu chegasse onde cheguei. Ao meu pai Expedito, por desde pequena, ter me oferecido a melhor educação, diante das condições, por todo o empenho financeiro e emocional com a minha formação. A minha mãe Adriana, por toda a dedicação ao meu crescimento, por abrir mão de alguns sonhos em detrimento aos meus, por todo o apoio, em especial nesse último semestre, carinho e cuidado. A minha irmã Elisa pelo companheirismo singular, brincadeiras e imensa compreensão. Sem minha família, nada disso seria possível.

Agradeço aos meus amados avós Selma, Valdivino, Antônia e Francisco por todas as lições valiosas que ajudaram a me constituir. Pelos ensinamentos que até hoje levo comigo, pelo imenso carinho, dedicação à família, cuidado e amor.

Agradeço ao meu companheiro Willian, por todo o apoio durante minha graduação. Pelo incentivo a fazer o que gosto. Suporte emocional e compreensão, em especial nos últimos meses. E por deixar minha vida mais leve e feliz.

Agradeço a minha amiga Bianca Midory, que fez a trajetória da faculdade mais leve e prazerosa; a minha amiga Beatriz, companheira de estágio e de trabalho, que torna o dia-a-dia mais divertido; a minha amiga Gabriela por ouvir meus desabafos e me aconselhar com tanto carinho e me proporcionar discussões tão ricas.

Agradeço aos professores que fizeram parte da minha trajetória educacional, aqueles que tenho como modelo e referencial. Agradeço à professora Sônia Marise que sempre esteve de “portas abertas” quando precisei durante a graduação.

Agradeço, especialmente, à professora Fátima, minha orientadora, por ter me acolhido, pelas orientações tão carinhosas e enriquecedoras, e que me inspira a ser uma profissional de excelência.

Por fim, agradeço por todas circunstâncias, pessoas, orações, torcidas, acasos, conselhos e palavras que, de alguma forma, contribuíram para eu chegar até aqui.

“As crianças, todas as crianças, transportam o peso da sociedade que os adultos lhes legam, mas fazem-no com a leveza da renovação e o sentido de que tudo é de novo possível.” Sarmiento, 2004.

RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo investigar como se dá o processo da autonomia de crianças pequenas. Para isso, foi realizado um breve resgate histórico acerca das concepções de criança e infância no decorrer da história da educação, num diálogo com os autores Ariés (1986), Andrade (2010), Kuhlmann Jr. (2000). Esse resgate é fundamental para compreender como essas concepções influenciam o trabalho pedagógico e a visão acerca da educação infantil. Foram relacionadas reflexões acerca da educação infantil e autonomia com alguns ensinamentos de Maria Montessori sobre essas temáticas. Além da discussão teórica, foi realizada pesquisa em uma escola de educação infantil de Brasília, inspirada na metodologia e nas teorias de Maria Montessori, afim de observar na prática algumas das propostas dessa educadora.

Palavras-chave: Autonomia. Educação Infantil. Maria Montessori

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	99
MEMORIAL.....	111
INTRODUÇÃO.....	176
Capítulo 1 - Infância e educação infantil	17
1.1 Infância e criança.....	17
1.2 Educação das crianças.....	20
1.3 Educação Infantil no Brasil	21
Capítulo 2 - Autonomia: significados e reflexões.....	255
Capítulo 3 - As contribuições de Maria Montessori para uma educação autônoma	299
4. METODOLOGIA.....	333
4.1 Pesquisa Qualitativa.....	333
4.2 Observação Participante	333
4.3 Diário de Campo	333
4.4 Procedimento de pesquisa	344
4.5 Caracterização da Escola.....	344
4.6 Caracterização da sala.....	355
4.7 Caracterização da turma	366
4.8 Caracterização da professora.....	366
4.9 Caracterização da rotina	377
5. Análise e Discussão	3939
CONSIDERAÇÕES FINAIS	455
PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS	488
REFERÊNCIAS	49
APÊNDICES	511

APRESENTAÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso é requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia. Encontra-se organizado em três partes: memorial, monografia e perspectivas profissionais.

O memorial é um breve relato sobre minha história pessoal e acadêmica, as escolhas e acasos que permearam a vivência na graduação e, por fim, a escolha do tema deste trabalho.

A monografia é basicamente uma discussão teórica acerca das temáticas propostas, o que embasou a construção do trabalho e da pesquisa. Essa parte é composta por três capítulos: o primeiro refere-se ao resgate acerca dos conceitos de infância, criança e educação infantil; o segundo capítulo traz alguns conceitos de autonomia e outros envolvidos nesse processo como poder, autoritarismo, o papel do professor e da escola na autonomia. O terceiro capítulo refere-se ao levantamento das propostas de Maria Montessori para a educação, especificamente sobre suas contribuições para a autonomia de crianças pequenas.

A monografia apresenta, ainda, a pesquisa realizada em uma escola de educação infantil de Brasília inspirada na metodologia e teorias de Maria Montessori, onde foi possível observar alguns dos conceitos enunciados na parte teórica deste trabalho. Assim, a metodologia explica como foi realizada a pesquisa, análise e discussão da realidade observada, estabelecendo relação com a parte teórica.

A terceira parte do Trabalho de Conclusão de Curso refere-se as minhas perspectivas profissionais futuras, onde falo sobre meu planejamento e expectativas como educadora e como essa trajetória influenciou nesse processo.

PARTE I

MEMORIAL

Nesse primeiro momento, falarei brevemente da minha trajetória até chegar na elaboração deste trabalho, das escolhas que fiz, inclusive do tema.

Sou brasileiro, assim como meus pais. Meus avós por parte de mãe nasceram no Goiás e, os por parte de pai, vieram do Nordeste para Brasília. A família do meu pai tem um histórico muito humilde. Minha avó paterna era vendedora de joias e costureira, sustento dos quatro filhos. Uma das filhas, Francisca, é deficiente sem diagnóstico. Meu avô paterno era segurança e motorista. Minha avó materna sempre foi dona de casa, teve cinco filhas, cuidou de um sobrinho e dois netos como filhos. Meu avô materno também era motorista.

Das minhas cinco tias maternas, apenas uma cursou o ensino superior. Minha mãe dedicou-se a minha educação e de minha irmã e aos cuidados da casa. Meu pai é servidor público e trabalha no Superior Tribunal de Justiça, é formado em Matemática e em Direito. A família do meu pai é bem grande e sempre ouvi, desde pequena, que ele era um dos poucos que avançou nos estudos.

Quando nasci, meu pai era sargento da aeronáutica e professor da fundação educacional. Poucos anos depois ele deixou as forças armadas para dedicar-se a outros concursos e foi aprovado para o cargo que ocupa até hoje. Com isso, compramos a casa em que morei alguns anos da minha vida. Nessa casa, tinha um cômodo que meu pai chamava de sala de estudos ou biblioteca. Tinham várias estantes, com muitos livros. Tinha, também, um quadro negro, vários mapas, bandeiras de todos os países do mundo. Lá, meu pai ministrava aulas particulares de matemática, ciências, química e física.

Cresci nesse ambiente onde os estudos sempre foram muito valorizados. Meus pais, principalmente meu pai, sempre me cobrou os melhores resultados na escola. Se eu tirasse nove e meio em uma prova, meu pai dizia que esse meio ponto que ficou para trás, foi o que deixei de aprender e que eu tinha condições de acertar tudo.

Por causa disso, aliado ao meu gosto e facilidade em estudar, sempre fui uma aluna referência. Aquele modelo que senta na frente, responde às perguntas dos professores, tem médias muito boas, quase nunca tive notas vermelhas, tive por muitas vezes a maior nota da sala, a única da sala a gabaritar uma prova.

Todo esse histórico influenciou na minha personalidade e modo de ver a vida. Exijo muito de mim e das pessoas próximas. Sou um pouco competitiva e gosto

sempre de estar entre os melhores. Sempre tive destaque na escola e reconhecimento dos professores. No ensino médio, foi o período que mais tive dificuldade com os conteúdos. A escola em que eu estudava incentivava muito aos alunos a entrarem na UnB, mas eu gostaria de cursar Direito na mesma faculdade que meu pai cursou.

Eu almejava ter uma vida semelhante a que meu pai tem. Fazer o mesmo curso e, se possível, ser aprovada no mesmo concurso. Mas todo aquele ambiente escolar a favor da UnB, o contato com a primeira etapa do PAS no primeiro ano do ensino médio e ver os colegas do terceiro ano aprovados na UnB alterou meu desejo. No segundo ano, alguns professores simulavam quanto deveríamos tirar na segunda e na terceira etapa para passar em determinado curso.

Lembro que o momento de escolher o curso foi bastante complicado, permeado de ansiedade e frustração. Não quis arriscar Direito, a nota de corte era bem elevada e eu julgava não conseguir obter tal nota. Sem saber com profundidade o que cada curso significava, fiquei com as opções cujas notas de corte eram mais baixas. Dentre essas, pesquisei o que cada curso significava e reduzi as opções. Entre eles, estava a Pedagogia. Não sabia ao certo do que se tratava mas sabia que meu padrinho o tinha cursado na UnB.

Conversei com a coordenadora do colégio onde estudava a respeito do curso. Ela tinha se formado em Pedagogia na UnB. Explicou-me várias coisas, que foi possível obter uma noção do que seria o curso. Conversei, também, com meu padrinho. Na época, ele já era professor da Secretaria de Educação. Meu padrinho fala sobre a profissão com tanta satisfação, que despertou em mim um desejo de ser pedagoga. Após alguns testes vocacionais (que pouco ajudaram), conversas com algumas pessoas referências, decidi-me pela Pedagogia.

Fui aprovada em segundo lugar no primeiro vestibular de dois mil e doze. Não consegui aprovação pelo PAS. O primeiro semestre foi marcado por descobertas. Ainda sem saber exatamente o que significava Pedagogia, algumas matérias iniciais ajudaram muito. A que mais marcou foi o Projeto 1, ministrado pela professora Sônia Marise, proporcionou boa noção sobre as possibilidades de atuação, histórico do curso, disciplinas a cursar, importância da profissão.

