

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA
PEDAGOGIA WALDORF: UM ESTUDO DE CASO**

MARIA CRISTINA DA SILVA PIMENTEL BOTELHO BOGARIM

**Brasília - DF
Março 2012**



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO CONTEXTO DA
PEDAGOGIA WALDORF: UM ESTUDO DE CASO**

Por

MARIA CRISTINA DA SILVA PIMENTEL BOTELHO BOGARIM

Dissertação apresentada à Comissão Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Escola, Aprendizagem e Trabalho Pedagógico, na Linha de Pesquisa Aprendizagem e Mediação Pedagógica, sob a orientação da Professora. Dra. Maria de Fátima Guerra de Sousa.

Brasília, DF
Março 2012

Universidade de Brasília
Faculdade de Educação

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA
EXAMINADORA:

Prof.^a Doutora Maria de Fátima Guerra de Sousa – Presidente – UnB/FE
Orientadora

Prof.^ª Dr.^a Diva Maria M. de Albuquerque Maciel – Membro Titular – UnB/IP
Examinadora externa

Prof.^o Doutor Cristiano Alberto Muniz – Membro Titular – UnB/FE
Examinador interno

Prof.^a Dr.^a Cláudia Dansa – Membro Titular – Unb/FE
Examinadora suplente

Brasília, 23 de março de 2012

Dedico este trabalho a todas as crianças do mundo,
sempre merecedoras de amor, proteção, alegria,atenção,
cuidados e especialmente de educação com qualidade.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela dádiva da vida, pelas oportunidades proporcionadas ao meu crescimento pessoal, social, profissional, espiritual, humano.

Aos meus pais, pelo presente da vida. Apesar de já não se encontrarem entre nós, continuam a emitir energias de amor e proteção que sempre me dão forças para continuar a caminhada.

Aos grandes amores da minha vida: meus filhos Bruno, Catarina e Nuno Miguel, os principais mentores de meu autodesenvolvimento como mãe, como educadora e especialmente como pessoa. Ao meu companheiro de vida Carlos, pelo seu amor, generosidade, empatia e compreensão, que sempre me deu forças para que todo este projeto pudesse acontecer.

À minha família e amigos, que, lá do outro lado do oceano, pensam e acreditam em mim.

À família, amigos e colegas que, do lado de cá do oceano me deram a sua mão nos momentos difíceis e me ajudaram sempre que precisei.

A todas as crianças do mundo, especialmente as que cruzaram o meu caminho, que, pela sua natureza grandiosa, minha afinidade com elas e nossa convivência, me incentivaram com entusiasmo pelo aprofundamento do estudo da educação infantil.

À Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, pela oportunidade de realizar o sonho do mestrado.

À CAPES, pela concessão de bolsa ao longo de 18 meses.

À minha orientadora, Professora Maria de Fátima Guerra, pelo seu generoso acolhimento, aconselhamento, pela partilha de sua experiência e sabedoria, bem como a sua disponibilidade durante este processo novo e difícil para mim.

A todos os professores que se cruzaram comigo neste caminho, pelo seu constante otimismo, plena disponibilidade demonstrada e também pela oportunidade de crescimento acadêmico.

A todos os intervenientes da pesquisa e à comunidade escolar da escola Moara, com a qual fiz amizade.

À Bitsy e Mia, minhas cadela e gata que sempre me rodearam de amor e carinho também nos momentos mais difíceis.

Bem hajam todos os que fazem parte da minha vida. Muito Obrigada.

*Sabedoria ilumina-me,
Amor incendeia-me,
Força compenetra-me,
Para que surja em mim
um bem feitor da Humanidade,
um servidor, altruísta, da causa sagrada.
Rudolf Steiner*

RESUMO

A presente pesquisa investigou dimensões de qualidade da educação infantil no contexto da pedagogia Waldorf, em uma escola particular do Distrito Federal. O estudo de caso se deu pela abordagem qualitativa. Na construção das informações utilizou-se a análise documental, observação participante e entrevista semi-estruturada. Participaram da pesquisa um grupo de 14 crianças dos quatro aos seis anos e sua professora. Procurou-se identificar dimensões de qualidade naquele contexto educativo ancoradas no referencial teórico. A compreensão do problema apoiou-se na perspectiva de qualidade de autores como: Correa (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Gadotti (2010), Marchesi e Martin (2003), Moss (2002), Sousa (1998, 2008, 2010), Rios (2010), Zabalza (1998). A qualidade da educação infantil foi analisada a partir de quatro indicadores construídos para este estudo: ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações. A análise das informações evidenciou a pertinência da aplicabilidade desses indicadores no contexto da Pedagogia Waldorf, bem como a relevância de considerar-se holisticamente a criança em desenvolvimento.

Palavras chave: Qualidade da Educação Infantil, Pedagogia Waldorf

ABSTRACT

The present study investigated the dimensions of quality early childhood education in Waldorf Education context, in a private school of Brasília, Distrito Federal. The case study was done through the qualitative approach. The constructed information had been by documentary analysis, participant observation, and half-structured interview. This research worked with a group of fourteen children between four and six years old and their teacher. The study looked forward to identify quality dimensions in that educational context, anchored in theoretical framework. The understanding of the problem rested on the quality perspective from authors like: Correa (2003), Dahlberg, Moss e Pence (2003), Gadotti (2010), Marchesi e Martin (2003), Moss (2002), Sousa (1998, 2008, 2010), Rios (2010), Zabalza (1998). The quality of early childhood education was analyzed from four indicators constructed for this study: environment, rhythms, formative experiences, interactions/relationships. Data analysis showed the relevance of the applicability of these indicators in the context of Waldorf Education, as well as the importance of the considering the child holistically developing.

Key words: Quality of Early Childhood Education, Waldorf Education

LISTA DE FIGURAS, QUADROS E TABELAS

Figura 01 – Processo de equilibração do Sujeito.....	28
Figura 02 – Esquema dos aspectos metodológicos.....	92
Quadro 01 – Estágios de desenvolvimento infantil para J. Piaget	29
Quadro 02 – Estágios de desenvolvimento de H. Wallon.....	35
Quadro 03 – Os reinos da natureza: mineral, vegetal, animal, Eu.....	47
Quadro 04 – Pensar, Sentir e Querer.....	48
Quadro 05 – Os setênios.....	59
Quadro 06 – Os temperamentos.....	61
Quadro 07 – Considerações básicas de educação	63
Tabela 01- Organização e integração dos ritmos da sala de aula observada.....	111

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de nível Superior

DF – Distrito Federal

FEWB – Federação de Escolas Waldorf do Brasil

MG – Minas Gerais

PE - Pernambuco

PR – Paraná

RS – Rio Grande do Sul

RJ – Rio de Janeiro

SAB – Sociedade Antroposófica do Brasil

SC – Santa Catarina

SP – São Paulo

UNESCO – United Nation Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura).

ZPD- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	
1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL.....	17
1.1. Pluralidade de olhares.....	17
1.2. Abordagens teóricas do desenvolvimento e aprendizagem.....	25
1.3. O PARADIGMA WALDORF.....	38
1.3.1. Rudolf Steiner.....	38
1.3.2. Antroposofia.....	41
1.3.2.1. Quadrimembração da Entidade Humana.....	43
1.3.2.2. A trimembração humana.....	47
1.4. A PEDAGOGIA WALDORF.....	49
1.4.1. Contexto histórico.....	49
1.4.1.1. Sua história no Brasil.....	50
1.4.2. Fundamentos pedagógicos.....	51
1.4.3. Biografia humana: os setênios.....	53
1.4.4. Os temperamentos.....	60
1.4.5 A prática pedagógica do educador/professor e sua formação.....	62
1.4.6. Instituição escolar	67
1.4.7. Participação dos pais.....	69
1.4.8. O brincar e os brinquedos.....	70
1.4.9. Os contos de fadas.....	75
1.4.10. Indicadores de qualidade no contexto da pedagogia Waldorf.....	77
CAPÍTULO II – A PESQUISA	
2.1. Aspectos metodológicos.....	90
2.2. Estratégias de pesquisa.....	93
2.2.1. Análise documental.....	93
2.2.2. Observação participante.....	93
2.2.3. Entrevista semi-estruturada.....	94
2.3. Procedimentos da pesquisa.....	95
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES	
3.1. Histórico da Instituição.....	98
3.2. Missão, fins e princípios.....	99
3.3. Objetivos institucionais	100
3.4. Objetivos para a Educação Infantil.....	100
3.5. Resultados.....	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	129
REFERÊNCIAS	131
APÊNDICES.....	138

ANEXOS.....	141
FOTOGRAFIAS.....	150

INTRODUÇÃO

A atual conjuntura da educação infantil apresenta muitos desafios, entre os quais o da sua melhoria continuada, considerando-se as diferentes dimensões, que constituem um processo pedagógico educativo de qualidade.

A educação tanto objetiva desenvolver o educando, quanto contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, mais tolerante, mais consciente, mais responsável, mais humana. Há várias abordagens relativas à educação e suas práticas pedagógicas.

A Pedagogia Waldorf concebida por Rudolf Steiner (1861-1925) é uma abordagem educativa, crescente em inúmeros países, que tem modificado substancialmente, os conceitos de educação escolar e pré-escolar. Dada a sua natureza holística, que engloba as esferas física, psíquica e emocional e espiritual do ser humano, sua meta é proporcionar o desabrochar harmonioso e integral de todas as potencialidades das crianças e dos jovens.

A pedagogia Waldorf e a Antroposofia (filosofia subjacente à pedagogia) têm sido estudadas quanto às concepções de ser humano, suas implicações na educação, suas práticas artísticas de ensino, seu vínculo com as questões da saúde, ecologia, estética, moral e liberdade (ARRUDA, ANDRADE, MELLO, e FILHO, 2008; ROMNANELLI, 2008; JUNIOR, 2007 ROCHA, 2006; MARASCA, 2004; MATOS, 2002; MATWIJSZYN, 2002). No entanto, não foi possível encontrar estudos relacionando a Pedagogia Waldorf referida à qualidade da educação infantil.

A qualidade da educação infantil envolve uma multiplicidade de dimensões e fatores interdependentes, que contribuem para o crescimento, desenvolvimento e aprendizagem da criança e dos demais atores sociais da instituição educativa, tanto quanto para uma maior qualidade de vida de todos, em especial, a da criança.

Como Sousa (2010) destaca, a qualidade da educação infantil entrelaça-se com a qualidade de vida da criança. “[...] são eventos interdependentes, em mão dupla, que ocorrem em contextos específicos e diferenciados, social e culturalmente” (p. 1).

Para essa autora (2008), a qualidade da educação infantil também pode ser entendida como um princípio orientador das práticas pedagógicas do professor, pois permite uma reflexão e um esforço em direção à sua melhoria, isto é, pode ajudá-lo a

criar estratégias de ensino e aprendizagem, a partir das necessidades, capacidades e de cada contexto de cada criança e do grupo como um todo. A qualidade da educação infantil é um processo em permanente construção, tendo em conta o contexto educativo, as crianças na sua diversidade, e a multiplicidade de fatores ou dimensões, interdependentes, que a constitui (SOUSA, 2008,2010). Foi esta perspectiva de qualidade da educação infantil que norteou a presente pesquisa.

Considerando-se a visão holística da Pedagogia Waldorf, e no contexto de uma escola que adota essa pedagogia, o estudo partiu do seguinte problema de pesquisa: como a qualidade da educação infantil pode ser identificada nas concepções e práticas da pedagogia Waldorf? Este problema desdobrou-se nas seguintes questões:

- Quais as dimensões de qualidade inseridas na proposta pedagógica?
- Como as práticas pedagógicas traduzem essa qualidade no desenvolvimento e aprendizagem infantil?

Para responder as essas questões, a presente pesquisa objetivou identificar, na proposta pedagógica da escola, dimensões de qualidade, assim como analisar em que sentido as concepções e práticas pedagógicas desenvolvidas naquele contexto podem contribuir para a qualidade da educação infantil. Ou seja, que contribuições a Pedagogia Waldorf pode oferecer para o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Para isso, foram construídos indicadores de qualidade – ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações - para os objetivos deste trabalho que conduziram a organização do trabalho e o percurso da pesquisa. Esta aconteceu numa escola particular do DF, que adota a Pedagogia Waldorf, com um grupo de 14 crianças dos quatro aos seis anos e sua respectiva professora.