O primeiro semestre não foi um dos melhores, assim como os próximos. Boa parte da minha graduação foi acompanhada pelo sentimento de que fiz a escolha errada, que aquele curso não era para mim e que deveria optar por outro curso. Mas, consciente de que ingressar na UnB é difícil e de que não seria simples mudar de

curso, fui me acostumando à Pedagogia.

No terceiro semestre, comecei a procurar por estágios. A motivação era maior pela bolsa-auxílio do que pela busca de experiências. Procurei em escolas, mas confesso que a bolsa-auxílio não era atrativa visto a carga-horária e atividades desenvolvidas. Na época, estava aberto o processo seletivo para o PET-educação, um projeto de tutoria em que os alunos são orientados a pesquisar e produzir sobre temas pertinentes aos eixos do projeto. Após quase dois semestres no PET, resolvi procurar outra experiência.

Fui selecionada para estagiar na Unique Family Fitness Club, academia localizada no Parque da Cidade com uma proposta para a família. A proposta para as crianças de três a dez anos incluía atividades como futebol, balé, capoeira, natação e acompanhamento pedagógico, o qual eu desenvolvia pela parte da tarde. Nesse acompanhamento pedagógico, geralmente, as crianças realizavam suas tarefas de casa, retiravam dúvidas comigo e, quando não tinham atividades da escola, eu propunha algumas que estimulasse algumas habilidades específicas.

Foi uma das melhores experiências que tive. Descobri um imenso prazer em trabalhar com as crianças, em ajudá-las em seus processos de formação e na superação de suas dificuldades. A bolsa-auxílio era de baixo valor, considerando a carga de trabalho. Mas era algo secundário perto da satisfação em trabalhar com as crianças. Apesar disso, após três meses de estágio na Unique, vi, nas redes sociais, uma oportunidade de estágio para Pedagogia no Tribunal de Contas da União. Resolvi participar do processo seletivo. A bolsa-auxílio era muito atrativa assim como a carga-horária, que era de quatro horas diárias.

Fui selecionada para a vaga, em dezembro de 2013, sem ter muito conhecimento das atividades realizadas. A vaga era para o Instituto Serzedello Corrêa - ISC, especificamente no Serviço de Ações Presenciais – Sedup, serviço responsável pela realização de cursos e eventos, com temáticas afins às atividades típicas desenvolvidas pelo TCU. A princípio, as atividades desenvolvidas no estágio eram bastante administrativas e de escritório: atendimento de ligações, alimentação do sistema dos cursos oferecidos, registro de alunos.

Confesso que, no começo, o ambiente e as atividades tão administrativas não me agradavam. Sentia muita falta de trabalhar com as crianças. Porém, como já foi dito, a bolsa-auxílio era boa e dificilmente outro estágio oferecia valor semelhante. No início de 2014, foi publicado o edital para o concurso da Caixa Econômica. Decidi

estudar para tal concurso, visto que já tinha estudado uma vez para o do Banco do Brasil.

A prova seria em Março. Estudei dois meses em um preparatório para concursos. As aulas da UnB retornaram no meio desse período. Focada no concurso (e estagiando), estava desmotivada para retornar à UnB. Resolvi trancar as matérias que estava matriculada, Estava cada vez mais desmotivada com meu curso. O ambiente administrativo do TCU me influenciou a perceber que eu não gostaria mais de trabalhar em escolas, portanto, para que continuar cursando Pedagogia?

Durante esse semestre que fiquei afastada, estava quase decidida a mudar de curso e até de universidade. Pretendia fazer administração. Tentaria uma bolsa em alguma faculdade particular e transferência de curso na UnB. O próximo semestre iniciou e apesar de toda insatisfação e planos de mudança de curso, resolvi continuar no curso. Curiosamente, o segundo semestre de 2014 foi o melhor desde que entrei na UnB. Gostei bastante das matérias que peguei. Confesso que cursar as matérias com as amigas que conheci no curso, ajudou bastante.

No final de 2015, encerraria meu contrato no TCU, pois completaria 2 anos de estágio. Estava à procura de outro pois, eu não conseguiria formar no final daquele ano. Fui convocada para participar de um processo seletivo para estágio no Senado Federal, especificamente no Instituto Legislativo Brasileiro – ILB. Acredito que por ter bastante semelhança com o trabalho desenvolvido no estágio anterior, os supervisores no senado agradaram-se de mim e fui selecionada para o estágio. Permaneci no ILB por volta de 1 ano, porém, no final do curso, senti a necessidade de ter experiência em escola e em algum lugar que oferecesse a possibilidade de contratação.

Sempre me interessei pela educação infantil no decorrer da graduação. Principalmente quando fiz a disciplina Educação Infantil com a professora Fernanda Cavatton. O desenvolvimento das crianças pequenas é algo incrível. É fascinante perceber como uma criança se desenvolve (física e cognitivamente) em poucas semanas.

Outra temática que muito me interessou na graduação foram as escolas e pedagogias inovadoras. Acho a educação tradicional, às vezes, uma fonte de sofrimento para as crianças e que, já não dá conta das aprendizagens e de desenvolver integralmente. Tive o prazer de cursar a disciplina de Tópicos Especiais em Práticas Inovadoras com a professora Fátima Vidal. Além da pessoa singular que

a Fátima, a disciplina foi muito rica e apresentou escolas alternativas à realidade tradicional.

No primeiro semestre de 2016 fiz meu projeto 4 na escola 405 norte. Foi meu primeiro contato com uma realidade escolar em algum tempo. Essa experiência me relembrou como eu gostava desse ambiente escolar, de conviver diariamente com as crianças, de presenciar suas aprendizagens. Assim, enviei meu currículo para algumas escolas. Fui chamada para participar de um processo seletivo e estagiei por um semestre e trabalho como auxiliar de sala por alguns meses.

Essa escola é diferente da maioria das escolas de Brasília desde o espaço físico até pequenos detalhes pedagógicos. O ambiente de trabalho era muito gostoso. Estar perto das crianças é algo incrível. Acredito que nunca trabalhei tão feliz como trabalhava lá. Adorava as crianças e sentia que elas tinham um carinho muito grande por mim também.

A escola que eu trabalhava abrangia tanto a educação infantil quanto conceitos de autonomia propostos por Maria Montessori. Sendo assim, tive o imenso desejo de escrever meu trabalho de conclusão de curso sobre essa temática.

Apresentei minha proposta inicial para a professora Fátima, que me acolheu com muito carinho no projeto 5 e, juntas fomos construindo algumas ideias. Direcionei meu olhar sobre aquela realidade a qual estava inserida afim de observar as pequenas ações do dia-a-dia para construir meu trabalho.

Foi prazeroso e desafiante escrever este trabalho. Com ele, tive a oportunidade de aprofundar meus conhecimentos sobre temáticas que, mesmo conhecendo superficialmente, já gostava bastante. A construção me motivou a estudar e conhecer cada vez mais esse universo de possibilidades que é a educação, principalmente das crianças pequenas.

PARTE II - MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a autonomia não é um processo essencialmente espontâneo ou natural. Pequenas ações ajudam a potencializar a autonomia nas crianças pequenas. Porém, o contrário também é verdadeiro. Ajudá-las em pequenas ações que podem perfeitamente realizar sozinhas acaba por limitar seu desenvolvimento.

Piaget foi um grande estudioso da moral e, conseqüentemente, da autonomia. Para ele, esta é a faculdade de governar a si mesmo. Dessa forma, o indivíduo depende pouco de decisões ou intervenções externas. Maria Montessori foi uma educadora que trouxe inúmeras contribuições acerca da autonomia das crianças. Ela defendia que as crianças deveriam ser capazes de realizar o máximo possível de ações sozinhas.

Além disso, Montessori almejava que fosse possível um estágio de autoeducação, onde seria cada vez menos necessária a intervenção do professor ou do adulto. A autonomia nas propostas de Montessori é perpassada por outros conceitos como poder, independência, disciplina e, principalmente, autoridade. A autoridade, inúmeras vezes, é confundida com autoritarismo.

As propostas de Montessori visam esgotar, cada vez mais, posturas autoritárias dentro dos ambientes educativos. Ela defendia que esses comportamentos não favorecem o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

O objetivo do presente trabalho é investigar como as propostas de Maria Montessori contribuem para a autonomia de crianças pequenas. Para isso, propõe-se discussão teórica que visa relacionar conceitos de infância, criança, educação infantil e autonomia, bem como problematizar o papel do professor e da escola como na autonomia de crianças.

O trabalho está dividido em três capítulos e considerações finais. Foi realizada pesquisa a partir da observação e diário de campo em uma escola de Brasília baseada nas concepções de Maria Montessori. A pesquisa objetivou investigar práticas pedagógicas que possibilitem mais autonomia às crianças pequenas e investigar como as práticas montessorianas contribuem para a autonomia de crianças pequenas.

CAPÍTULO 1 - INFÂNCIA E EDUCAÇÃO INFANTIL

Este capítulo propõe breve resgate histórico acerca dos conceitos de Infância e, posteriormente, de Educação Infantil. Enfatiza-se o papel da criança no decorrer da história, bem como a visão do mundo sobre os pequenos. Esse resgate é fundamental para entender algumas concepções que influenciam até os dias atuais no trabalho pedagógico, educação e cuidado de crianças.

1.1 Infância e criança

Nem sempre se falou sobre infância. Por isso, é necessário fazer a distinção entre criança e infância. Nas palavras de Andrade (2010, p.67) “embora a infância seja um fato biológico, a maneira como ela é entendida é determinada socialmente”. Assim, sempre existiram crianças, ainda na antiguidade, quando não havia um sentimento de infância.

“O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças. Corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. Essa consciência não existia. Por essa razão, assim que a criança tinha condição de viver sem a solicitude constante de sua mãe ou de sua alma, ela ingressava na sociedade dos adultos e não se distinguia mais destes.” (ARIÉS, 1986, p.156)

Naquela época, as crianças eram vistas como adultos em miniatura e não tinham função social antes de trabalharem. Segundo Ariés (1986) a idade não correspondia a um fator biológico, mas sim a funções sociais. A linguagem era utilizada como um dos critérios para diferenciar as crianças dos adultos.

Ariés (1986) fala da representação das crianças nas pinturas: eram retratadas como anjos, em seus momentos de lazer, ao redor dos adultos – em geral, estendendo-lhes a mão – sempre acompanhada de adultos e a família. Ainda não havia interesse suficiente pelas crianças para ser pintadas sozinhas.

A taxa de mortalidade infantil era muito alta. Era comum ter depoimentos de famílias que perderam vários filhos, porém não havia grande pesar nessas falas. Segundo esse autor, isso retrata a indiferença em relação à infância. Havia pouco zelo

pela saúde, higiene e bem-estar das crianças.

Não haviam critérios claros para definir a infância. Como o fator biológico não era um marco respeitado, a infância poderia ter duração muito prolongada ou muito curta. Para algumas situações, uma pessoa de 15 anos era madura suficiente. Para outras, era apenas uma criança. Porém, em meados do século XII começaram a relacionar mais as fases da vida com fatores biológicos, o que faz da puberdade um marco de encerramento da infância:

“Durante o século XVII, houve uma evolução: [...] onde a palavra infância se restringiu a seu sentido moderno. A longa duração da infância, tal como aparecia na língua comum, provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos: ninguém teria a ideia de limitar a infância pela puberdade. A ideia de infância estava ligada à ideia de dependência: [...] Só se saía da infância ao se sair da dependência, ou, ao menos, dos graus mais baixos da dependência” (ARIÉS, 1986, p. 43)

As crianças eram vistas até então, como cheia de instintos selvagens, sem linguagem ou razão; como um recipiente vazio a ser preenchido pelos conhecimentos já adquiridos pelos adultos: a chamada criança de Locke (Dahlberg *et al.* 2003, p.65, apud ANDRADE, 2010, p. 58). Não havia diferenciação de uma criança para um adulto: elas estavam inseridas nas mesmas atividades e espaços que os adultos.

Foi apenas por volta do século XVIII que a infância começou a ser reconhecida como uma fase diferente da adulta. Porém, a visão acerca delas era de dependência, fragilidade. A ideia era de um vazio a ser completado com as ideologias presentes na sociedade. Nas palavras de Andrade (2010, p.50) a criança foi “nascendo socialmente como um ser dependente, frágil, ignorante e vazio, que precisava ser treinado para ser um bom cidadão”.

Para alguns teóricos como Gagnebin (1997, p.83, apud ANDRADE, 2010), é nesse período que há a percepção de que a criança é diferente do adulto e precisa, pois, ter tratamento diferenciado. Dessa forma, acreditava-se que “a criança pequena precisava ser equipada com os conhecimentos, habilidades e com os valores culturais dominantes que já estão determinados” (Dahlberg *et al.* 2003, p.65, apud ANDRADE, 2010, p.58).

Assim, infância é um conceito moderno, socialmente construído e pode mudar

de um lugar para o outro e, até mesmo, de uma família para outra. Atualmente, essa concepção histórico-cultural reconhece a existência de inúmeras infâncias:

[...] a infância como construção social é sempre contextualizada em relação ao tempo, ao local e à cultura, variando segundo a classe, o gênero e outras condições socioeconômicas. Por isso, não há uma infância natural nem universal, nem uma criança natural ou universal, mas muitas infâncias e crianças; [...] Andrade, 2010, p. 67.

Essa mudança de pensamento motivou estudos sobre o desenvolvimento, instrução e educação das crianças. Dentre esses estudos, destaca-se a Psicologia do Desenvolvimento que, segundo Dahlberg *et al.* (2003, p.53, apud ANDRADE, 2010, p.61), contribuiu para a construção de imagens das crianças e para o entendimento das suas necessidades, aprendizagem e desenvolvimento.

Para Andrade (2010), são esses fatos que despertaram o “sentimento de infância” e a escola passa a ser o principal divisor entre crianças, jovens e adultos. Foram criados espaços destinados às crianças, priorizando a socialização e cuidados parentais. Assim, as instituições de educação infantil recebem destaque, uma vez que a criança ganha um ofício: o ofício de aluno (Sarmiento, 2004, p.13 apud ANDRADE, 2010, p.61).

1.2 Educação das crianças

Nos séculos XVI e XVII, a educação não era algo popular como na modernidade. Era para um pequeno grupo da sociedade. Segundo Ariés (1986), essas pessoas eram chamadas de escolares e eram abominados pelas demais pessoas. Foi aos poucos que a educação se popularizou, passando de um benefício das classes mais altas para um direito dos homens comuns.

Depois de um tempo percebeu-se os benefícios de uma criança educada. Através da educação, os impulsos ditos selvagens e naturais poderiam ser corrigidos. Esses comportamentos ficariam restritos aos pertencentes às classes mais baixas, pois, como as crianças da alta classe tinham acesso à educação, não mais se comportavam mal. (ARIÉS, 1986).

Havia uma indiferença em relação a educação das crianças (assim como havia

com a própria infância, na idade média). Não havia uma idade mínima ou máxima para acessar as escolas, nem a obrigação da frequência. As turmas não eram separadas por idade – que não era um fato relevante na sociedade da época.

Ainda quando o acesso à escola se popularizou, a maioria das crianças das classes mais baixas não frequentavam as escolas. Permaneciam como adultos em miniatura para a sociedade e deveriam exercer atividades dos adultos, como sempre foi.

Não se dava tanta atenção à educação das crianças realmente pequenas. O surgimento das instituições que seriam precursoras da educação infantil na Europa começou depois da revolução industrial, que trouxe uma série de mudanças na vida dos trabalhadores, em especial das mulheres. (ANDRADE, 2010)

Essas instituições tinham a intenção de promover uma educação moral e cuidados básicos das crianças pequenas, “[...]o desenvolvimento das crianças e, sobretudo, torná-las dóceis e adaptadas à sociedade.” (Andrade, 2010, p. 129). Esses objetivos das instituições de educação infantil permaneceram até os tempos mais recentes.

1.3 Educação infantil no Brasil

A história da educação infantil brasileira está intimamente atrelada às mudanças sociais do momento pós-revolução industrial. As instituições brasileiras foram inspiradas pelas que já estavam em funcionamento na Europa. Relacionaram a educação das crianças pequenas ao desenvolvimento e progresso do país, assim como nos países desenvolvidos.

O número de mulheres trabalhando fora de suas casas estava crescendo rapidamente. Com isso, surgiu a necessidade de lugares e pessoas para cuidarem das crianças cujas mães trabalhavam. Para Kuhlmann Jr. (2000), essa etapa da educação por muito tempo foi vista mais como um direito da mãe ao trabalho do que da criança a ter acesso à escola.

“[...]voltadas, quando muito, para a liberação das mulheres para o mercado de trabalho ou direcionar a uma suposta melhoria do rendimento escolar posterior, essas ações partem também de uma concepção de infância que desconsiderava a sua cidadania e

desprezava os direitos sociais fundamentais capazes de proporcionarem às crianças brasileiras condições mais dignas de vida. (Kramer, 1988, p.199 apud Andrade, 2010, p.132)

Segundo Andrade (2010) a maioria das escolas brasileiras de educação infantil do século XX eram particulares. Havia poucas políticas públicas voltadas para as crianças menores de seis anos, em especial para a educação. As que existiam eram de cunho assistencialista, saúde, higiene. O estado pouco se envolvia com a educação das crianças pequenas.

Foi apenas em 1988, com a promulgação da nova Constituição Federal, que se legalizou o compromisso do Estado em prover educação formal para as crianças menores de seis anos:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

[...]

IV - atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade. (BRASIL, 1988)

A criação e popularização dos espaços destinados às crianças significou grande avanço na história da educação infantil. Inicialmente, muitos possuíam (e ainda possuem) caráter parental e assistencialista, onde a prioridade era o cuidado voltado à satisfação de algumas necessidades básicas, como colocado por Faria apud Reis (2011, p. 19, apud RODRIGUES, 2013, p. 22):

[...] nessas instituições infantis desenvolvia-se um trabalho de cunho assistencial-custodial, pois a preocupação era apenas com a alimentação, higiene e segurança física. Não se desenvolvia um trabalho educativo voltado para o desenvolvimento intelectual e afetivo da criança, pois não era considerado como um dever social, e sim, um favor ou caridade de certas pessoas ou grupos.

Contudo, sabe-se que as instituições pré-escolares possuem a dupla função de educar e cuidar das crianças e, segundo Kuhlmann Jr. (2000) não pode haver

ambiguidade ou exclusão entre essas funções. Este autor defende que sempre houve preocupação pedagógica na ação das creches:

[...] apesar do caráter assistencial das primeiras instituições pré-escolares, isso não implica em inexistência de objetivos educacionais como, segundo ele, as diversas literaturas da área nos levam a crer. Sustenta o autor que, embora essas instituições fossem voltadas ao cuidado e desvelo das crianças, esses são aspectos que não podem faltar e que devem se integrar ao educar pedagogicamente. (RODRIGUES, 2013, p.22)

Mesmo com as mudanças no cenário da educação infantil e nas concepções acerca das crianças e suas necessidades, muitas instituições ainda sofrem com a dicotomia entre o cuidar e o educar, negligenciando um ou o outro, como exposto por Kuhlmann Jr. (2000, p.13):

[...] observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade [...]

É certo que a educação deve acompanhar as mudanças da sociedade. Na idade média, não havia preocupação com a educação das crianças justamente pelo fato da infância não ser reconhecida. Quando o sentimento da infância (que não quer dizer afeição) começou a surgir, iniciaram algumas iniciativas para a educação delas. (ARIÉS, 1960)

A visão moderna sobre as crianças reconhece a importância dessa fase, a pluralidade e singularidade. Sabe-se que a criança é protagonista de seu desenvolvimento e aprendizagem. Dessa forma, o caráter exclusivamente parental de algumas instituições de educação infantil não é suficiente para o desenvolvimento integral da criança, proposto pela Lei de Diretrizes e Bases da educação:

Art. 29. A educação Infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (BRASIL, 1996).

A visão romantizada da criança frágil e indefesa deu lugar à criança participante e ativa em seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Pretende-se formar cidadãos críticos e participantes. Esse processo se inicia na infância, almejando-se assim, uma educação democrática que potencialize o senso de responsabilidade e domínio da criança sobre si.