Este trabalho foi organizado em três capítulos. O primeiro diz respeito ao referencial teórico traçado, considerando a pluralidade de olhares sobre o conceito de qualidade; algumas abordagens teóricas sobre desenvolvimento e aprendizagem; e a abordagem do paradigma Waldorf, a ciência espiritual antroposófica, suas concepções de homem e os fundamentos do desenvolvimento humano, a Pedagogia Waldorf, seus fundamentos e outros subsequentes pontos inter-relacionados.

O segundo capítulo aborda a pesquisa e sua metodologia utilizada. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso. Nele estão descritos o contexto descolar, os aspectos metodológicos, instrumentos e procedimentos utilizados no processo de investigação.

O terceiro capítulo traz a análise das informações discutindo as dimensões de qualidade, a partir dos indicadores construídos, que apontam a pertinência de sua aplicabilidade naquele contexto educativo, contribuindo assim para a qualidade da educação infantil.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, como síntese reflexiva dos resultados da pesquisa, apresentando-se evidências de dimensões de qualidade na educação infantil, naquele contexto educativo.

CAPÍTULO I

REFERENCIAL TEÓRICO

1. QUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL

1.1 Pluralidades de olhares

A qualidade na educação é hoje uma preocupação e desafio presente em debates educacionais, nos discursos dos dirigentes políticos, nos projetos escolares, entre professores, educadores, pais e todo um conjunto de pessoas interessadas na educação. Na educação infantil o tema tem sido pesquisado nas suas diferentes dimensões tais como: a formação profissional específica (ALMEIDA, 2009), a organização do espaço (MOURA, 2009), a construção de rotinas (RODRIGUES, 2009), diálogo e qualidade (SILVA, 2008), o desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor (ARRUDA, 2007), a avaliação e a qualidade (CORRÊA, 2007), os relacionamentos construídos no trabalho pedagógico (MARTINS, 2007), a formação em pedagogia para a docência (OLIVEIRA, 2007), o brincar (CAPISTRANO, 2005), a organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança (FELIPE, 2005), a educação moral e a qualidade da educação infantil (GALVÃO, 2005), gestão e competências (NOVAES, 2002) e outros (SILVA, 2006; BASSO, 2004; CHAVES, 2004; STOCCO, 2001).

Antes de falar na qualidade da educação infantil é importante esclarecer sobre que educação se está falando. Para Arantes (2009), o conceito de educação é amplo e não se restringe apenas à educação escolar. O autor concorda com Paro (2001, apud, ARANTES 2009, p.26) que afirma:

Compreendida como a apropriação do saber historicamente produzido, a educação é um recurso que as sociedades dispõem para que a produção cultural da humanidade não se perca, passando de geração para geração. Deste modo, a educação constitui a mediação pela qual os seres humanos garantem a perpetuação de seu caráter histórico.

No entanto, no que se refere à educação infantil Arantes (2009), argumenta que esta deve respeitar a especificidade do momento na vida infantil. Segundo o princípio do direito da Criança e do Adolescente a ser respeitado a sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (artigo 6º da Lei n.8.069/1990). No espírito dessa lei, há que ter cuidado para não distorcer o seu conteúdo, reduzindo a educação infantil a uma etapa preparatória da escolaridade, desprezando o lúdico, diminuindo assim o tempo da

educação infantil e colocando as crianças prematuramente no ensino fundamental (ARANTES, 2009).

A educação infantil é um direito social, e como tal, não deve ser vista como uma assistência social em virtude do direito dos pais ao trabalho. Prevalece o direito educacional, antes dos direitos dos pais ou seus responsáveis (Idem, 2009). O direito à educação da criança pequena não se reduz apenas ao acesso à educação, mas a uma educação infantil de qualidade. Mas que qualidade é esta? Como pode ser ela definida?

Para se entender esse conceito é necessário, primeiramente, compreender o conceito de qualidade. Este pode ser entendido de diversas formas, sob uma pluralidade e diversidade de olhares. Não é um conceito universal, fixo ou homogêneo. Pelo contrário: ele é polissêmico, multidimensional, relativo, dinâmico, contextual, subjetivo e em constante construção. (CORRÊA, 2003; DAHLBERG, MOSS, e PENCE, 2003; SOUSA, 1998, 2008, 2010; RIOS, 2010). Depende dos valores e crenças, necessidades, interesses, contextos e do entendimento de cada pessoa. É passível de múltiplos significados. Na sociedade capitalista é comum a referência à qualidade total, de base empresarial, cuja lógica de mercado aponta para idéias como a satisfação do cliente, a produtividade, a eficiência, a liderança, a competitividade, entre outras.

No entanto, não é essa a perspectiva de qualidade deste trabalho. Ela não se identifica com a lógica de mercado, com o incentivo à competição entre escolas, e seus resultados escolares. Menos ainda, compactua com a ideia de equiparar as crianças e suas famílias a consumidores de produtos e serviços, o que condiciona e amplia a desigualdade social nas escolas. Ao contrário, assume-se que existem outros olhares acerca da qualidade como a qualidade de vida associada ao direito de todos, a uma vida digna e não apenas privilégio de alguns.

No contexto brasileiro, ainda existe um elevado número de crianças sem acesso a creches ou jardins de infância públicos, apesar das conquistas conseguidas pela sociedade brasileira a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, que definiu e ampliou o direito das crianças pequenas à educação infantil, como primeira etapa da educação básica. Esse direito traduz-se em melhores oportunidades educacionais para todos. Nesse sentido, e como consequência, existe a necessidade da oferta de uma educação de qualidade à pequena criança e sua família.

Na educação, falar de qualidade é antes de tudo falar em igualdade de oportunidades, isto é, escolas com qualidade para todos. No entanto, nem sempre se tem a necessária equidade. “A qualidade inclui equidade como um dos seus aspectos distintivos” (MARCHESI e MARTIN, 2003, p.22). Para estes autores, a equidade é um eixo que se considera para definir metas e critérios de qualidade, o que significa ir além da idéia de igualdade.

Com efeito, para os mesmos autores (2003, p.32),

O termo equidade, embora possa ser considerado sinônimo de igualdade, inclui alguns aspectos específicos que lhe atribuem maior significação. Por um lado, a equidade refere-se à justiça que deve estar presente na ação educativa para responder às aspirações de todos os cidadãos com critérios comuns e objetivos. Por outro, a equidade leva em conta a diversidade de possibilidades em que se encontram os alunos e orienta as decisões no âmbito educativo de acordo com elas.

Pode-se então, observar como a equidade deve ser considerada na qualidade da educação infantil, tendo em conta a justiça presente na ação educativa e a diversidade de crianças e de infâncias.

Para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2001, p.1),

[...] a qualidade se transformou em um conceito dinâmico que deve se adaptar permanentemente a um mundo que experimenta profundas transformações sociais e econômicas. É cada vez mais importante estimular a capacidade de previsão e de antecipação. Os antigos critérios de qualidade já não são suficientes. Apesar das diferenças de contexto, existem muitos elementos comuns na busca de uma educação de qualidade que deveria capacitar a todos, mulheres e homens, para participarem plenamente da vida comunitária e para serem também cidadãos do mundo.

A qualidade, inserida num mundo em transformação que precisa contemplar e se adaptar às mudanças sociais e econômicas que estão ocorrendo na modernidade, torna-se necessariamente, um conceito dinâmico. Pressupõe uma série de questionamentos tais como discutir a qualidade da educação numa perspectiva do respeito à diversidade, ou da necessidade de se encontrar caminhos de superação das desigualdades no acesso aos programas de boa qualidade, que respeitem os direitos básicos das crianças e de suas famílias, suas origens sociais e identidades culturais, étnicas e de gênero (BRASIL, 2006).

Este posicionamento converge com as idéias de Sousa (1998) que argumenta que a qualidade na educação infantil deve levar em conta a diversidade existente no

universo infantil. Assim, considerando as diferentes crianças e infâncias, haverá necessidade de se criar múltiplos critérios que possam expressar a qualidade, que possam servir essa diversidade das realidades sócio-culturais da criança. Assim, a autora considera pontos importantes a serem destacados:

- Cada criança deve ser vista como um ser único, respeitando a sua maneira própria de ser, de sentir, de perceber e de se relacionar consigo mesma, com as demais pessoas e com o mundo, tendo em conta sua história e contexto sócio-cultural, onde se encontra inserida;
- Deve ser proporcionado um ambiente acolhedor, seguro e confiável, um local onde cada criança possa se sentir bem, segura, protegida, amada, aceita e feliz;
- Um programa de qualidade deverá estar associado a um planejamento de ações integradas que possam contribuir, positivamente, para os processos de desenvolvimento e aprendizagem de cada criança;
- Criação de condições necessárias para que a criança efetivamente se desenvolva, aprenda e caminhe na direção da autonomia e do exercício pleno da cidadania, com alegria e prazer.

Assim, para a Sousa (Idem, 1998, p.4 e 5):

Qualidade em educação infantil é o trabalho na direção de melhores resultados. Ou seja, daqueles capazes de significar uma diferença positiva na vida presente e futura da criança. Que a torne mais feliz, mais autônoma, mais confiante em si, mais capaz de enfrentar a vida e os seus inúmeros desafios. Resultados que façam da criança uma pessoa aberta, generosa e solidária. Uma pessoa que se empenhe na conquista e manutenção da sua dignidade, do seu processo de crescimento, desenvolvimento e de aprendizagem, e que se interesse para que isso possa ocorrer com as demais pessoas ao seu redor. Que se sinta igualmente responsável em construir uma diferença qualitativa no ambiente e na comunidade onde está inserida.

Na mesma perspectiva, Panigua e Palácios (2007) propõem um tratamento educacional marcado pelo respeito e atenção à diversidade de culturas, de estilos de aprendizagem, e do desenvolvimento infantil. Advertem para a importância da revisão do estilo educativo, a metodologia da sala de aula, a relação com as famílias e do trabalho em equipe, proporcionando novos critérios e especificações no trabalho com as crianças de zero a três anos e dos três aos seis anos de idade.

Igualmente, Peter Moss (2002) sintetiza a qualidade nos seguintes termos:

1. A qualidade é um conceito relativo, baseado em valores;
2. Sua definição é um processo importante, pois oferece oportunidades de partilha, de participação democrática, discussão e entendimento de valores, conhecimentos e experiências de diferentes grupos como alunos, famílias e professores;

3. As necessidades, perspectivas e valores desses grupos podem divergir;
4. A qualidade é um processo dinâmico, contínuo, requer revisões, e nunca é definitiva.

Para Corrêa (2003), dada a complexidade, relatividade e amplitude do conceito de qualidade, faz mais sentido referir-se a “qualidades”. Para a autora, a definição de qualidade “ainda que provisória, deve configurar-se como processo democrático, contínuo e permanente, que nunca chega a um conceito final e absoluto, devendo ser constantemente revisado e contextualizado no espaço e no tempo” (Idem, p.88). A qualidade é um conceito que traduz um processo em constante dinamismo, movimentando-se em diversas perspectivas, entendimentos e revisões permanentes e contínuas, no sentido de uma construção sempre flexível, em função das características e necessidades.

Segundo Rios (2010), o conceito de qualidade deve contemplar os aspectos de ordem técnica, pedagógica articulados aos de caráter político-ideológico. Para a autora a qualidade “é totalizante, abrangente, multidimensional. É social e historicamente determinada porque emerge em uma realidade específica de um contexto concreto” (p.64). Isso se traduz numa flutuação da qualidade consoante os diferentes contextos históricos, e sociais.

A preocupação com a qualidade da educação infantil está expressa em diversos documentos oficiais brasileiros (BRASIL, 1998; 2006; 2009), que contêm referências de qualidade para a educação infantil a serem utilizadas pelos sistemas educacionais, que promovam a igualdade de oportunidades educacionais, e que levem em conta diferenças, diversidades e desigualdades no imenso território brasileiro e das muitas culturas nele presentes (BRASIL, 2009).