Tendo esse objetivo em vista, algumas instituições aperfeiçoaram sua forma de trabalho e suas concepções pedagógicas a fim de atender as crianças em sua totalidade. A infância é um momento de desenvolvimento e aprendizagem singular, onde muitas habilidades devem ser estimuladas com prioridade nessa fase.

CAPÍTULO 2 - AUTONOMIA: SIGNIFICADOS E REFLEXÕES

A palavra autonomia, segundo Silveira Bueno (2000), é a "faculdade de se dominar por si mesmo; direito ou faculdade de se reger por leis próprias; emancipação; independência". No Dicionário Oxford de Filosofia tem-se o conceito de autonomia como a "capacidade de auto-determinação. Um agente é autônomo quando suas ações são verdadeiramente suas" (BLACKBURN, 1997). Nas palavras de Mogilka (1999, p. 59):

“O termo autonomia, derivado dos vocábulo gregos auto (próprio) e nomos (lei ou regra), significa a capacidade de definir as suas próprias regras e limites, sem que estes precisem ser impostos por outro: significa que aquele agente é capaz de se auto-regular.”

Piaget foi um grande estudioso da moralidade, e anunciou dois estágios antagônicos: autonomia e heteronomia. Para ele, a autonomia seria "a capacidade de governar a si mesmo". Enquanto heteronomia "é ser governado por outros". As crianças pequenas, até determinada idade, não possuem estruturas mentais suficientes para analisar algumas situações que envolvem julgamento moral sendo, portanto, heterônomas até certo momento e dependente das orientações e decisões dos adultos.

A epistemologia genética, teoria maior de Piaget, anuncia que "o pensamento racional advém do esforço que o sujeito faz para pensar sobre seu próprio agir ou pensar"(CHRISTINO,1997, p.74). Esse seria um dos processos fundamentais para alcançar a autonomia. Vale lembrar que a potencialização da autonomia não é um processo natural interno e pouco depende da idade.

Destaca-se a importância do meio para desencadear as reflexões do sujeito sobre suas ações, porém, segundo La Taille *et al.* (1991, p. 63, apud CHRISTINO, 1997, p.74) "tal dependência não significa heteronomia, uma vez que o processo de construção de estruturas mentais é obra do sujeito."

“A estruturação da autonomia passa por uma etapa na qual é imprescindível o contato com a autoridade, com as necessidades do

outro e com os limites que estas necessidades geram. A liberdade pessoal só se realiza quando situada em relação ao contexto e ao outro: isto é a autonomia.” Mogilka, 1999, p. 66

Para Piaget, a autonomia é vista também como a capacidade racional do sujeito em contestar o que lhe foi imposto. Segundo La Taille *et al.* (1991, apud CHRISTINO, 1997) esse comportamento deve ser fruto de uma reflexão do próprio sujeito e não apenas contradizer “a maioria” por capricho. Esse é um processo que Piaget anuncia como “descentralização”: onde a criança consegue analisar outros pontos de vistas além do seu.

As reflexões acerca da autonomia envolvem conceitos como controle e poder. É a partir do outro que se definem os limites da vontade, desejos, impulsos. Segundo Mogilka, autonomia não é a ausência de uma autoridade ou de poder:

“Logo, na palavra autonomia estão implícitos, simultaneamente, a liberdade relativa do agente, que pode prescindir de um poder externo que o regule, e a limitação, derivada necessariamente da relação com o mundo natural e social.” (1999, p. 59)

O poder é um fenômeno social e apresentá-los às crianças pequenas é um dos princípios para uma educação democrática. O que irá importar, nesse contexto, é a origem do poder, a maneira como é aplicado e os reais interesses envolvidos nessas dinâmicas.

Por uma confusão de conceitos, há de pensar que a autonomia das crianças depende da não interferência ou até da ausência do adulto em seus processos de aprendizagem e desenvolvimento, porém, “a criança precisa, paradoxalmente, de um elemento externo, de uma relação com a autoridade, para estruturar, para atualizar aquilo que lhe é inato” (MOGILKA, 1999, p. 59). No contexto escolar, geralmente, essa relação se dá a partir do professor.

Ações pedagógicas que almejam potencializar a autonomia devem considerar os interesses das crianças, de forma que elas se identifiquem com o objeto de aprendizagem e que vejam utilidade naquele conhecimento: “uma ação pedagógica só é efetivamente democrática, isto é, estruturada para a autonomia, quando se baseia, desde o seu início, no interesse genuíno, na necessidade e na motivação

intrínseca da criança. ” (MOGILKA, 1999, p.63).

Muitos professores desconsideram em sua prática que as crianças pequenas possuem vontades, desejos, curiosidades e interesses próprios e que, cabe à escola potencializar o que a criança já traz, e não a tratar como um recipiente vazio a ser preenchido. Como salientado por Freire (1996), a educação deve preparar o sujeito para a vida, “adaptação e sobrevivência”. Portanto, o que é ensinado nas escolas deve ter íntima conexão com as necessidades cotidianas do sujeito, devendo, pois, fazer sentido e ser útil.

Para Mogilka (1999), as crianças pequenas sabem e entendem suas necessidades e desejos, mesmo que não consigam expressar de forma muito clara. E quando o trabalho desenvolvido em sala de aula não faz sentido para o aluno, começam os problemas de desinteresse, dificuldades, “falta de disciplina”. Assim, a escola muitas vezes utiliza abordagens coercitivas, forçando o aluno a ter determinado comportamento ou a fazer aquilo que não deseja no momento.

Inicia-se, então, uma disputa de poder, onde o aluno “desafia” o professor e este, por sua vez, precisa mostrar cada vez mais que detém o poder e que é a figura com autoridade. Esses processos autoritários impedem que as crianças deixem o estágio de heteronomia e passem a ser autônomas, pois sempre estarão condicionadas a um comando ou decisão externa. Nas palavras de Souza (2013, p.4) “quanto mais prolongado for o exercício do poder do adulto na relação com a criança, mais egocêntrica esta se tornará. ”

Diante desse processo, um dos objetivos maiores é fazer com que o indivíduo atinja a moralidade e seja capaz de pensar por si e ao mesmo tempo, nos outros. Como exposto por Menin (1996, p. 41-2):

ser "moral" implica em pensar nos outros [...] ser "moral" implica em ter vontade: querer e raciocinar além do próprio "eu"; ser "moral" implica [...] em perder vantagens imediatas para si em prol de outros [...] em sermos contrários a leis que nos humilham, a leis que nos tornam submissos, sem dignidade [...] " (apud CHRISTINO, 1997, p.74)

Dessa forma, potencializar a autonomia é um dos caminhos para atingir esse objetivo: incentivando o sujeito a pensar por si mas também a pensar nos outros e no

planeta; a pensar diferente do que está imposto mas com fundamento, que ele consiga inovar. Posturas autoritárias geram crianças inseguras, autoritárias ou submissas, mas nunca autônomas. E, isso reflete no seu desenvolvimento como pessoa adulta: incapaz de decidir por si só, inseguro das suas próprias ações, dependente de comandos externos e decisões alheias.

Nesse sentido, a permissividade também não é o caminho, como salientado por Mogilka (1999) “Rousseau (1996), [...] defende a necessidade de educar a criança pela atividade orientada, evitando deixá-la a sua própria sorte [...]”. A partir da orientação externa, a criança percebe os limites das situações, conhece possibilidades, é incentivada a refletir sobre ações e suas consequências, sobre as implicações do seu comportamento na realidade alheia.

Assim, percebe-se que, como ensinado por John Dewey, a criança quando está motivada e interessada em suas atividades, não tem motivos para deixar aquela atividade naquele momento. Esse processo gera um estado de autodisciplina. Sem a necessidade de ações coercitivas ou intervenção do adulto. Portanto, é interessante que os educadores tenham a consciência de “que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (MOGILKA, 1999, p. 66).

A autonomia das crianças pequenas pode ser potencializada a partir da realização de atividades simples, mas que geram autoconfiança, independência e segurança. Tendo isso como base, alguns estudiosos da educação propuseram inovações no fazer pedagógico com vistas a formar sujeitos críticos, capazes de pensar em suas ações, solidários, independentes e seguros.

É o caso da educadora Maria Montessori, juntamente com John Dewey e Carl Rogers, que se empenharam em contribuir para uma educação mais humanizada, onde o processo de aprendizagem e desenvolvimento está centrado no educando e em suas formas de aprender.

CAPÍTULO 3 - AS CONTRIBUIÇÕES DE MARIA MONTESSORI PARA UMA EDUCAÇÃO AUTÔNOMA

Montessori tinha uma visão bastante otimista da educação: a considerava capaz de “salvar” a humanidade. E, se essa salvação fosse possível, começaria pelas crianças. Por causa do seu grande potencial de desenvolvimento e aprendizagem, Montessori depositava muita esperança nessa faixa etária. Ela também via a educação como uma arma poderosíssima para alcançar a paz, tanto externa como interna. (MONTESSORI, 1952 apud RÖHRS, 2010)

O objetivo que atribuiu a seu trabalho, a saber, é fornecer à educação das crianças uma base científica sólida constantemente verificada pela experiência (Röhrs, 2010, p. 12) com intuito de desenvolver habilidades cotidianas que as crianças pudessem desempenhar sozinhas como: vestir-se, comer, fazer sua própria higiene. Assim, a dependência do adulto e de decisões externas diminui, favorecendo a autonomia e o desenvolvimento da moral.

Montessori não propôs apenas a troca de um método tradicional por um inovador: sua intenção era transformar a visão acerca dos educandos. Enxergá-los como prioridade e sujeitos de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ela defendia que a educação deveria ser a mais interessante possível para a criança, partindo dos seus interesses, incentivando as escolhas próprias. “Em suma, trata-se de uma teoria pedagógica que considera que o importante não é aprender, mas aprender a aprender (Saviani, 2000, p. 9, apud Röhrs, 2010, p. 35) ”.

Além disso, Montessori ressaltava a importância de um ambiente adequado para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Uma fala clássica de suas teorias é que as coisas feitas para as crianças estejam ao alcance delas. Assim, se a criança deseja um material para trabalhar, ela deve conseguir pegar sem auxílio do adulto, sem lhe pedir permissão, por exemplo. Se há enfeites infantis no ambiente, deve-se colocar ao alcance de seus olhos.

“é necessário encorajar, aprofundar essas tendências, esses centros de interesse por meio de exercícios, e que o sucesso da empreitada depende do despertar do senso de responsabilidade nas crianças. É o que ela trouxe de verdadeiramente novo: não só levava em conta as preferências e os centros de interesse das crianças, a exemplo de vários adeptos da Educação Nova, que fundavam sua ação

unicamente sobre esse princípio, mas esforçava-se em encorajar nas crianças a autodisciplina e o senso de responsabilidade”. (Röhrs, 2010, p.18)

Para Montessori, o desenvolvimento externo e interno se complementam e, não existe um sem o outro. Assim como “liberdade e disciplina se equilibravam, e o princípio fundamental era que uma não podia ser conquistada sem a outra (Röhrs, 2010, p.19)”. A disciplina não é imposta do exterior. É uma conquista realizada pela própria criança. Quando uma criança está engajada em uma atividade, não é necessária uma voz externa que diga como ela deve se comportar ou se concentrar. “Nós chamamos de disciplinado um indivíduo que é senhor de si, que pode, conseqüentemente, dispor de si mesmo ou seguir uma regra de vida” (Montessori, 1969, p. 57, apud Röhrs, 2010, p.19)

Outro diferencial importante nas propostas de Montessori são os materiais e as formas de trabalho: os materiais propõe despertar habilidades cognitivas, sensoriais e até sociais. Baseados nos centros de interesse da criança e indo além, mostrando possibilidades. Cada centro de interesse recebe um nome, e os materiais ficam agrupados de acordo. Sempre ao alcance das crianças.

Esses exercícios são voltados para trabalhar a concentração, paciência, através da repetição e exatidão. Eles devem fazer parte de uma tarefa específica e verdadeira, e não como simples jogos ou passatempos. Além disso, é um momento de imobilidade, grande concentração, que auxilia na educação interna e externa da criança. (Röhrs, 2010, p.21)

Montessori queria, através de seus materiais concretos e reais, incentivar a imaginação da criança e sua capacidade de abstração: a partir deles, pensar em outras situações. “Quando encontramos um rio ou um lago, é necessário ver todos os rios e todos os lagos do mundo para saber o que é?” (Montessori, 1976 apud Röhrs, 2010, p. 26). Segundo ela, nenhum conhecimento científico contido nos livros didáticos superava a experiência de uma situação real.

O poder da decisão e a capacidade de fazer o que deseja, contribui para a autodisciplina da criança. Assim, ela ficará satisfeita com o que está fazendo, pois pode fazer aquilo que quer. E pode, tranquilamente, trabalhar ao lado de outra criança sem invejar a atividade alheia ou querer mudar de atividade naquele momento:

[...]quando a criança se encontra diante do material, ela responde com um trabalho concentrado, sério, que parece extrair o melhor de sua consciência. Parece realmente que as crianças estão atingindo a maior conquista de que seus espíritos são capazes: o material abre à inteligência vias que, nessa idade, seriam inacessíveis sem ele. (Montessori, 1969, pp. 197-198 apud Röhrs, 2010, p.23)

Diferente da abordagem tradicional da educação, o centro das atenções nessa pedagogia é o educando, seu desenvolvimento e aprendizagem. Assim, o professor tem o papel de observador e de intervir minimamente nas atividades realizadas. Para Montessori, ele deve observar cientificamente, descobrir as necessidades e instigar possibilidades em seus educandos. “O desenvolvimento das crianças deve ser dirigido de maneira responsável de acordo com o espírito científico” (Röhrs, 2010, p.23).

Assim como defendia John Dewey, Montessori mostrava a necessidade dos professores pedagogos de ter uma formação prática aliada à teoria. Para este fim, ela criou a Casa das Crianças (Casa dei Bambini) onde pôde comprovar suas teorias e aplicar sua metodologia. Comparava os formandos em Pedagogia com os Médicos e Biólogos que, em suas formações, têm a possibilidade de verificar e testar na prática a teoria que aprendem.

Montessori disse que o professor deveria “no lugar da palavra, aprender o silêncio. No lugar de ensinar, ele deve observar; no lugar de se revestir de uma dignidade orgulhosa que quer parecer infalível, se revestir de humildade” (Montessori, 1976, p. 123 apud Röhrs 2010, p.24). Assim, almeja-se uma educação com respeito, onde todas as partes são valorizadas e tem um papel fundamental no processo de aprendizagem e desenvolvimento.

“A liberdade é aquilo a que é preciso primeiramente renunciar, e, então, reconquistar progressivamente para a realização de si. Sendo todos os indivíduos solidários, eles só podem, portanto, chegar à realização de si na independência. Esse processo é inteiramente consciente, e requer a mobilização de todas as faculdades do

indivíduo, reforçando-as. Essa realização de si conduz no fim das contas à autoeducação, que é a verdadeira finalidade. (Montessori, 1976, p. 123 apud Röhrs 2010, p. 28)”

Suas propostas envolvem liberdade, responsabilidade e disciplina. O objetivo é que a criança seja dona de si, tenha autocontrole, autoeducação. Dessa forma, a intervenção do adulto torna-se cada vez menos necessária, não havendo espaço para disputa de poder ou autoritarismo. Por isso, essa concepção de educação tende a favorecer à autonomia das crianças.

4. METODOLOGIA

Para concretizar os objetivos específicos deste trabalho, foi realizada uma pesquisa ao longo do primeiro semestre do ano de 2017. A pesquisa encaixa-se na abordagem qualitativa, a fim de verificar as contribuições de uma escola que se baseia nas propostas de Maria Montessori para potencializar a autonomia das crianças pequenas.

4.1 Pesquisa Qualitativa

Segundo MINAYO (2001, p.22) a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas. (MINAYO, 2001, p. 22).

Para Creswell (2007), a pesquisa qualitativa utiliza métodos que são humanísticos e interativos, buscando o envolvimento da participação ativa e sensível dos participantes. O pesquisador está inserido no ambiente em que desenvolve a pesquisa diariamente, o que permite alto nível de detalhamento e envolvimento com a realidade observada.

Portanto, nessa realidade, "o pesquisador não é um relator e sim um agente ativo na construção do mundo." (RICARDO, 2008 apud ALVES, 2016).

4.2 Observação Participante

A observação participante segundo Gil (2008), é onde o pesquisador tem uma participação real na vida da comunidade, a qual pode se dar de forma "natural", possibilitando que o investigador pertença a comunidade, ou artificial, quando o investigador se integra ao grupo.

Dessa forma, eu fazia parte do ambiente observado e não estava inserida de forma artificial. Assim, foi possível observar com maior fidelidade o dia-a-dia relatado pois nada mudava com a presença da pesquisadora na rotina observada.

4.3 Diário de Campo

Segundo Barbier (2007) o diário é um conjunto de escritos, do que o pesquisador observou durante a pesquisa. Segundo Minayo (1993), o diário de campo seria para registrar momentos e conversas informais presenciados pelo pesquisador:

[...] observações sobre conversas informais, comportamentos, cerimoniais, festas, instituições, gestos, expressões que digam respeito ao tema da pesquisa. Falas, comportamentos, hábitos, usos, costumes, celebrações e instituições compõem o quadro das representações sociais. (MINAYO, 1993, p. 100)

Pode-se dizer que o diário de campo é o local onde constam registros e informações ocorridas durante a observação e que são pertinentes ao tema de pesquisa. Geralmente os registros são feitos diariamente, identificando nele pontos como o local da pesquisa, quem está envolvido e tudo o que foi investigado para depois ser feita análise.

4.4 Procedimento de pesquisa

A pesquisa realizada é qualitativa, baseia-se em um diário de campo, a partir do registro de uma prática diária durante cinco horas por dia, durante aproximadamente três meses. O estudo foi realizado em uma sala de aula com crianças de dois anos e meio, duas Auxiliares e uma Professora regente.

O estudo realizado baseia-se, principalmente, em relatórios de observação (diários de bordos) gerados a partir de observações diárias, análise de documentos e bibliografias relacionadas ao tema central, material da escola e observação participante.

4.5 Caracterização da Escola

As observações que baseiam a pesquisa central deste trabalho foram realizadas em uma escola de Brasília baseada na metodologia e teorias propostas por Maria Montessori. Atende a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. Há um prédio para cada um dos blocos, sendo o “infantil” para o maternal I ao 1º ano e o “fundamental” para o 2º ao 5º ano.

A escola tem uma estrutura grande e diferenciada. É possível observar três castelos relativamente grandes, viveiros com araras, tucano, papagaios, pavão, marrecos, gansos, galinhas, faisão. E, ainda, os peixes. Possui dois parques com areia e brinquedos de madeira e uma área verde extensa. No parque, tem ainda, o carrossel, que funciona uma sexta sim e outra não, para todas as turmas do Infantil.

Nas outras sextas, o “trenzinho” anda por toda a escola, que possui trilhos em toda a extensão.

A escola incentiva áreas verdes e recreação ao ar livre. Quinzenalmente, também há recreação em uma das piscinas: a menor, para o Maternal e Jardim I e a maior, para as crianças do Jardim II em diante. A escola conta, ainda, com duas quadras de esportes e um ginásio. Há, também, o coreto: uma espécie de praça, com arquibancada e um pequeno palco, onde acontecem os eventos menores da escola e a Acolhida.

A acolhida acontece todas as terças-feiras, pela manhã e pela tarde, onde todos os alunos do prédio Infantil se encontram, antes de ir para as respectivas salas. Sempre se canta a música de boas-vindas, celebram-se os aniversariantes da semana (alunos e funcionários da escola), fazem oração, e, por fim, tem sempre uma apresentação de uma das turmas. Por ser uma escola católica e administrada pela Associação Carmelitana, há uma pequena capela, onde são celebradas missas diariamente.