Os “Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil” lançado em 2006 objetivam contribuir para um processo democrático de implementação das políticas públicas para as crianças dos zero a seis anos de idade, servindo como referência para a organização e funcionamento dos sistemas de ensino. (BRASIL, 2006). O documento destaca a importância das concepções de criança, de infância e da educação infantil para se poder alcançar um novo patamar no debate da qualidade da educação infantil. Já nos “Indicadores de Qualidade na Educação Infantil” (BRASIL, 2009) tem-se uma proposta do Estado brasileiro de, por meio desse instrumento sinalizador, traduzir e detalhar os parâmetros em indicadores operacionais no sentido de

oferecer às instituições de educação infantil um instrumento adicional de apoio ao seu trabalho, voltado para a construção de uma melhoria da qualidade da educação infantil.

As concepções de criança e de infância remetem a uma construção histórica marcada pelas exigências progressivas de uma determinada sociedade. Outrora, a criança foi vista ou concebida como um ser vazio, um adulto em miniatura, ou como um ser que nasce pronto, ou ainda um ser que se desenvolvia por si, naturalmente, sem ser necessário qualquer tipo de intervenção.

Ao surgirem novas epistemologias das áreas da psicologia, sociologia, história e pedagogia, que se debruçaram sobre o estudo da infância, da criança e do seu desenvolvimento, novos paradigmas e concepções surgiram. Hoje se vê a criança como um ser histórico, de direitos, competente para interagir e produzir cultura e identidade no meio em que está inserida. Perspectiva consensual e comum entre vários estudiosos (BONDIOLI e MANTOVANI, 2003; FREIRE 1996; MOSS, 2002; DAHLBERG e MOSS e PENCE, 2003).

Vygotsky (1934) considera a criança como um sujeito essencialmente histórico, produto e produtor de cultura, que transforma valores culturais, que é transformada, criando e recriando cultura e que é a partir da sua interação social que ela se vai constituindo. Para ele, as dimensões cognitivas e afetivas são indissociáveis nessas interações em que possibilitam o desenvolvimento dos planos psíquico e fisiológico. (VYGOTSKY,1989). Por isso as interações sociais são constituintes do desenvolvimento e da consciência do ser humano, desde seu nascimento.

Com base nas considerações feitas sobre a qualidade na educação infantil, sobre a criança e seu processo de desenvolvimento, como a qualidade na educação infantil pode ser definida? Naturalmente, ela não pode ser definida em uma ou duas palavras, visto ser constituída de muitos aspectos, fatores ou dimensões: ela é multidimensional e em permanente construção. Concordando com as palavras de Sousa (2010, p.56-57).

Entende-se que no contexto da educação infantil ele se entrelaça com o de vida. A qualidade de vida e a da educação são partes de um mesmo todo. Construir a pessoa e a qualidade da sua educação são eventos interdependentes, em mão dupla, que ocorrem em contextos específicos e diferenciados, social e culturalmente. O sentido dessa qualidade se consubstancia no crescimento da pessoa, da sua autonomia, da sua cidadania e humanização.

Segundo o documento de referência da Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2009) a qualidade de educação está associada à gestão democrática e à avaliação. Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. Isso significa que a qualidade está agregada à democratização do ensino, a qual depende, em grande parte, das políticas públicas educacionais. O documento referido apresenta um conjunto de variáveis que interferem na qualidade da educação que envolve questões macro-estruturais (GADOTTI, 2010) como a concentração de renda, a desigualdade social, a garantia de direito à educação, assim como:

[...] a organização do trabalho educativo, que implica condição de trabalho, processos de gestão educacional, dinâmica curricular, formação e profissionalização [...]. Nesse contexto, a discussão acerca de qualidade de educação suscita a definição do que se entende por educação. Numa visão ampla, ela é entendida como elemento partícipe das relações sociais mais amplas, contribuindo, contraditoriamente, para a transformação e a manutenção dessas relações [...]. É fundamental, portanto, não perder de vista que a qualidade é um conceito histórico, que se altera no tempo e no espaço, vinculando-se às demandas e exigências sociais de um dado processo. (BRASIL, 2009, p.30)

O documento citado ainda se refere a uma qualidade social, a qual se relaciona com o conceito de educação integral, diferenciado daquele de educação de horário integral, pois está subjacente a uma política pública para todos, entendendo-a como um princípio orientador do projeto político-pedagógico de todas as escolas, “o que implica conectividade, intersetorialidade, intertransculturalidade, intertransdisciplinaridade, sustentabilidade e informalidade” (GADOTTI, 2010, p.10). A educação integral precisa visar à qualidade sócio-cultural da educação. O autor aponta para uma qualidade sócio-cultural, a qual implica investimentos nas condições que oportunizem uma nova qualidade, diferente da antiga, quando a escola pública era apenas para alguns. Essas condições estão essencialmente ligadas à alimentação, saúde, transporte, vestuário, cultura, esporte e lazer.

Depreende-se que para aquele autor, a qualidade política e econômica de um país depende essencialmente da qualidade da sua educação. A qualidade não pode ser abordada separadamente dos condicionantes que a determinam. Assim, a qualidade de educação resulta das condições que se lhe oferecem. Por sua vez, pode influenciar na sua melhoria. Na sua construção é necessário, portanto, considerá-los.

Zabalza (1998) salienta que valores e crenças são componentes e complementos desafiadores de qualidade, por estarem diretamente relacionados com as expectativas

que se têm de um comportamento, de uma situação, de uma pessoa, uma instituição e outros. Logo, a qualidade depende da sua identificação com os valores formativos. Refere-se também à efetividade dos serviços de educação infantil, a qual é importante para a qualidade na medida em que eles representam dados importantes (vagas escolares, número de crianças por cada professora), mas não suficientes, para garantir a qualidade dos processos educativos de uma dada instituição.

Para o autor (Idem, 1998, p.43),

A outra dimensão relevante da qualidade refere-se à qualidade dos processos ou funções. [...] porque é justamente nos processos em que ocorrem dois subprocessos fundamentais da educação: o ensino e a aprendizagem; porque é justamente a dimensão que depende de maneira mais clara e direta da ação dos professores (as).

Outro ponto importante e básico para Zabalza (1998) é a dimensão pessoal e social do processo educativo. Para ele, cada vez é mais importante a satisfação humana dos envolvidos no processo educativo. A qualidade deverá estar intrinsecamente ligada à motivação de crianças e professores, à auto-estima destes, ao sentimento de valorização e de sucesso, ao clima satisfatório de todos os envolvidos como elementos fundamentais e condicionantes de qualidade. Além disso, Zabalza (Idem, 1998) destaca a importância do profissionalismo do professor. Este é um determinante na qualidade da educação infantil, pois envolve a competência do educador, que tem um perfil próprio.

Este perfil pressupõe, entre outras, uma capacidade de estabelecer vínculos afetivos. São os vínculos afetivos, ou seja, a qualidade das relações professor-criança que tem efeito positivo ou negativo nos processos de desenvolvimento e aprendizagem.

O autor referido propõe ainda, dez aspectos-chave da qualidade da educação infantil que são: 1) organização dos espaços, 2) equilíbrio entre a iniciativa infantil e o trabalho dirigido no planejamento e desenvolvimento de atividades, 3) a atenção privilegiada aos aspectos emocionais, 4) a utilização de uma linguagem enriquecida, 5) diferenciação de atividades de forma a abordar todas as dimensões do desenvolvimento e capacidades, 6) rotinas estáveis, 7) materiais diversificados e polivalentes, 8) atenção individualizada a cada criança, 9) sistemas de avaliação, anotações, entre outros, que permitam o acompanhamento global do grupo e de cada criança, e 10) trabalho com pais e mães e com o meio ambiente (escola aberta) (ZABALZA, 1998, p.49-54).

Em síntese: a qualidade aqui considerada é vista como um processo contextual em permanente construção, integrando uma multiplicidade de fatores ou dimensões interdependentes, como um todo. O foco dessa pluralidade de fatores e dimensões, é o

desenvolvimento e aprendizagem infantil. Se a qualidade é promotora da aprendizagem e desenvolvimento infantil, o que dizem as teorias sobre este processo? Como se dá o processo de desenvolvimento da criança? Que fatores o determinam?

1.2. Algumas abordagens teóricas do desenvolvimento e aprendizagem

A noção de infância começa a ter um olhar diferenciado a partir do século XVII, em relação às crianças. Até então, não lhes era dada a importância devida, considerando-as como adultos em miniatura. A partir do século XIX o estudo do desenvolvimento infantil começa a ter expressão ganhando força no Sec. XX, com pesquisadores como Piaget, Vigotski, Freinet, Bruner, Wallon e outros (LA TAILLE, 1992; TAVARES e ALARCÃO, 2005).

São muitos e diversas as teorias explicativas sobre a aprendizagem e desenvolvimento. No presente tópico, serão considerados aspectos relevantes das abordagens teóricas de Piaget, Vygotsky e Wallon. Esses autores, embora apresentem posturas teóricas diferenciadas, apresentam em comum o confronto e a superação das correntes epistemológicas anteriores: a mecanicista materialista (empirista) e a idealista (racionalista). Além disso, suas ideias têm contribuído para fundamentar as práticas pedagógicas contemporâneas.

Falar em desenvolvimento infantil pressupõe um olhar abrangente, amplo, a tudo o que se refere a qualidades, características, capacidades e habilidades humanas. Por natureza, o homem é constituído e se desenvolve em uma complexa rede de mecanismos biológicos, físicos, psicológicos, emocionais, culturais, sociais e outros.

O estudo do desenvolvimento do ser humano constitui uma área interdisciplinar das ciências humanas, em especial da Psicologia. Busca-se entender como o homem cresce, se desenvolve e aprende, ao longo da vida. Ou ainda, que aspectos das suas relações e interações com o ambiente, com os elementos da sua cultura e com o outro marcam o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

Jean Piaget (1896-1980), proponente central da epistemologia genética, buscou explicar as bases empíricas para a explicação da gênese do conhecimento, tarefa a que dedicou toda sua vida profissional. Desenvolveu sua teoria a partir da pergunta: como o

homem conhece o que conhece? Ou ainda: como são desenvolvidas as estruturas cognitivas do ser humano?

Vários autores (La Taille, 1992; Rappaport, 1981; Furtado et. al.,1999; Coll, 1992), reconhecem no modelo piagetiano rigor científico e a influência da biologia na sua produção ampla e consistente, ao longo de 70 anos. Embora a intenção de Piaget não tenha sido propriamente a de formular uma teoria específica de aprendizagem seus estudos e pesquisas trouxeram contribuições práticas importantes, principalmente para o campo da Educação.

Concepção interacionista de Piaget: a relação de interdependência entre o homem e o objeto do conhecimento

A teoria psicogenética de Jean Piaget busca como as outras, explicar o desenvolvimento do ser humano. No entanto, destaca-se pelo seu caráter inovador ao introduzir uma nova visão – o interacionismo -, ou seja, a relevância da interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a ser conhecido, resultando dessa forma, o conhecimento. Segundo La Taille, (2003), para Piaget, o homem é um sujeito que se constitui enquanto sujeito cognitivo, produtor de conhecimento que interage com o seu meio para poder se desenvolver. Assim, a qualidade do meio em que ele está inserido contribui positiva ou negativamente para o seu desenvolvimento.

A visão teórica representada pela linha interacionista de Piaget se contrapõe às concepções de duas correntes antagônicas e incompatíveis que permeiam a Psicologia em geral: o objetivismo e o subjetivismo. Ambas as correntes são derivadas de duas grandes vertentes da Filosofia (o idealismo e o materialismo mecanicista) que, por sua vez, são herdadas do dualismo radical de Descartes que propôs a separação estanque entre corpo e alma, isto é, entre físico e psíquico. Desse modo, a Psicologia objetivista privilegia o dado externo, afirmando que todo conhecimento provém da experiência; e, ao contrário, a Psicologia subjetivista, calcada no substrato psíquico, entende que todo conhecimento é anterior à experiência, reconhecendo, portanto, a primazia do sujeito sobre o objeto (FREITAS, 2000).

Considerando insuficientes essas duas posições para explicar o processo evolutivo da filogenia humana, Piaget formula o conceito de epigênese, argumentando que "o conhecimento não procede nem da experiência única dos objetos nem de uma programação inata pré-formada no sujeito, mas de construções sucessivas com

elaborações constantes de estruturas novas" (PIAGET, 1976 apud FREITAS, 2000, p. 64). Significa que o processo evolutivo da filogenia humana tem uma origem biológica que é ativada pela ação e interação do organismo com o meio ambiente físico e social que o rodeia (COLL, 1992; LA TAILLE, 1992, 2003; FREITAS, 2000), denotando com isso que as formas primitivas da mente, biologicamente constituídas, são reorganizadas pela psique socializada, ou seja, existe uma relação de interdependência entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer. Isso acontece por meio de um processo de equilibração progressiva (LA TAILLE, 1992; COLL, 1992).

Essas relações de interdependência entre o sujeito ativo, conhecedor e o objeto a ser conhecido, são estruturas complexas que envolvem fatores complementares ligados ao processo de maturação do organismo, à experiência do indivíduo com os objetos e principalmente à equilibração do organismo ao meio. Para Piaget, o conceito de equilibração é dominante em sua teoria na medida em que explica todo o processo do desenvolvimento humano. É um fenômeno de caráter universal, comum a todos os indivíduos da espécie humana, embora possa sofrer variações em função dos preceitos culturais do meio em que o indivíduo está inserido (Idem, 1992).

A psicogênese de Piaget apresenta fatores invariáveis e variáveis indispensáveis ao desenvolvimento humano: os primeiros referem-se às estruturas biológicas - sensoriais e neurológicas - que irão predispor o surgimento de certas estruturas mentais, e que são responsáveis pela capacidade inata de organização e adaptação. Já os fatores variáveis sintetizam-se no conceito de *esquema* - unidade básica de pensamento e ação estrutural, cuja transformação depende do processo de interação com o meio, seja físico ou social, visando a adaptação do indivíduo à realidade que o rodeia (COLL, 1992).

Essa adaptação ao meio pode gerar um desequilíbrio no organismo que, por sua vez, é forçado a readaptar-se. Na busca por uma nova adaptação, acontecem dois mecanismos distintos, porém complementares: a assimilação e a acomodação. A adaptação é o equilíbrio entre ambos. No primeiro, o indivíduo tenta resolver uma situação a partir do conhecimento que já possui. Essa assimilação acontece para que possa haver transformações necessárias, tanto do ponto de vista físico, biológico como intelectual. A acomodação acontece quando o indivíduo, por meio da sua relação com o objeto, modifica a sua estrutura mental (LA TAILLE, 1992; COLL, 1992).

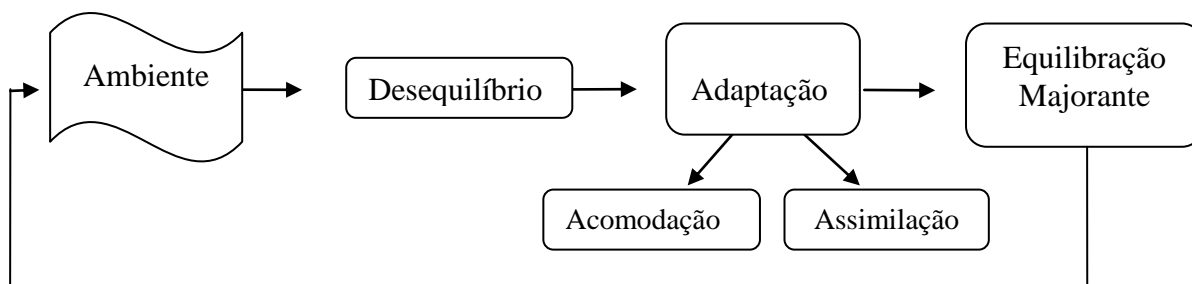
Rappaport (1981, p.56) afirma que:

Os processos de assimilação e acomodação são complementares e acham-se presentes durante toda a vida do indivíduo e permitem um

estado de adaptação intelectual (...). É muito difícil, se não impossível, imaginar uma situação em que possa ocorrer assimilação sem acomodação, pois dificilmente um objeto é igual a outro já conhecido, ou uma situação é exatamente igual à outra.

A interdependência entre o sujeito e o objeto pode ser ilustrada na seguinte figura:

Figura 01: Processo de equilibração do sujeito



Fonte: a autora, baseada em La Taille,(1992); Coll, (1992); Gilliéron, (1987).

À medida que a criança vai crescendo, as suas estruturas cognitivas vão-se desenvolvendo e complexificando. Novas estruturas se formam, mediante a integração de coordenação de esquemas já existentes, que surgem em consequência dos conflitos que aparecem quando os seus esquemas já não são suficientes.

Em síntese: no processo de equilibração, a criança constrói novas estruturas cognitivas em função das experiências contínuas geradas na sua interação com o meio. Esse processo cria novos conflitos cognitivos que, por sua vez, originam um movimento em busca de adaptação. Na assimilação, quando a criança na sua interação com o meio, se depara com situações estranhas, entra em desequilíbrio. Para ultrapassá-lo, ela usa recursos já existentes para se adaptar a uma nova situação. Isso ocorre por meio da organização de experiências em torno das atividades que as produzem. Por sua vez, na acomodação, a criança cria novos recursos e desenvolve estruturas que ainda não possuía, por meio da transformação do organismo a fim de se adaptar às novas experiências que surgem.

Outro elemento que condiciona, diretamente, a construção de novas estruturas cognitivas é o nível de desenvolvimento cognitivo que a criança apresenta nos diferentes estágios da vida. Para Piaget, o nível de desenvolvimento da inteligência humana ocorre em diferentes estágios de desenvolvimento, nas diferentes faixas etárias, em função das características da estrutura biológica de cada um e da qualidade de

estímulos proporcionados pelo seu meio. Contudo, tais faixas são referências, não uma norma rígida. (FURTADO e colaboradores, 1999). Segundo Piaget, o desenvolvimento da inteligência dá-se segundo os seguintes estágios ou períodos diferenciados pela forma de organização mental, que possibilitam distintas maneiras do indivíduo se relacionar com a realidade que o rodeia (COLL, 1992; GILLIÈRON, 1987). Esses períodos e suas características principais são:

Quadro 01: Estágios do desenvolvimento infantil para J. Piaget

PERÍODOS	IDADE APROXIMADA	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS
Sensório-motor	Até 2 anos	- Desenvolvimento dos sentidos; - manipulação de objetos; - desenvolvimento motor; - construção do real.
Pré-operatório	De 2 a 7anos	- nascimento da função simbólica e semiótica; - egocentrismo; - período da fantasia, jogo simbólico e imitação.
Operatório concreto	De 7 a 11 anos	- declínio do egocentrismo; - raciocínio operatório e concreto.
Operatório formal	A partir de 11,12 anos	- formação de esquemas conceituais abstratos; - capacidade de reversibilidade; - capacidade de criticar os sistemas sociais.

Fonte: a autora, baseada em La Taille, 1992, 2003; Coll; Gillieron,1987.

Como a teoria Piagetiana se caracteriza pelo interacionismo, no qual a criança aprende pela interação com o mundo a partir de fatores biológicos e sociais, o processo de construção cognitiva acontece com o do desenvolvimento das estruturas do pensamento que vão propiciar a construção do conhecimento. Sendo assim, o meio social no qual a criança vive deve ser permeado de situações de aprendizagem na qual ela possa interagir e se desenvolver.

Assim, para Piaget a aprendizagem ocorre mediante a consolidação das estruturas de pensamento; portanto, a aprendizagem dá-se após a consolidação do esquema que a suporta, da mesma forma que a passagem de um estágio a outro estaria dependente da consolidação e superação do anterior.

A teoria psicogenética de Piaget não teve como objetivo propor uma teoria de aprendizagem nem sua pesquisa se voltou para objetivos pedagógicos. Contudo, o

modelo piagetiano veio a tornar-se uma das mais importantes orientações no campo da aprendizagem escolar, nos Estados Unidos, Europa e inclusive, no Brasil.

De acordo com Coll e Gillieron (1987), as tentativas de aplicação da teoria psicogenética no âmbito escolar são diversas e numerosas. No entanto, seus resultados práticos são pouco frutíferos, tanto pelo “difícil entendimento do seu conteúdo conceitual como pelos métodos de análise formal que utiliza e pelo estilo às vezes 'hermético' que caracteriza as publicações de Piaget" (Idem, 1987 p. 174).

Apesar do antagonismo de Piaget pelas tendências objetivista e subjetivista, as proposições centrais de sua teoria permitiram compreender o desenvolvimento humano como um processo de constituição do pensamento lógico-formal, matemático. O pressuposto é que existe uma rede de relações interdependentes entre o sujeito conhecedor e o objeto a conhecer, envolvendo mecanismos complexos que englobam aspectos que se entrelaçam e se complementam, como o processo de maturação do organismo, a experiência com objetos, a vivência social e, sobretudo, a equilibração do organismo ao meio.

O Desenvolvimento e aprendizagem na perspectiva histórico-cultural de Vigotski

Lev Vigotski (1896-1934) teve importante papel no estudo do desenvolvimento humano. Influenciado pela teoria marxista do materialismo dialético, foi um dos teóricos que buscou uma alternativa para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na psicologia. O autor introduziu proposições teóricas inovadoras sobre a relação entre pensamento e linguagem, a natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da aprendizagem no desenvolvimento infantil (SILVA, 2009).

Segundo Vigotski, o desenvolvimento humano se constitui pelo resultado de um processo sócio-histórico. Ou seja, o sujeito se constitui nas relações sociais e num determinado contexto cultural, privilegiando o papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento. Essa concepção supera a dicotomia entre o social e o individual, conceito presente nos pensamentos filosóficos e psicológicos de sua época. Para o autor, o psicológico deve ser entendido nas suas funções sociais e individuais e a construção do conhecimento é determinada pelas interações mediadas socialmente (VIGOTSKI, 1991).

Nesse sentido, a formação psíquica é internalizada e mediada pela cultura. Os processos de pensamento, memória, percepção e atenção fazem parte da função mental,

no qual o conhecimento se constitui a partir de relações intra e interpessoais. Para ele, o desenvolvimento não precede à socialização. Ao contrário, são as estruturas e as interações sociais que permitem o desenvolvimento do conhecimento e da consciência, mediadas pela cultura.

Segundo Freitas (2000), Vigotski concebe o homem como um ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais. Ao considerar que os fatores sociais modelam a mente e constroem o psiquismo, apresenta uma perspectiva semiológica, na qual o signo, como produto social, tem uma função geradora e organizadora dos processos psicológicos. O autor considera, ainda, que a consciência é gerada no social, a partir das relações que os sujeitos estabelecem entre si, por meio de uma atividade sócio-histórica, portanto, pela mediação da linguagem. Os signos são os instrumentos que, agindo internamente no homem, provocam-lhe transformações internas, que o fazem passar de ser biológico a ser sócio-histórico (Idem, 2000).

Para Vigotski (1991) a linguagem é compreendida como um elemento de mediação entre o sujeito e o objeto de conhecimento. É transmissora de cultura e desenvolve as funções psíquicas superiores. Os signos culturais vão-se internalizando pelo sujeito, que adquire a capacidade de um pensamento mais elevado e complexo.

De acordo com a perspectiva histórico-cultural (VIGOTSKI, 1991), o desenvolvimento vincula-se a processos de transformações que ocorrem ao longo da vida do sujeito e nas múltiplas dimensões de seu funcionamento psicológico. Assim, este é entendido de forma entrelaçada às práticas culturais e educativas, incluindo, necessariamente, o processo de aprendizagem. Desenvolvimento e aprendizagem dizem respeito às experiências do sujeito no mundo com base nas interações, admitindo o pressuposto da natureza social do desenvolvimento e do conhecimento especificamente humano. Trata-se de um processo de construção social que se dá nas ações e interações estabelecidas entre um sujeito e outros num ambiente social e culturalmente organizado.