O prédio do Infantil possui três blocos: Maternal, Jardim e 1º ano. Cada um dos blocos possui dois andares, sendo o andar de baixo destinado a Maternal I e Jardim I, nos blocos de Maternal e Jardim. Para acessar o segundo andar, tem uma extensa rampa ou, uma escada, no bloco do maternal. No andar de cima, do bloco do maternal, tem uma brinquedoteca onde funciona o plantão de entrada das 7h20 às 8h (pela manhã) e das 13h20 às 14h (pela tarde) e de saída, das 12h15 às 13h (pela manhã) e das 18h15 às 19h (pela tarde). As aulas se iniciam às 8h e terminam às 11h45, pela manhã, e, às 14h e terminam às 17h45, pela tarde.

4.6 Caracterização da sala

A sala fica no prédio do infantil, no bloco do Maternal e no térreo. É a terceira, das cinco salas que ficam embaixo. Tem uma porta, que sempre fica aberta, exceto quando a turma não está em sala; três janelas, dois banheiros infantis – um feminino e outro masculino. A sala possui duas pequenas mesas redondas com quatro cadeiras pequenas e outras dez pequenas mesas triangulares.

A sala é organizada por estantes: são treze estantes cheias de materiais específicos – três estantes identificadas pela cor verde, três pela cor amarela, três azuis, duas vermelhas e duas marrons. As de cor verde são as estantes de integração

social, que possuem materiais sobre a natureza, animais, dia e noite, sol e chuva, desenvolvimento humano. As de cor amarela são para Educação Sensorial e possuem materiais que desenvolvem a coordenação, os movimentos de “pinça” das mãos, as sensações, diferentes texturas, tamanhos e pesos.

As estantes de cor azul são para Matemática e tem materiais sobre os números, quantidades, igual e diferente, formas geométricas. As de cor vermelha são para Linguagens, com materiais sobre as vogais, quebra-cabeças, diferenças entre masculino e feminino. Por fim, as de cor marrom são chamadas de Vida Prática e possuem materiais diversos que trabalham a coordenação, movimentos do cotidiano das crianças, como, transferir o líquido de um recipiente para o outro, separar peças maiores das menores, peneirar.

A sala tem um espaço chamado “casinha”, onde reproduz cenas do cotidiano contendo pequena pia, tábua de passar roupa, berço, mesa, fogão, utensílios de cozinha, banheira. Todos esses materiais são adequados para o tamanho das crianças, de fácil acesso a eles e disponíveis para quando eles desejarem pegar.

Os alunos não ficam sentados em mesas. Há um círculo grande demarcado em todas as salas, chamado de “linha” e costuma ser onde os alunos ficam sentados aguardando algum comando, explicação do que será feito em seguida ou de como “trabalhar” com determinado material ou atividade. Para que os materiais ou atividades não fiquem diretamente no chão, há um cesto com diversos “tapetes” que as crianças pegam, esticam e colocam o material ou atividade em cima.

4.7 Caracterização da turma

A turma é de Maternal I, no turno Vespertino, composta por dezenove crianças com dois anos completos e alguns meses: completarão três anos no segundo semestre deste ano. São dez meninas e nove meninos. Como em qualquer turma, apesar da faixa etária ser semelhante, o desenvolvimento de cada um é singular. Há alunos com a fala mais desenvolvida e com um vocabulário extenso e outros que têm certa dificuldade. Há aqueles que compreendem combinados e outros que não.

4.8 Caracterização da professora

A professora tem 40 anos, nasceu em Camaçari, município baiano. Veio para Brasília com 9 anos de idade, com seus pais e dez irmãos. Mora no recanto das

emas, trabalha no turno da tarde na escola observada. Trabalha na escola há 14 anos, e há 7, como professora. cursou Pedagogia em uma faculdade particular por ter afinidade com o curso. Diz ser bastante apaixonada pela educação e por sua profissão. É tida como uma professora-modelo pela instituição. Recentemente, como forma de reconhecimento, foi presenteada com uma viagem para um seminário sobre educação.

4.9 Caracterização da rotina

A rotina varia conforme os dias da semana, porém todos os dias tem detalhes em comum. As aulas se iniciam às 14h, mas tem pais que precisam deixar seus filhos mais cedo por isso tem crianças que chegam na escola às 13h20. Todos os dias, às 13h45, as auxiliares buscam as crianças que ficam no plantão e levam para a sala. Às 14h a professora e as auxiliares recebem os alunos na sala. Ao chegar, eles sentam no círculo chamado “linha” para cantar a música de boa tarde e boas-vindas.

Após esse acolhimento, as crianças colocam as fichas com seus nomes e fotos no carômetro e pegam os tapetes do cesto, esticam, escolhem o material que desejam trabalhar. Esse momento é chamado de Trabalho Pessoal e, geralmente, tem a duração de uma hora. Nesse momento, as crianças são livres para escolher qualquer dos materiais de quaisquer estantes para trabalhar. Elas têm a opção, ainda, de trabalhar com os materiais da Vida Prática ou na Casinha.

Após o trabalho pessoal, a professora bate palmas (gesto para conseguir a atenção das crianças) para que eles guardem os materiais, enrolem seus tapetes e ajudem a arrumar a sala. É feita a “revisão das estantes”, onde as crianças ajudam a verificar se os materiais estão organizados nas estantes e lugares corretos. Geralmente, após a organização, a professora “apresenta” como se trabalha com algum dos materiais presente nas estantes.

O lanche é feito às 15h30. Cada aluno pega sua lancheira e a turma é conduzida ao refeitório. O refeitório tem mesas adequadas aos tamanhos das crianças para que elas possam se sentar sozinhas. O momento após o lanche varia conforme o dia da semana: terças e quintas tem parque; às quartas, tem aula de psicomotricidade e música. Nas segundas, geralmente, é feita alguma atividade, desenho, pintura, quando não tem Sala de Leitura, momento destinado à contação de histórias. Às sextas são destinadas ao “dia do brinquedo” ou “brincadeiras dirigidas”.

Portanto, geralmente, após o lanche, a turma é conduzida a alguma área livre para brincar.

Às 17h, geralmente, é a “hora da fruta”. Todos os dias a maioria das crianças levam frutas que possam ser compartilhadas com toda a turma. As professoras cortam as frutas com o “auxílio” das crianças e elas comem as frutas que desejarem, com suas mãos. A hora da fruta acontece dentro de sala mesmo ou alguma área livre da escola.

Após a hora da fruta, é o momento da higienização. As crianças escovam seus dentes, fazem suas necessidades no banheiro (que tem os utensílios de tamanho adequado para que elas sejam incentivadas a utilizar sozinhas), e tem suas fraldas trocadas (minoridade das crianças que ainda usam fraldas).

No final da aula, geralmente, tem-se contação de histórias pela professora ou “aula de linha” que é o momento em que as crianças trabalham suas habilidades de equilíbrio, respeito à linha, ritmo. Logo, os pais chegam e buscam as crianças até o horário do plantão.

5. Análise e Discussão

A análise a seguir foi feita a partir dos diários de campo em uma escola do Distrito Federal com prática alternativa ao ensino tradicional, baseada nos ensinamentos de Maria Montessori. A perspectiva adotada abrange informações da turma, professora e rotina. O objetivo central da pesquisa é observar a rotina em escola que almeja possibilitar o máximo de experiências em que as crianças pequenas possam vivenciar a autonomia. A partir da observação prática, propõe-se reflexão dessa realidade juntamente com a fundamentação teórica.

5.1 O processo da autonomia em uma escola baseada nas propostas de Maria Montessori para a educação

É possível perceber pequenas diferenças já ao entrar na escola. Mesmo sem conhecer as propostas da educadora italiana, fica evidente que se trata de uma escola diferente. A escola possui estímulos visuais para todo lugar que se olha. É clara a preocupação e incentivo ao convívio com a natureza e os animais.

As observações começaram após a fase de adaptação das crianças, pois, essas primeiras semanas foram atípicas e a prioridade era familiarizar as crianças ao ambiente novo, à rotina separada dos pais. Portanto, houve muitos momentos descontraídos, de passeios pela escola, brincadeiras e atividades mais livres.

Mas, mesmo nesse período, em questão de dias, as crianças já conseguiam entender, por exemplo, que não deveriam sair da sala desacompanhadas das professoras. Então, as que saíam correndo da sala nos primeiros dias, já não saíam sozinhas mais. As portas das salas em toda a escola sempre ficam abertas. E essa era uma preocupação dos pais no início: das crianças “fugirem da sala”.

Nesse começo, na hora do lanche, tínhamos que abrir a maioria das lancheiras pois poucos tinham a iniciativa de abrir sem ajuda. Alguns precisavam de ajuda para comer. E, praticamente todas das crianças usavam fraldas.

Em meados de março, mais para o fim do mês, já conseguíamos trabalhar efetivamente com a turma. As crianças já entendiam o significado do “círculo azul” no meio da sala, o qual chama-se “linha”.

Há um gesto quando queremos chamar a atenção das crianças: batemos palmas até perceber que temos a atenção delas. No começo, era mais complicado ter

a atenção delas assim, mas, depois foi um gesto tão reconhecido que, muitas famílias relataram que as crianças batem palmas em casa para chamar a atenção de alguém.

Esse gesto é usado em diversas situações: quando o momento do trabalho pessoal (momento em que as crianças estão trabalhando com os materiais dispostos nas estantes) precisa ser interrompido pois há outra atividade a ser feita; após o lanche e organização do refeitório; para agrupar a turma e sair do parque. Em suma, as palmas são usadas para sinalizar que aquela atividade será encerrada em breve; para dar alguma orientação; para reunir a turma.

Outra observação interessante foi a evolução no processo de organização dos seus objetos pessoais: no início, quando as crianças chegavam, as auxiliares retiravam as agendas e os estojos de escovar os dentes. Perto do fim da aula, as auxiliares guardavam esses objetos novamente. Depois de aproximadamente 2 meses, todas as crianças retiravam suas agendas ao chegar e guardavam em suas mochilas quando eram orientadas pelas professoras. Algumas precisavam do auxílio dos pais com essa tarefa, mas a maioria, pelo menos tinha a iniciativa de abrir suas mochilas.

As salas de aula da educação infantil não possuem mesas individuais para cada aluno. Os alunos trabalham nos tapetes. Cada aluno pega seu tapete, individualmente, abre, busca o material que deseja em uma das estantes. Quando finaliza seu trabalho, ele é responsável por guardar o material, enrolar seu tapete e devolver ao cesto.