Segundo Pino (2005), para Vigotski, o desenvolvimento infantil ocorre pela condução das funções naturais por mecanismos biológicos e das funções culturais regidas por leis históricas, fundindo-se entre si, constituindo um sistema complexo. De um lado, as funções biológicas transformam-se sob a atuação das funções culturais e, de outro, as funções de natureza cultural encontram nas funções biológicas o suporte de que precisam para se constituírem. Ao ingressar numa instituição educativa, a criança

encontra novas interações e experiências que geram novos significados para ela, que se constituem como elementos transformadores.

Uma das proposições centrais da teoria vigotskiana é o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal ou Potencial (ZDP) que postula que a aprendizagem acontece no intervalo entre o conhecimento real e o conhecimento potencial da criança. A ZDP é reconhecida como a distância existente entre o nível de desenvolvimento real, ou seja, entre aquilo que a criança já é capaz de realizar autonomamente e o nível de desenvolvimento potencial, aquilo que a criança é capaz de realizar a partir da colaboração de companheiros mais experientes, e que posteriormente conseguirá dominar por si mesma (VIGOTSKI, 1991).

Prestes (2010) estudou em profundidade algumas obras de Vigotski, e compreendeu que o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* não transmitia o conceito entendido por Vigotski. A ideia estava intimamente ligada à relação existente entre desenvolvimento e instrução e a ação colaborativa de outra pessoa. “Quando se usa *zona de desenvolvimento proximal* ou *imediato* não está se atentando para a importância da instrução como uma atividade que pode ou não possibilitar o desenvolvimento” (PRESTES, 2010, p. 168).

Em seu estudo, Prestes (2010) defendeu que a tradução que mais se aproximava do termo *zona blijaichego razvitia* original de Vigotski era a *zona de desenvolvimento iminente*, pois sua característica essencial é a possibilidade de desenvolvimento, pois se a criança não tiver a possibilidade de contar com a cooperação de outra pessoa em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante, por si só, o seu amadurecimento.

Relativamente à aprendizagem, Vigotski (1988, p. 115) afirma que,

[...] a característica essencial da aprendizagem é que engendra a área de desenvolvimento potencial, ou seja, que faz nascer e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.

Nessa perspectiva, tanto o adulto quanto o companheiro mais experiente exercem um papel fundamental na autonomia da criança: o papel de mediador. Para Vygotsky, a interação social e os processos de desenvolvimento psicológico dependem das formas de mediação que ocorrem entre o sujeito e o mundo físico e social.

Uma vez consciente do seu papel mediador, o educador precisa reconhecer a zona de desenvolvimento real das crianças, reconhecendo que sua ajuda, questionamentos e intervenção auxiliam as crianças a criar com elas zonas de desenvolvimento proximal que permitam saltos qualitativos no seu desenvolvimento, possibilitando-lhes tornar real o seu potencial no caminho da autonomia.

Esta teoria representa uma contribuição importante no campo da educação na medida em que é dada relevância ao papel da interação social nos processos de ensino-aprendizagem, incluindo sempre o sujeito que aprende, o sujeito que ensina e a relação social na construção do saber. É essa interação uma das maiores responsáveis pelo desenvolvimento da criança.

Henry Wallon (1872-1962)

Henri Wallon, filósofo, psicólogo e médico francês, de convicções marxistas, dedicou seus estudos ao entendimento do psiquismo humano, seus mecanismos e relações mútuas, a partir de uma “perspectiva genética, diferencial, dinâmica, dialética e social” (TAVARES e ALARCÃO, 2005, p. 58). Wallon analisa o desenvolvimento do ser humano, ou a evolução da pessoa humana de forma global e também dialética, a gênese e as transformações por que passa a personalidade da criança/educando no intuito de promover-lhe uma educação mais objetiva e adequada ao seu desenvolvimento. Daí seu interesse pelo desenvolvimento infantil, já que na infância se encontra a gênese da maior parte dos processos psíquicos.

Além disso, Wallon participou ativamente de debates acerca do tema Educação, lançando críticas à educação tradicional. Dessa forma, encontra-se em sua obra posições inovadoras para a sua época, apesar de não ter proposto um método pedagógico.

Para Wallon, estudar o desenvolvimento humano pressupõe lançar mão das duas ciências consideradas primordiais no seu tempo: a Medicina e a Filosofia. A primeira como a Ciência das Ciências da Natureza, e a segunda como a Ciência das Ciências do Espírito. Para o autor o desenvolvimento não pode ser compreendido fora do binômio natureza/cultura. Seu modelo explicativo de desenvolvimento considera a síntese desses dois saberes, e introduziu-lhe uma pedra fundamental e inovadora: a emoção, conceito central em seu modelo (TAVARES e ALARCÃO, 2005). Segundo esses autores (Idem, 2005, p.59), a emoção para Wallon “é uma realidade mista, lugar de convergência do corpo e do espírito, do biológico, do psíquico e do meio envolvente”.

A criança, para Wallon, é essencialmente emocional e gradualmente vai constituindo-se em um ser sócio-cognitivo. O autor estudou a criança contextualizada, isto é, vista no seu ambiente imediato social e histórico, como uma realidade viva e total no conjunto de seus comportamentos, e suas condições de existência. As emoções, para Wallon, têm papel preponderante no desenvolvimento da pessoa. É por meio delas que o aluno exterioriza seus desejos e vontades. Em geral são manifestações que expressam um universo importante e perceptível, mas pouco estimulado pelos modelos tradicionais de ensino.

Segundo GALVÃO (2000), Wallon argumenta que as trocas relacionais da criança com os outros são fundamentais para o desenvolvimento da pessoa. As crianças nascem imersas num mundo cultural e simbólico, no qual ficarão envolvidas num "sincretismo subjetivo", pelo menos por três anos. Durante esse período, de completa indiferenciação entre a criança e o ambiente humano, sua compreensão das coisas dependerá dos outros, que darão formato e expressão às suas ações e movimentos.

Assim como Piaget, Wallon propõe estágios de desenvolvimento da criança, porém, não de modo linear, mas a partir de um movimento descontínuo, marcado por contradições e conflitos, resultado da maturação e das condições ambientais, provocando alterações qualitativas no seu comportamento. Além disso, a orientação marxista dá ao modelo de Wallon uma abertura, uma amplitude que abrange o humano em toda a sua complexidade, a estrutura da pessoa humana na sua dinâmica evolutiva e de um modo flexível.

O desenvolvimento para Wallon é movido por conflitos, dialeticamente, de maneira análoga à combinação de acomodação, assimilação e equilíbrio da teoria piagetiana. No entanto, ao contrário de Piaget, Wallon acreditava que o processo não é tão bem delimitado, podendo haver, inclusive, regressão: as aquisições de um estágio são irreversíveis, mas o sujeito pode retornar a atividades anteriores ao estágio onde se encontra. Um estágio não suprime os comportamentos do estágio anterior, mas os integra, resultando num comportamento que é a acumulação das partes, e gerando evolução. A criança cresce com seus conflitos internos e externos, e cada estágio estabelece uma forma específica de interação com o outro.

Segundo Galvão (2000), Wallon afirma que os estágios se sucedem de maneira que momentos predominantemente afetivos sejam sucedidos por momentos acentuadamente cognitivos, em que os primeiros ocorrem em períodos focados na

construção do eu, enquanto os segundos estão mais direcionados à construção do real e compreensão do mundo físico. Este ciclo não é encerrado, mas perdura pela vida toda, uma vez que a emoção se sobrepõe à razão quando o indivíduo se depara com o desconhecido. Deste modo, afetividade e cognição não são estanques, mas se revezam na dominância dos estágios que a seguir se ilustram:

Quadro 02: Estágios de desenvolvimento de H. Wallon

Estágios de desenvolvimento	Idades/ características
I. Estágio impulsivo-emocional 0 -12 meses <i>Edificação do Sujeito ou construção do eu</i>	0-3 meses: <i>estágio de impulsividade motriz pura</i> - atividade puramente impulsiva e reflexológica, preparatória do estágio emocional. 3-9 meses: <i>estágio emocional</i> – preponderância de expressões (sorriso) como modo dominante das relações da criança com o meio. 9-12 meses: sistematização dos movimentos sensório-motores.
II. Estágio sensório-motor e projetivo 1-3 anos <i>Estabelecimento de relações cognitivas com o mundo</i>	12-18 meses: <i>período sensório-motor</i> – Comportamento investigativo, exploração do espaço circundante posteriormente ampliada pela locomoção. Inteligência das situações. 18 meses-2-3 anos: <i>estágio projetivo</i> – Imitação, simulacro, atividade simbólica, nascimento da inteligência representativa discursiva.
III. Estágio do personalismo 3-6 anos <i>Formação da personalidade</i>	3 anos: <i>Crise de oposição.</i> Atitude de recusa que permite conquistar e salvaguardar a autonomia. Independência progressiva do eu (auto-nomeação do “eu”). 4 anos: <i>Idade da graça.</i> Sedução do outro. Narcisismo. 5-6 anos: <i>Representação de papéis.</i> Imitação de personagens. Esforço de substituição da imitação pela individuação.
IV. Estágio do pensamento categorial 6-11 anos <i>Pensamento operativo racional</i> <i>Função categorial</i>	6-7 anos: <i>Idade da razão.</i> Idade escolar. Desmame afetivo. Ampliação da capacidade de atenção. 7-9 anos: constituição de rede de categorias dominadas por conteúdos concretos. 9-11 anos: conhecimento operativo racional. Função categorial.
V. Estágio da puberdade e Adolescência A partir dos 12 anos (duração variável)	A partir dos 12 anos: <i>Crise da puberdade,</i> indispensável para a constituição final da pessoa. Regresso ao eu corporal e psíquico (oposição). Despertar de consciência de si no tempo. Entrada na dimensão social de modo mais determinante. Instabilidade emocional.

Fonte: a autora, baseada em Galvão (2000); Tavares e Alarcão,(2005).

No início do desenvolvimento existe uma preponderância do biológico e seguidamente, o social adquire maior força. Assim como Vygotsky, Wallon acredita

que o social é determinante para o desenvolvimento. A cultura e a linguagem fornecem ao pensamento os elementos para evoluir, para se aprimorar. A parte cognitiva social é flexível, não existindo linearidade no desenvolvimento, por isso, sofre crises, rupturas, conflitos, retrocessos, num movimento que tende ao crescimento.

Antes do surgimento da linguagem falada, as crianças comunicam-se e constituem-se como sujeitos com significado, por meio da ação e interpretação do ambiente entre humanos, construindo suas próprias emoções, que é seu primeiro sistema de comunicação expressiva. Estes processos comunicativo-expressivos acontecem em trocas sociais como a imitação. Imitando, a criança desdobra progressivamente a nova capacidade que está a construir, formando sua subjetividade. Pela imitação, a criança expressa seus desejos de participar e se diferenciar dos outros, constituindo-se em sujeito próprio (GALVÃO, 2000).

Para Wallon, os estágios de desenvolvimento não se encerram com a adolescência, pois, para o autor, o processo de aprendizagem implica a passagem por um novo estágio. O indivíduo, diante de algo sobre o qual não domina ou não conhece, sofre manifestações afetivas que o levarão a um processo de adaptação. O resultado será a aquisição de perícia pelo indivíduo. O processo dialético de desenvolvimento jamais termina.

A proposta walloniana situa o desenvolvimento da criança numa perspectiva mais humanizada que outras abordagens, na medida em que considera a criança como um todo, constituída por emoções, inteligência, ação e formação do eu como indivíduo, com o mesmo grau de importância. Falar que a escola deve proporcionar a formação integral (física, intelectual, emocional e social) às crianças é comum hoje em dia. No entanto, no início do século passado essa idéia foi uma verdadeira revolução no ensino.

Pontos de aproximação entre as teorias apresentadas e as concepções de Rudolf Steiner

Embora ainda não se tenha ainda introduzido o paradigma Waldorf nesta fase do referencial teórico, pode-se desde já, estabelecer pontos de aproximação entre as teorias de desenvolvimento e aprendizagem referidas, especialmente as de Vygotsky e Wallon, e as concepções de Rudolf Steiner:

a) Vygotsky deu relevância à interação social nos processos de ensino-aprendizagem, enfatizando o papel da aprendizagem no desenvolvimento humano.

Nesse processo, integrou todos os sujeitos desse processo, ou seja, o sujeito que aprende e o sujeito que ensina, valorizando a escola, o professor e a mediação pedagógica.

Steiner também enfatizou que o professor Waldorf, no exercício de sua prática pedagógica deve atuar como sujeito, ou seja, com intencionalidade, autoconsciência devendo ser reflexivo, ativo, participativo para que o desenvolvimento integral de seus educandos seja alcançado.

As contribuições de Vigotski permitiram a abertura para uma nova forma de pensar a escola não apenas como um espaço de ensino associado à compreensão e reprodução de conteúdos formais das disciplinas, mas passar a considerá-la como um espaço social de intercâmbios, reflexões e debates, que favoreça a participação de todos e em que a aprendizagem deixará de estar centrada na exposição de conteúdos de forma padronizada, mas considerar os alunos e alunas como sujeitos que aprendem em determinado espaço comunitário.

Novas possibilidades se abrem quando, nos processos pedagógicos, se reconhecem novos elementos qualitativos, de dimensão subjetiva, relacionados com a aprendizagem como função inerente ao sujeito que aprende e constituídos na relação de aprendizagem.

b) A perspectiva teórica de Wallon realça a visão da criança e seu desenvolvimento em todas as suas dimensões, enfatizando a importância da afetividade que provém das emoções. Partindo das condições orgânicas de vida, as emoções têm uma extensão e uma importância inigualáveis. Como consequência direta, a educação deve contemplar a complexidade do desenvolvimento do indivíduo, que é marcado pelo meio social e suas relações.

Steiner, em sua visão holística de ser humano, indicou que o desenvolvimento se processa integrando o pensar, o sentir e o querer (que mais adiante se explica), que correspondem respectivamente à inteligência, às emoções e ao corpo. Embora para Steiner essas dimensões tenham ênfases diferenciadas nas diversas fases de desenvolvimento, as emoções são também especialmente consideradas pela pedagogia Waldorf, e por isso ele preconizou uma educação em que o professor e a relação que desenvolve com seus alunos, seja baseada na afetividade, no “amor como base do comportamento social em relação aos alunos” (Lanz, 1998, p.87).

Wallon trouxe ainda uma preocupação bastante atual: como construir uma educação para todos, independentemente de sua condição social, origem e raça, e, ao

mesmo tempo, uma educação para cada um, que contemple a complexidade do indivíduo em todas as suas dimensões.

Também Steiner, ao elaborar sua proposta pedagógica para a formação da primeira escola Waldorf em 1919, e futuras, deixou bem claro sua condição da criação de uma escola que “recebesse crianças de qualquer procedência, capacidade, religião ou raça” (Lanz, 1998, p.190). Na prática, teve como consequência o crescimento acentuado deste movimento pedagógico em todo o mundo, como se pode constatar, existente em países de diferentes culturas e raças e cujas escolas são sem fins lucrativos, ou seja, abertas a todas as classes sociais.

As concepções do professor sobre educação, as suas expectativas sobre os alunos e a aceitação e conhecimento da singularidade de cada um, suas emoções e histórias de vida, bem como a forma como se estabelecem as suas relações sociais na sala de aula são fundamentais e determinantes para que se criem condições de aprendizagem. As estratégias para o aprender não é algo a ser estabelecido a partir de fora, visto seu foco estar na relação social, condição essencial para as aprendizagens significativas.

Embora os autores referidos entendam que o desenvolvimento integre todos os âmbitos humanos, cada um enfoca aspectos específicos: cognição em Piaget, a interação social em Vigotski, a emoção em Wallon. Para Steiner, o foco do desenvolvimento é a integração entre os aspectos físicos, psíquicos, emocionais e espirituais.

1.3. O PARADIGMA WALDORF

1.3.1. Rudolf Steiner

Conhecer o percurso de vida de Rudolf Steiner é importante para se poder entender as linhas teórico-filosóficas de seu pensamento. R. Steiner nasceu em 27 de Fevereiro de 1861, em Kraljevec, na fronteira Austro-Húngara, situada na divisa entre a Europa Central e a Oriental. O fato de ter aí nascido teve um significado emblemático, pois “[...] a polaridade entre Oriente e Ocidente acompanharia como tensão toda a sua vida.” (STEINER in HEMLEBEN, 1984, p.13).

Nos lugares onde Steiner passou a sua infância, a que ele chamou de “natureza encantadora”, e ao mesmo tempo, movido pela curiosidade, observava o trabalho de seu

pai e o equipamento por ele utilizado, o que originou a vivência de outro tipo de polaridade, desta vez entre a natureza e a técnica.

Aos oito anos de idade, na escola local, Steiner descobriu a Geometria, entendendo-a como a possibilidade de aprender algo puramente espiritual.

Sei que na Geometria conheci a felicidade pela primeira vez. Pois para mim a realidade do mundo espiritual era tão certa quanto a do mundo sensorial. Mas eu precisava de uma espécie de justificativa dessa aceção. Queria poder dizer a mim mesmo que a vivência do mundo espiritual era tão pouco uma ilusão quanto a do mundo sensorial. Na Geometria eu me dizia que aqui se pode saber algo que somente a própria alma experimenta por sua própria força; neste sentimento eu encontrei a justificativa para falar do mundo espiritual, que eu experimentava, da mesma forma como do sensorial.
(STEINER, apud HEMLEBEN, 1984. p. 20).

Já aos dez anos de idade chamava a atenção dos professores e diretores. Aos 14 anos já lia a “Crítica da Razão Pura” de Kant e começava a estabelecer uma consonância entre o pensar matemático, abrangente e transparente e a doutrina religiosa. Dava aulas particulares aos colegas da escola e estudava sozinho latim e grego. Formou-se com distinção no liceu, aos 18 anos.

Em 1879, inicia-se a segunda etapa de sua vida. Steiner matriculou-se na Academia Técnica de Viena, seguindo o sonho de seu pai que queria que fosse engenheiro. Contudo, seus interesses estavam mais voltados para a filosofia, especialmente em Fichte, Hegel, Schelling, entre outros. Sua preocupação era descobrir sua missão no mundo, que por fim se delineou em religar a ciência à religião, introduzir Deus na ciência e a natureza na religião. Na época, preocupava-se com duas questões que se tornariam mais tarde os pontos centrais da Antroposofia: a cristologia e a reencarnação. Foi nessa altura também, que ele entrou em contato com a obra e o pensamento de Goethe.

De 1884 até 1890, Steiner atuou como professor particular, atendendo quatro meninos, dos quais um apresentava dificuldades de aprendizado e limitações físicas por hidrocefalia. Obteve excelentes resultados com esses alunos, inclusive com o último, que, em dois anos recuperou o programa da escola elementar e foi capaz de entrar no ginásio e, posteriormente, na faculdade de medicina. A experiência foi bastante proveitosa para Steiner, pois, conforme declarou, foi “capaz de adquirir, de modo vivo, um conhecimento da entidade humana, o qual acredito que, de outra maneira, não me poderia ter sido propiciado de forma tão viva.” (STEINER, apud HEMLEBEN, 1984. p. 39).

Dessa experiência inaugurou o movimento de pedagogia curativa. Em seguida, obteve seu doutorado em Filosofia na Universidade de Rostock, na Alemanha. Sua tese de doutorado, “Verdade e Ciência”, tratava da essência do pensar, tendo sido posteriormente expandida na obra filosófica que ele considerava a mais fundamental, “A Filosofia da Liberdade”.

A conclusão do doutorado, em 1890, foi início de uma nova etapa em sua vida, quando convidado para colaborar no Arquivo Goethe-Schiller, em Weimar. Passou a integrar a equipe que produzia uma edição das obras de Goethe, cabendo-lhe editar as obras científicas. São dessa fase as obras “Verdade e Ciência”, “A Filosofia da Liberdade”, “Friedrich Nietzsche, um lutador contra seu tempo”, e “A Cosmvisão de Goethe”.

A quarta fase, de 1897 a 1901, transcorrida em Berlim, sendo marcada por uma intensa vida intelectual. Participa de publicações, sociedades literárias e filosóficas e ministra palestras e ciclos de conferências. Casa-se em 1899, com Anna Eunike e atua como professor de história e filosofia na escola de formação de trabalhadores.

Na quinta fase, de 1902 a 1923, elabora a Antroposofia. Frequentando os círculos literários de Berlim, entrou em contato com o movimento teosófico. Segundo disse em sua autobiografia, foi o único grupo que estava interessado em ouvir o que ele tinha a contar sobre as pesquisas do mundo espiritual, que vinha realizando há anos. Tornou-se Secretário-Geral da Sociedade Teosófica na Alemanha, permanecendo envolvido com a Teosofia até 1909, quando passou a discordar dos dirigentes da sociedade, que, seguindo uma corrente orientalista, declaravam o jovem hindu Krishnamurti como o novo messias.

A partir de 1910, começou a criar a Antroposofia e, em 1913, em conjunto com vários ex-membros da Sociedade Teosófica, formou a primeira Sociedade Antroposófica, com sede em Dornach, na Suíça. Construiu um prédio de madeira que foi chamado de Goetheanun, considerado uma verdadeira obra de arte. Nesse meio tempo, ficou viúvo em 1911 e casou-se novamente em 1914 com Marie Von Sivers.

Escreveu livros e textos diversos e realizou diversas conferências, cursos e seminários em diferentes países, para teólogos, médicos, estudantes, professores e para o público em geral.

Em 1919, Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria pediu que Steiner organizasse uma escola baseada em sua Cosmvisão do ser humano. Essa escola

foi a origem da Pedagogia Waldorf, que rapidamente se espalhou pelo mundo. No mesmo ano, percebendo que a Primeira Guerra Mundial tinha sido fruto de concepções sociais absolutamente incoerentes com a constituição do homem moderno, escreveu o livro “Os Pontos Centrais da Questão Social”, proferindo dezenas de palestras sobre uma nova organização social que ele chamou de “A Trimembração do Organismo Social”¹ para indicar que a sociedade e os organismos sociais deveriam ser organizados em três membros, analogamente aos membros da constituição física humana, independentes, mas simultaneamente inter- atuantes.

A denominação de *organismo*, origina-se de sua concepção de tanto a sociedade como os grupos e instituições sociais deveriam funcionar como um organismo vivo, e não, como uma máquina. Essa organização é aplicada hoje em dia na organização de empresas e foi a base do que veio a se chamar de Pedagogia Social.

Posteriormente, a Sociedade Antroposófica e as Escolas Waldorf foram fechadas pelos nazistas. Os livros de Steiner foram queimados e ele mesmo sofreu um atentado, em Munique, de modo que todo o movimento se transferiu para a Suíça. A Antroposofia também foi proibida na União Soviética e no Leste europeu até a abertura política em 1989. Em seus dois últimos anos de vida – 1924 e 1925 – continuou, até o dia de sua morte, 30 de março, com a tarefa de ministrar cursos e conferências e, ainda escrevendo. Ao longo de sua vida, publicou 40 livros e deu cerca de 6.000 palestras, agrupadas em 270 volumes.