Por volta de 2 meses, a maioria dos alunos já realizava esse processo sem precisar de comandos externos. Pegavam os tapetes sem ajuda, buscavam os materiais que desejavam, depois enrolavam os tapetes (alguns tinham dificuldade em enrolar) e guardavam no cesto. Alguns alunos sempre tinham a iniciativa de ajudar a organizar a sala sem a necessidade de pedir ajuda a eles.

Valorizam-se pequenos atos independentes da criança. Reconhecimento de pequenas conquistas. Incentivar e ensinar as crianças a enrolar seus tapetes e guardar os materiais que estavam utilizando; pedir auxílio das crianças em alguma atividade ou ajudar um colega; reconhecer quando conseguem realizar alguma atividade sozinha que antes precisam de ajuda – como abrir a lancheira, forrar a mesa com a toalha e abrir seu lanche – incentivar que vá ao banheiro sozinho “pode ir lá, você consegue! Se precisar de ajuda, chama!” Se damos a uma criança o sentimento de seu valor, ela se sente livre e seu trabalho não lhe pesa mais” (Montessori, 1966,

p. 40 apud Röhrs, 2010, p. 28)

As atividades desenvolvidas como pintura, colagem, desenhos, também são realizadas nos tapetes. Raramente usam-se as mesas. Em geral, as crianças ficam próximas às outras, dispostas no círculo “linha”, onde todos podem se olhar. Em geral, as crianças trabalham sozinhas, o que Montessori chamava de “trabalho livre”. Nesse momento, a interferência das professoras é mínima. As crianças escolhem onde colocar o tapete, escolhem livremente o material que desejam trabalhar. Às vezes, sentamos perto de algum aluno que demonstra mais inquietação e apresenta dificuldade ao se concentrar para realizar seu trabalho. Mostramos possibilidades com o material que ele escolheu ou incentivamos a pegar outro do seu interesse.

Às vezes, também, sentamos com algum aluno para observar a manipulação do material. Os materiais, em geral, não necessitam que alguém fale se está correta forma que a criança está trabalhando. Há casas, pares, encaixes corretos e facilmente perceptíveis se a criança errar. Assim, ela pode aprender sozinha com seu erro, sem precisar de intervenção, ou que alguém lhe diga que está errada. Quando tenta encaixar uma peça na casa errada, ela percebe que algo está errado e tenta outras formas. Esse era um dos fundamentos de Maria Montessori sobre seus materiais.

Presenciei inúmeras vezes, enquanto observava alguns alunos trabalharem, a felicidade e contentamento que ficavam ao encaixar um objeto na casa correta. Olhavam para mim com uma expressão de quem “conseguiu”, merece e espera o reconhecimento dessa conquista.

“As crianças parecem ter a sensação de seu crescimento interior, a consciência das aquisições que fazem desenvolvendo-se a si mesmas. Elas manifestam exteriormente, por uma expressão de felicidade, o crescimento que se produziu nelas. (Montessori, 1976, p. 92 apud Röhrs, 2010, p. 27) ”

Percebe-se, facilmente, que não é necessário que as professoras deem comandos aos alunos a todo momento. Em geral, dão-se algumas orientações, para localizá-los em que momento da rotina estão. Sempre que vamos sair da sala, conversamos com as crianças. Muitos detalhes da rotina são negociados elas.

Outro diferencial é que não “chamamos” as crianças: sempre que desejamos “chamar” para realizar alguma atividade, “convidamos” as crianças. Quando

recebemos um convite, podemos decidir se aceitaremos ou não. Se a criança quiser, ela poderá continuar trabalhando com o material, mesmo se o momento do trabalho pessoal terminar.

É importante frisar que as crianças não ficam “soltas” ou fazem o que querem. Algumas pessoas tem uma concepção de que as propostas de Maria Montessori são permissivas. Como lembrado por Mogilka (1999) a permissividade não é o caminho para uma educação adequada, mas sim a atividade orientada. Uma vez que as professoras orientam as crianças, que estas entendem e se engajam na atividade, não é necessário intervenção externa. A criança tem opções e dentro destas ela escolhe o que mais lhe agrada naquele momento.

As professoras estão em constante aperfeiçoamento. Por se tratar de uma metodologia de ensino diferenciada, são muitos detalhes e posturas a serem estudadas. Por exemplo, a orientação é que os adultos precisem falar cada vez menos. Que o tom de voz seja cada vez mais baixo. O silêncio é um elemento fundamental nas propostas de Montessori: ele é reflexo do nível de concentração e educação interior.

O planejamento das aulas é elaborado semanalmente. Os conteúdos trabalhados estão adequados à idade das crianças e de acordo com a percepção da professora sobre a turma. O objetivo é sempre instigar a curiosidade e relacionar os conhecimentos prévios de cada um aos conteúdos trabalhados em sala.

Toda a proposta curricular e todo plano de atividades são elásticos e dinâmicos. Não há rigidez na sequência dos conteúdos. Justamente porque não há imposição de atividades para as crianças. Tudo depende da disposição das crianças. Quando percebemos que elas não estão dispostas a fazer determinada atividade, mudamos o curso das aulas. Nada é imposto, tudo é conversado e explicado para as crianças.

O planejamento existe para nortear as atividades, mas tudo acontece conforme o interesse coletivo. Assim, cada faixa etária e segmento tem propostas específicas e adequadas. Há reuniões semanais entre as professoras e a coordenação para alinhar os interesses e atualizar as práticas. O tempo ou a duração de cada momento varia de acordo com interesse e disposição do grupo, podendo ser adaptados.

Percebe-se que há um esforço contra posturas autoritárias. Almeja-se a conquista diária da disciplina dos alunos, por eles mesmos. O momento do trabalho pessoal é onde ficam mais concentrados e disciplinados, “controlando o próprio corpo”.

Em meados de maio, é possível perceber no momento do lanche, que já

conseguem abrir e retirar seus objetos da lancheira, abrir as latas, comer sem ajuda, guardar seus objetos e esperar que os demais colegas terminem de lanchar. Nesse mês, haviam apenas duas crianças usando fraldas e estavam em processo de desfralde.

Todas essas características podem e devem ser potencializadas pela escola juntamente com a família. Enfrentamos, diariamente, dificuldades em estimular alguns alunos a serem mais independentes, provavelmente, por não haver esse estímulo em casa. Infelizmente, as famílias ainda as veem como frágeis e sensíveis. Essa postura acaba limitando a criança a fazer apenas “coisas de criança”.

Enfrentamos a resistência dos pais em relação a várias propostas da escola. Até ano passado, as crianças do maternal I contavam com massinha de modelar nas salas. Mas, após um incidente de um aluno que colocou um pedaço de massinha no nariz e nos ouvidos, a massinha foi retirada das salas mediante solicitação dos pais.

Alguns pais da turma observada mostraram-se resistentes ao desfralde. Nós observamos que essas crianças já possuíam perfeitas condições para o desfralde. Elas avisavam todas as vezes que faziam suas necessidades na fralda, porém, não aceitavam que tirássemos a fralda para eles utilizarem o vaso sanitário. Eles diziam que iriam utilizar o vaso de casa, na presença dos pais.

Ao conversar com os pais sobre isso, eles falaram que ainda não tinham percebido que os filhos tinham condições para desfraldar. Nesse exemplo é perceptível como a família pode ser uma barreira para o processo de autonomia incentivado e desenvolvido na escola.

Há instituições que utilizam utensílios de vidro, facas e garfos em materiais tradicionais. Isso pode parecer um absurdo aos olhos de alguns adultos, porém, o intuito é despertar a responsabilidade na criança, é aprender sobre as coisas do mundo. Uma faca corta, sim, se não houver cuidado ao manuseá-la. Um adulto pode se cortar se houver um descuido. Mas, se uma criança manuseia uma faca e se corta, a justificativa é por ser criança.

Montessori propõe que desaprendamos alguns conceitos para aprender novos. Algumas visões acerca da criança estão desatualizadas e enraizadas nos educadores e famílias. Isso limita o desenvolvimento e aprendizagem da criança. É preciso despertar o potencial que ela tem dentro de si, ajudá-la a descobrir uma infinidade de coisas que ela é perfeitamente capaz de fazer sozinha. É incentivar a criança a ser responsável pelas suas ações.

As famílias, às vezes, precisam dessa interface com os educadores da escola para perceber o desenvolvimento da criança. Na escola, é incentivado ao máximo que as crianças cresçam, vistam-se, comam e construam suas aprendizagens sozinhas. Algumas crianças, por não serem incentivadas em casa, não fazem as coisas sozinhas.

A escola e a família têm fundamental importância nesse processo e precisam complementar a ação da outra. A escola potencializa a autonomia incentivando que a criança cuide de seus objetos, vá ao banheiro sozinha, coma com suas próprias mãos. Em casa, a família pode continuar incentivando essas pequenas conquistas da criança. Esse é o grande desafio de construção de autonomia de crianças pequenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema “autonomia” foi escolhido a partir de um incômodo com as pedagogias tradicionais até hoje utilizadas nas escolas comuns. A educação passa por constantes mudanças, afim de acompanhar o ritmo da sociedade. No primeiro capítulo deste trabalho, foi possível acompanhar um resumo das mudanças acerca das concepções de infância e criança.

Percebe-se que, no decorrer da história, a visão sobre as crianças mudou. Cada vez mais procura-se compreender e atender às necessidades das crianças. Fica cada vez mais claro que a educação tradicional do século passado não atende mais às necessidades das crianças contemporâneas.

Portanto, é preciso que os objetos de conhecimento propostos façam sentido e sejam agradáveis para as crianças. Nas palavras de Rubem Alves(2001, p.13):

“[...]poderá haver sofrimento maior para uma criança ou um adolescente que ser forçado a mover-se numa floresta de informações que ele não consegue compreender, e que nenhuma relação parecem ter com sua vida?”

Uma educação baseada em potencializar a autonomia das crianças é fundamental para formar sujeitos independentes. A autonomia para Piaget e Montessori é a capacidade de governar-se. Dessa forma, é possível ter controle sobre si, não havendo necessidade de um controle externo.