1.3.2. A Antroposofia

A Antroposofia é uma teoria complexa que se reconhece como uma ciência espiritual criada por Rudolf Steiner. De acordo com Barfield (2002), esta deriva dos termos gregos “anthropos + sofia”, significando “conhecimento do ser humano” ou

¹ Em termos da sociedade como um todo, Steiner propôs que ela fosse organizada em três esferas de atividade interdependentes: 1 – **A esfera Cultural** - refere-se à realidade da sociedade humana que inclui as artes, investigação científica, religião, educação, invenção e empreendedorismo. O seu espírito básico seria a **liberdade**. 2- **A esfera do Direito** – refere-se ao reconhecimento dos direitos fundamentais, à ação legislativa, vida jurídica e política. O seu espírito básico seria a **igualdade**. 3- **A esfera Econômica** – refere-se à transformação de produtos da natureza em produtos adequados ao uso humano, o que inclui extração mineira, agricultura, manufatura, comércio, indústria e consumo final. O seu espírito básico seria a **fraternidade**. Fonte: <http://www.sab.org.br/des-org-soc/TMmainFrame.htm>

“sabedoria do homem”. A Antroposofia anuncia-se como uma Ciência, mais abrangente que a Ciência Natural, por considerar os âmbitos físico, anímico e espiritual, e considera que o Homem, como síntese da Natureza em estado elevado, tem responsabilidades, e não apenas prerrogativas, diante do que ele próprio é.

Segundo Lanz (2002), como ciência espiritual, a antroposofia é um meio de experiência consciente direta com o mundo espiritual, não se tratando, no entanto, de um conceito vinculado ao âmbito do misticismo, dogmatismo ou da religiosidade. Trata-se de um conhecimento possível de ser acedido pelo pensar, desde que ele seja desenvolvido para tal, por meio de um trabalho diário (exercício de concentração, revisão da memória, ação e percepção puras). A Antroposofia é também uma cosmovisão holística, pois integra a visão de homem, de sociedade, da natureza e do universo. É como um modo de se alcançar um conhecimento supra-sensível da realidade do mundo e do destino humano.

Segundo a Federação de Escolas Waldorf no Brasil² (FEWB, s.d) a Antroposofia entende o ser humano como um microcosmo no qual vibram e pulsam os processos do universo. Centrando seu estudo no homem, tenta responder às suas necessidades, abarcando o científico, o cultural o artístico e religioso, trazendo para a sociedade impulsos de aplicação prática concreta.

Para Steiner (1924 apud FEWB, traduzido por V.W Setzer),

A Antroposofia é um caminho de conhecimento que deseja levar o espiritual da entidade humana para o espiritual do universo. Ela aparece no ser humano como uma necessidade do coração e do sentimento, e deve encontrar sua justificativa no fato de poder proporcionar a satisfação dessa necessidade. A Antroposofia só pode ser reconhecida por uma pessoa que nela encontra aquilo que, a partir de sua sensibilidade, deve buscar. Portanto, somente podem ser antropósofos pessoas que sentem como uma necessidade de vida certas perguntas sobre a essência do ser humano e do universo, assim como se sente fome e sede.

A Antroposofia baseia-se na compreensão do ser humano, no sentido de que ele entenda não apenas a si próprio, mas todo o universo. Segundo Lanz (2002) a Antroposofia fala a respeito do desenvolvimento de órgãos de percepção supra-sensorial, demonstrando que o mundo espiritual pode ser observado com tanta ou maior clareza que o mundo físico. Steiner descreveu e desenvolveu numerosos exercícios para a obtenção da capacidade de experimentar o mundo suprassensível (Idem, 2002). Para

² Federação de Escolas Waldorf do Brasil. Disponível em: <http://www.federacaoescolawaldorf.org.br/>.

isso é necessário que se desenvolvam individualmente órgãos de percepção que estão latentes em todos os seres humanos, tal como a intuição, que é uma percepção espiritual, ainda que não consciente em seu autocontrole. Para o desenvolvimento dessa capacidade Steiner indica exercícios de meditação individual baseados na atividade do pensamento consciente, que deve conservar sua clareza, ser totalmente controlado e ser desenvolvido a ponto de não depender de conceitos e imagens provenientes do mundo físico (LANZ, 2002).

Na concepção antroposófica de homem, o ser humano é constituído por três membros inter-relacionados: o corpo, a alma e o espírito, ou seja, integram a vida física, anímica e espiritual. Tal visão é completamente desenvolvida nos livros de Steiner - “Teosofia” (1904) e “A ciência oculta” (1909).

Steiner tornou-se um dos primeiros filósofos europeus a superar a ruptura entre sujeito e objeto que Descartes, a física clássica, e várias forças históricas complexas gravaram na mente humana ao longo de vários séculos (Idem, 2002).

Ao longo da sua vida ministrou vários ciclos de palestras para médicos, a partir dos quais surgiu um movimento de medicina antroposófica que se espalhou pelo mundo e atualmente inclui milhares de médicos, psicólogos e terapeutas, os quais possuem os seus próprios hospitais e universidades médicas.

Outras vertentes práticas, de acordo com Lanz (2002), da Antroposofia incluem: a arquitetura (Goetheanum), a agricultura biodinâmica, a educação infantil e juvenil (Pedagogia Waldorf), a farmácia homeopática (Wala, Weleda, Sirimim), a filosofia (“A Filosofia da Liberdade”), a Eurytmia (o movimento como verbo e som visíveis), e os centros para ajuda de crianças especiais (Vilas Camphill).

Trata-se agora de conceituar, a partir da visão de Steiner, alguns dos pilares sustentadores da ciência espiritual antroposófica, pois eles indicam os fundamentos do desenvolvimento humano, conhecimento tal, imprescindível para quem se debruça sobre a pedagogia Waldorf.

1.3.2.1. Quadrimembração da Entidade Humana

Steiner (1996) concebeu o Homem composto por quatro reinos coexistentes na natureza (o mineral, o vegetal, e o animal) e o Eu que qualifica a individualidade humana. Tem-se assim, o corpo físico, o corpo etérico, corpo astral e a individualidade de cada ser humano – o Eu.

O **corpo físico**, que é comum ao reino mineral, está sujeito às mesmas leis da vida física compondo-se das mesmas substâncias e forças que formam o resto do mundo inorgânico. Para a ciência espiritual “o homem possui este corpo físico em comum com o chamado reino mineral, e denomina corpo físico no homem apenas o que produz a mistura, a combinação, a estrutura e a dissolução das mesmas substâncias, segundo as mesmas leis atuantes no mundo mineral” (STEINER, 1996, p.12, grifo da autora).

Os seres vivos pertencentes ao mundo orgânico possuem leis diferentes, alheias às leis químicas e físicas do mundo inorgânico ou mineral, possuem algo que deixa de existir no momento da morte, mas que havia possuído a capacidade de formar organismos. Esse algo se denomina, segundo Steiner, (1996, grifo da autora) de corpo vital ou **corpo etérico**. Seguindo o pensamento do autor, existe uma força vital a permear os seres orgânicos: o corpo etérico, ou “o corpo plasmador ou corpo das forças plasmadoras”, o qual não existe nos minerais, mas nas plantas, nos animais e no homem (STEINER, 1996).

Marasca (2009, p.37) explica:

Isso fica claro ao observarmos de um lado uma criança e, de outro, um ancião; podemos compreender que na tenra idade, especialmente no recém-nascido, a vitalidade (intimamente relacionada com a presença da água) está em seu ápice (corpo flexível, mole, elástico, plasmável). No adulto, e mais ainda no ancião, o corpo está mais ressecado, enrijecido, desvitalizado e sujeito a estados patológicos que tendem à esclerose, ou, em outras palavras, à mineralização.

Em compensação, a consciência segue um caminho totalmente inverso. Na criança, as atividades intelectuais e psíquicas ainda estariam por desenvolver-se. Pode-se dizer que a criança vive num estado entregue às suas funções vitais e vegetativas.

Assim, o corpo etérico, além de dar forma, provoca toda a dinâmica das funções vitais, atuando no espaço e no tempo, segundo leis próprias.

Steiner (1996, p.15) considera ainda que:

Graças à sua atuação, as substâncias e forças do corpo físico redundam nos fenômenos do crescimento, da reprodução, do fluxo dos humores, etc. O corpo etérico é, pois, construtor e plasmador do corpo físico, é seu habitante e arquiteto. Por isso, é lícito considerar o corpo físico uma imagem ou expressão do corpo vital. Ambos apresentam, no homem, tamanho e forma aproximados – nunca exatamente iguais – enquanto nos animais e, mais ainda, nas plantas, o corpo etérico se diferencia consideravelmente do físico quanto a forma e dimensão (p. 15).

O terceiro corpo da entidade humana é o denominado por corpo das sensações, dos sentimentos ou **corpo astral** ou anímico (Steiner, 1996, grifo da autora). “É o portador de dores e prazeres, instintos, apetites, paixões, simpatias, antipatias, etc.” (idem, 1996, p.15). É aquele corpo que permite ter manifestações de sensibilidade que não está presente no mundo mineral nem no mundo vegetal, apenas no mundo animal e no homem. Essa qualidade presente no homem é apenas partilhada com o mundo animal, pois pertence a um estágio evolutivo superior que possibilita toda a gama emocional, desde os instintos mais primitivos até aos sentimentos mais nobres, e sublimes como é proposto por Steiner.

Para Marasca (2009, p.39),

A alma ou corpo astral é um estágio evolutivamente mais elevado, dominando o corpo físico e o etérico e caracterizando-se por diferenciar, especializar tarefas e funções, que são traduzidas em órgãos ou sistemas. O corpo astral, ou corpo dos sentimentos, é o responsável por formar o espaço e o mundo internos.

Na concepção de Steiner há uma evolução, uma inovação do mundo animal em relação ao mundo vegetal pelas seguintes características: 1) o animal emprega um sistema neuro-sensorial e nervoso que supera o seu isolamento do mundo, restabelecendo contato com este; 2) ele se locomove em seu ambiente, no qual o movimento lhe permite tomar atitudes ou ocupar o lugar mais propício para a realização de seus instintos (fuga, fome, reprodução). Todo o movimento é dirigido; 3) ele vive e age com certa consciência (LANZ, 1998).

A partir desta visão, pode-se afirmar que na evolução da natureza, cujos reinos estão presentes e metamorfoseados no ser humano, existe uma complexidade crescente. A idéia de que cada estágio dessa evolução contém em si os estágios precedentes, ou seja, o vegetal contém o mineral, o animal contém o vegetal e o mineral, e o homem contém os três anteriores.

Durante a evolução, nós seres humanos adquirimos algo diferente: algo que nos individualiza e nos torna únicos. Essa condição humana nos eleva ao grau mais alto das criaturas viventes no planeta Terra, pois nós contemos todos os outros reinos da natureza: o mineral (ferro, cálcio potássio sódio, etc.), o vegetal (vida crescimento, reprodução) e o animal (movimento, sentimento) (MARASCA, 2009, p.40).

O homem possui ainda um quarto membro de sua entidade, o qual não compartilha com qualquer outro ser terrestre. Trata-se do “**Eu**” humano. “Ao designar-se como “eu” o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de dizer “eu” de si próprio constitui um mundo por si” (STEINER, 1996, p.16, grifo da autora).

Para o autor (1996, p.17),

Esse “corpo do eu”, o quarto membro da entidade humana, é o portador da alma humana superior. Graças a ele, o homem é o coroamento da Criação terrestre. [...] Tudo isso se deu por uma atuação do eu sobre os demais membros da entidade humana. Com efeito, a tarefa do eu é purificar e aperfeiçoar esses outros membros.

O homem apresenta-se assim, para a Antroposofia, como ser único, singular, diferente de todos os seres de sua própria espécie, que só ele possui a consciência de si próprio, ou seja, a autoconsciência. Isso pressupõe uma série de faculdades que não se encontram no animal como as seguintes: por sua **capacidade de pensar** o homem põe no mundo a relação sujeito-objeto, representa idéias e vivências sensoriais de forma abstrata, e eleva-se a conceitos e idéias complexas. Ele é capaz de induzir sentimento apenas com a lembrança, além da presença da causa, a chamada **representação mental** da situação, enquanto que nos animais isso não acontece (MARASCA, 2009, grifos da autora).

A **memória** é um processo que se desenvolve com a capacidade de pensar, só o homem a possui como capacidade de “chamar de volta”. Apesar de o animal ter um tipo de memória, esta apenas se expressa com a presença da causa (idem, 2009, grifo da autora).