Sem esse controle externo, há uma diminuição significativa nas posturas autoritárias. Nas propostas de Maria Montessori, por exemplo, o professor tem o papel de auxiliar, intervir apenas quando for solicitado. Assim, as crianças não são obrigadas a fazer algo que não desejam naquele momento. Por outro lado, não é uma educação permissiva. O objetivo é que as crianças entendam a proposta da atividade, gostem e sintam-se verdadeiramente motivadas a fazê-las. Sem ações coercitivas para tal.

A partir da pesquisa realizada neste trabalho, foi possível observar o diferencial de uma educação com vistas a autonomia e de uma educação tradicional. Observou-se crianças que rapidamente compreenderam as normas de convivência e trabalhavam tranquilamente com seus materiais, organizavam seus espaços, tinham a iniciativa de ajudar os demais colegas e professoras.

Foi possível perceber a organização mental de dentro para fora, quando

criavam métodos para trabalhar com os materiais, ou de organização dos espaços. A autoeducação, proposta por Maria Montessori, enquanto estavam tão imersos em seus trabalhos que “chocava” aos adultos que observavam. Foi possível perceber, ainda, o ambiente de respeito que se estabelecia na sala. A relação de cumplicidade e auxílio entre as professoras e os alunos.

Como proposto por Maria Montessori, a realização da criança ao conseguir executar uma atividade com perfeição, leva à satisfação consigo e a alegria. E isso motiva a criança a engajar-se cada vez mais naquela atividade, alcançando o estado de autodisciplina e autoeducação. Assim, recupera-se o sentido maior da educação, como sabiamente exposto por Rubem Alves:

“[...]a alegria é uma condição interior, uma experiência de riqueza e de liberdade de pensamentos e sentimentos. A educação, fascinada pelo conhecimento do mundo, esqueceu-se de que sua vocação é despertar o potencial único que jaz adormecido em cada estudante.”
(2001, p. 14).

Não se trata de uma educação perfeita: certamente há pontos frágeis. Há vários pontos fortes nas propostas de Maria Montessori e na prática realizada na Escola, como por exemplo, centrar a educação nos educandos. Essas práticas apresentam-se como boas alternativas às práticas autoritárias recorrentes nas escolas tradicionais e para uma educação mais autônoma.

PARTE III

PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

Para finalizar o presente trabalho, apresento minhas perspectivas profissionais futuras. Concluir essa graduação é encerrar uma etapa que em muitos momentos pensei que não iria acontecer. Após muitas dúvidas, imprevistos, dificuldades, concluo o curso de forma apaixonada e otimista.

Agradeço pelas oportunidades que essa trajetória me proporcionou. Todas as experiências profissionais que tive agregaram muito à minha vida. Trabalhar na escola me mostrou que a satisfação ao trabalhar com crianças é imensa! Desejo continuar contribuindo para aprendizagem e desenvolvimento, com muito amor e afeto. Para mim, a metodologia do amor é a melhor opção.

Pretendo me especializar em Psicopedagogia, aprender mais sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Auxiliar e potencializar esse processo, para que seja algo mais natural e tranquilo para as crianças. Tenho em mente e no coração que, todas as crianças aprendem. Basta adequarmos os ensinamentos para aquela criança.

Por isso, meu desejo é ter um espaço que as crianças possam frequentar de forma prazerosa. Onde aprender seja algo natural, prazeroso e tranquilo. Enquanto pedagoga, meu objetivo é formar crianças felizes. Saudáveis em todas as esferas da vida. Que não se sintam pressionadas ou envergonhadas.

Após a conclusão do curso, continuarei estudando, buscando cada vez mais conhecimentos para ajudar ao máximo nossas crianças. Tenho uma visão bastante otimista do poder da educação, do amor e do afeto. Sou consciente das adversidades e dificuldades encontradas, porém, tenho em mim o desejo de mudar o mundo, ainda que seja o mundo de uma única pessoa.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.
- ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Editora Ars Poética Ltda, 1994. 82 p.
- ANDRADE, Lucimary Bernabé Pedrosa de. **Educação infantil: discurso, legislação e práticas institucionais**. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p 48-77.
- BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Tradução Lucie Didio. Brasília, DF: Plano Editora, 2002
- BLACKBURN, Simon. **Dicionário Oxford de Filosofia**. Editora Zahar, 1997. 438 p.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988.
- CARVALHO, Tereza Cristina Silva. **Reflexões sobre a construção da autonomia de crianças em uma escola de educação infantil inovadora**. 2015. 59 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2015.
- CHRISTINO , Raquel Rosan. **Piaget e Kant: uma comparação do conceito de autonomia**. Nuances, vol. III. 1997. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/60/61>. Acesso em 30 de maio de 2017.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KUHLMAN JR., Moisés. **Histórias da educação infantil brasileira**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro , n. 14, p. 5-18, Ago. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782000000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 27 de Abril de 2017.
- Maria Montessori** / Hermann Röhrs; tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. 142 p. (Coleção Educadores)
- MARTINS, Angela Maria. **Autonomia e educação: a trajetória de um conceito**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 207-232, março/2002. Disponível em:

<<http://www.scielo.br/pdf/cp/n115/a09n115.pdf>> . Acesso em: 23 abr. 2017

MOGILKA, Maurício. **Autonomia e formação humana em situações pedagógicas: um difícil percurso**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 57-68, July 1999.

ISSN 1678-4634. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27819>>.

Acesso em: 26 abril 2017. doi:<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97021999000200005>.

PEIXOTO, Lohane Soares. **Alegria no contexto escolar: recortes de um fazer pedagógico que produz autonomia**. 2014. 71 f. Monografia (Licenciatura em Pedagogia)—Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

RODRIGUES, Jéssica Aguiar. **Organização do ambiente como fator de qualidade na educação infantil: visão de professoras**. 2013. xi, 119 f., il. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

SEGRE, Marcos; SILVA, Franklin Leopoldo; SCHRAMM, Fermin Roland. **O contexto histórico, semântico e filosófico do princípio de autonomia**. Revista Bioética, Vol.

6, No. 1. Disponível em:

http://revistabioetica.cfm.org.br/index.php/revista_bioetica/article/view/321/389.

Acesso em: 23 abr. 2017

SOUZA, Everton Marcos de. **O papel do professor na construção da autonomia**.

Centro Universitário Leonardo da Vinci. Disponível em: <

<http://www.ebah.com.br/content/ABAAAfjWcAL/papel-professor-na-construcao-autonomia>> Acesso em 05 de Maio de 2017.

APÊNDICES

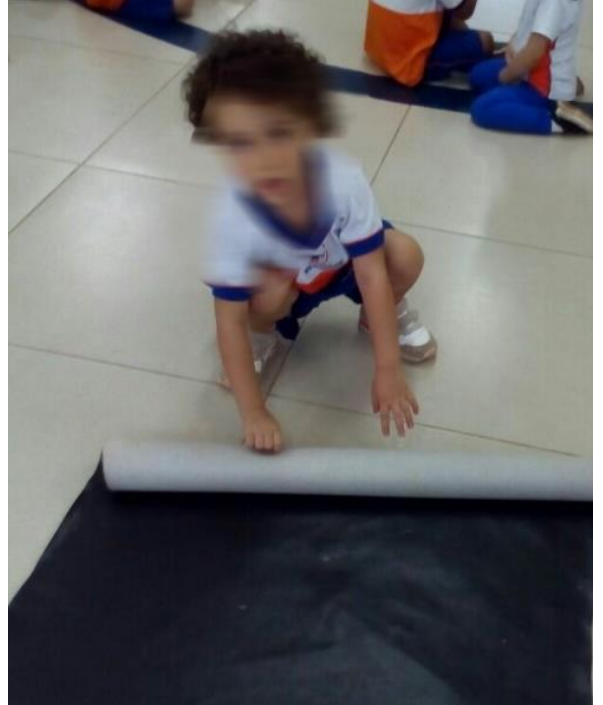
APÊNDICE A – FOTOS DO ESPAÇO DA ESCOLA



APÊNDICE B – FOTOS DA SALA OBSERVADA

APÊNDICE C – FOTOS DA ROTINA DAS CRIANÇAS







APÊNDICE D. TERMO DE COMPROMISSO**CUIDADOS ÉTICOS – TERMO DE COMPROMISSO PARA FINS DE PESQUISA
ACADÊMICA**

Esse é um termo de compromisso entre pesquisador e pesquisa. Neste ato, e para todos os fins em direito admitidos, estabelece-se vínculo entre o espaço educacional e/ou pessoa entrevistada com o pesquisador para a realização da pesquisa de campo e sua posterior publicação.

Sendo um vínculo entre Luísa Lopes Batista, formanda do curso de Pedagogia da Universidade de Brasília do segundo semestre de 2017, com o destinatário citado abaixo.

Fica aberto aos espaços e pessoas entrevistadas que a qualquer momento possam repensar sobre esse termo de compromisso e suspendê-lo. Porém espero que nosso encontro tenha sido tão grandioso, rico e especial quanto foi para mim e que essa ajuda seja também um reconhecimento da singularidade desse encontro. Obrigada a todos e todos!

Nome do espaço educacional:

Nome da pessoa entrevistada:

Assinatura:

_____ de _____ de 2017.

APÊNDICE E. TERMO DE CONSENTIMENTO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Dados de Identificação:

Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Pedagogia pela Universidade de Brasília.

Pesquisador responsável: Luísa Lopes Batista sob a orientação da Prof.^a Dr.^a. Fátima Lucília Vidal Rodrigues.

Instituição a que pertence o Pesquisador Responsável: Universidade de Brasília – Faculdade de Educação.

Telefones para contato: (61) 98158-7058

Nome do voluntário:

Idade: _____ anos R.G. _____

Responsável legal (quando for o caso):

R.G. Responsável legal: _____

A participação nesta pesquisa não traz complicações legais. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. Todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o pesquisador e a orientadora terão conhecimento dos dados.

Ao participar desta pesquisa a Sr. (a) não terá nenhum benefício direto.

O Sr. (a) não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Eu, _____, R.G. nº _____ declaro ter sido informado e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Assinatura do Participante