A **renúncia** refere-se ao fato de que apenas o homem pode dominar seus instintos, renunciando a um prazer ou satisfação de um desejo, podendo ainda refletir sobre as conseqüências de um ato (ibidem, 2009, grifo da autora).

A **liberdade** refere-se à possibilidade de escolher conscientemente, o que o torna responsável por seus atos. O princípio da liberdade individual e da autoconsciência só existe no reino do Eu, o que torna o homem pertencente, simultaneamente, ao reino natural-físico e ao espiritual, estando por isso, sujeito às leis de ambos (LANZ, 1998, grifo da autora).

Com efeito, a Antroposofia traz uma nova imagem do ser humano, um ser quadrimembrado, ou seja, sua constituição integral contempla esses quatro membros. Com eles o ser humano desencadeia vários processos.

Para melhor compreensão apresenta-se uma síntese no quadro seguinte:

Quadro 03 – Os reinos da natureza: Mineral Vegetal, Animal, Eu

Reinos da natureza	Membros	Características	Funções/ Processos
Mineral	Corpo Físico	<ul style="list-style-type: none"> • Comum a todos os reinos. • Ação de leis físicas e químicas da matéria. • Contém cálcio, ferro, potássio, sódio, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Produz a mistura, a combinação, a estrutura e a dissolução.
Vegetal	Corpo Etérico ou Corpo Vital	<ul style="list-style-type: none"> • Comum às plantas, animais e homem. • Permeia de vida os seres orgânicos. • Forças de crescimento, regeneração, reprodução. 	<ul style="list-style-type: none"> • Modelador ou construtor do corpo físico. • Manutenção das funções vitais.
Animal	Corpo Astral ou Corpo Anímico	<ul style="list-style-type: none"> • Comum ao animal e ao homem. • Instintos, sentimentos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Manifestações de toda a gama emocional.
Eu	Individualidade de cada ser humano	<ul style="list-style-type: none"> • O mundo individual de cada ser humano. • Consciência • Autoconsciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Atuação e aperfeiçoamento dos outros membros.

Fonte: a autora, baseada em Steiner (1996).

1.3.2.2. A trimembração humana

Steiner (2007), ao estudar a constituição da entidade humana trouxe elementos inovadores para o processo pedagógico. Analisando as várias atividades anímicas do homem, concluiu que todos os processos desenvolvidos na alma humana se podem agrupar em três grandes áreas: **o pensar** (o qual inclui as percepções sensoriais e a memória), **o sentir** e **o querer** (LANZ, 1998, grifos da autora). Essa divisão não se limita às atividades anímicas, ou seja, ao pensar, ao sentir e ao querer. Reflete-se também na constituição física e nos graus de consciência da mente humana. Com estes três processos o homem torna-se capaz de desenvolver plenamente sua vida intelectual, emocional, e social.

No desenvolvimento humano, o pensar, o sentir e o querer emergem de forma diferenciada, na qual cada um se pronuncia mais em relação às demais, em função da fase de desenvolvimento em que a criança ou o jovem se encontram. No primeiro setênio a evidência maior centra-se no querer (vontade), no segundo setênio no sentir e no terceiro existe a predominância do pensar.

Para Steiner (2007) existe uma polaridade entre o pensar e o querer, aos quais se junta o sentir como elemento mediador. O pensar é uma atividade anímica que pressupõe certo recuo ou distanciamento do indivíduo em relação ao objeto. Steiner empregou a palavra “antipatia” para caracterizar essa atividade anímica, pois implica um pensamento mais frio, uma observação definida sobre algo exterior, suscetível de análise que o passado legou. Em contraste, o querer implica “simpatia”, algo que está unido à ação, à projeção de ação futura. E entre ambos está o sentir, o sentimento da vivência presente.

Lanz (1998, p.92) explica que:

A grande arte do pedagogo consiste em recorrer de forma adequada à terceira força anímica, a do sentir. Na criança, o sentir acha-se amalgamado com o querer; no ancião, com o pensar. Entre esses dois extremos, o pedagogo deve encontrar a situação de equilíbrio que convém a cada idade. O pensar tem de permear o querer – é nisso que consiste a educação; mas o caminho correto passa pelo sentir (p.92).

Essas atividades anímicas do homem têm cada uma seu substrato físico que lhes dá suporte. A trimembração e seus desdobramentos formulados por Steiner (2007) podem ser mais bem clarificados pelo quadro a seguir:

Quadro 04 – O Pensar, o Sentir e o Querer

	Órgãos	Características	Funções/processos
Pensar	<ul style="list-style-type: none"> • Cabeça • Cérebro • Órgãos dos sentidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Intelecto • Consciência plena 	<ul style="list-style-type: none"> • Pouca mobilidade • Pouco metabolismo • Difícil regeneração
Sentir	<ul style="list-style-type: none"> • Tórax • Pulmões • Coração 	<ul style="list-style-type: none"> • Sentimentos • Simpatia/Antipatia • Semiconsciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Processo mediador entre o pensar e o querer. • Avalia as impressões recebidas do pensar.
Querer ou Agir	<ul style="list-style-type: none"> • Abdômen • Membros superiores e inferiores. 	<ul style="list-style-type: none"> • Metabolismo • Incorporação ativa • Inconsciência 	<ul style="list-style-type: none"> • Processos calóricos. • Transformação do mundo material no organismo.

Fonte: a autora, baseada em Marasca (2009).

Tais concepções são fundamentais para o conceito de desenvolvimento humano entendido pela Antroposofia, estando sempre presentes na estruturação da Pedagogia Waldorf. Para haver um equilíbrio entre esses processos anímicos no desenvolvimento, o ensino deverá ser cunhado por meio de ritmos e dirigido ao querer, ao sentir e ao pensar de forma balanceada. Tal entendimento determina a forma como é planejado e elaborado o currículo escolar.

1.4. A PEDAGOGIA WALDORF

1.4.1. Contexto histórico

A pedagogia Waldorf foi desenvolvida pelo filósofo e pedagogo austríaco Rudolf Steiner (1861-1925) no conturbado contexto social vivido na Alemanha, após a primeira guerra mundial. Os espaços deixados pelas antigas estruturas socioeconômicas do pós-guerra clamavam por novas orientações e muitos buscavam caminhos de construção de novas ordens no âmbito socioeconômico. A Alemanha e o império Austro-Húngaro caminharam para um desastre militar e social, e a Rússia tornou-se comunista em 1917.

Foi em 1919 que Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria e colaborador do movimento de Trimembração do Organismo Social, solicitou a Steiner que este proferisse uma série de palestras sobre temas sociais e educativos aos operários de sua fábrica. Em consequência, passaram a desejar para os seus filhos uma escola com aquelas aspirações sociais e educativas. Rudolf Steiner, aceitando o desafio, realizou com os seus colaboradores, grupos de estudos sobre pedagogia, didática e metodologia, elaborando uma proposta pedagógica, baseada na sua concepção sócio-antropológica. Em Setembro de 1919 é fundada a primeira escola Waldorf do mundo, a “Die Freie Waldorfschule” (Escola Waldorf Livre), com doze docentes, e 256 alunos, na própria fábrica Waldorf, (daí a origem do nome da pedagogia) em Stuttgart, Alemanha.

Frutificou-se o movimento da trimembração social, com uma escola livre, que promovia o impulso da autogestão e a idéia da co-educação social, recebendo crianças de qualquer procedência, capacidade, religião e raça.

A partir daí o movimento pedagógico Waldorf, desde a sua implantação, foi crescendo e ganhando projeção internacional, em diversos momentos, como na 44ª Conferência Internacional sobre Educação, em Genebra, Suíça, em 1994, quando foi

convidado a participar em um importante fórum de debates sobre Educação. Estavam presentes os ministros da Educação dos países membros da UNESCO (1994) e observadores internacionais, cujo tema em discussão foi “Apreciação e perspectivas de educação para o entendimento internacional”. Nessa conferência realizaram-se colóquios, debates e mesas-redondas com a participação de especialistas internacionais, onde foi solicitada a apresentação da pedagogia Waldorf, sendo discutida a questão dos seus métodos específicos, suas estruturas didáticas e sua aplicação concreta.

O movimento de escolas Waldorf tem-se desenvolvido por todo o mundo, e estando presente em todos os continentes, conta hoje com mais de mil escolas.

1.4.1.1. Sua história no Brasil

Em 1954, em São Paulo, um pequeno grupo de amigos emigrantes se reuniu com o intuito de trazer e concretizar no Brasil os ensinamentos da Antroposofia e as obras pedagógicas de Rudolf Steiner, que consideravam mais humanas, na tentativa de integrá-las à realidade brasileira, e de aplicá-las na fundação de uma escola Waldorf. Nesse sentido, foram convidados alguns professores da Alemanha a fim de planejarem juntos não só a fundação da escola, mas também a preparação de professores para lecionar, segundo os princípios da pedagogia Waldorf.

De início, a escola funcionou no bairro de Higienópolis, em São Paulo, tendo sido inaugurada em 27 de fevereiro (dia de nascimento de Steiner) de 1956. Começou com um jardim de infância e uma turma de ensino primário, num total de 28 alunos. Posteriormente, em terreno dado pelos próprios fundadores, construiu-se em cuja área uma nova escola no Jardim Petrópolis, na região de Santo Amaro. O ensino primário foi reconhecido como escola experimental durante quatro anos. Em 1979 foi autorizado o ensino fundamental com duração de nove anos, formato então inédito no ensino brasileiro.

Dados de 2009 indicam que essa primeira escola Waldorf brasileira, denominada por Escola Waldorf Rudolf Steiner contava com 824 alunos orientados por 81 professores (FEWB, 1998).

A partir de 1970, para atender às necessidades crescentes de formação e aperfeiçoamento dos professores, constituiu-se o Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil, fundado por Rudolf e Marianne Lanz. Hoje o seminário é o centro de Formação

de professores e funciona como um curso normal. Em abril de 1998 foi fundada a Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), entidade que congrega as escolas Waldorf do país, que tem como um dos objetivos, consolidar a Pedagogia Waldorf na sociedade brasileira.

Atualmente existem setenta e seis escolas em todo o Brasil, sendo nove na Bahia, uma no Ceará, três em Goiás e uma no Distrito Federal, quatro em Mato Grosso, oito em Minas Gerais, quatro no Paraná, uma em Pernambuco, cinco no Rio de Janeiro, duas no Rio Grande do Sul, duas em Santa Catarina, trinta e seis em São Paulo, e uma em Sergipe. Dada a diversidade do país, cada instituição Waldorf adequa-se às características culturais específicas de seu contexto, tal como acontece em diferentes países e culturas do mundo. Tal princípio ocorre em todo o mundo, o que implica também, na formação continuada dos educadores e professores, que formam os seus próprios seminários pedagógicos, a partir das suas necessidades concretas (UNESCO, 1994, p. 81).

1.4.2. Fundamentos da Pedagogia Waldorf

Uma das principais características da Pedagogia Waldorf é o seu embasamento na concepção holística de desenvolvimento do ser humano, orientada a partir de suas dimensões antropológica, pedagógica, curricular e de gestão escolar sem hierarquias, todas fundamentadas na Antroposofia. Nessa concepção, o ser humano é apreendido de forma integral, de acordo com as características de cada um e de sua faixa etária, buscando-se uma integração do Pensar, do Sentir e do Querer (LANZ, 1998) que correspondem aos três veículos de expressão: a mente, as emoções e o corpo, dimensões que sustentam as bases de uma educação, que tende a responder às necessidades da humanidade.

A perspectiva Waldorf parte do princípio de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança e pelo ambiente, mas também pela resposta que do seu interior é capaz de realizar, de forma única e pessoal, a respeito das impressões que recebe do mundo. O homem é concebido como tendo uma existência material e transitória, já que, nessa existência, encontra possibilidades de desenvolver uma identidade espiritual própria e autônoma, pois o ser humano não nasce com todas as suas aptidões desenvolvidas, sendo portador de um potencial de predisposições e capacidades que se desenvolvem ao longo de sua vida.

Partindo desse entendimento do desenvolvimento do humano, a Pedagogia Waldorf visa a formação integral do Ser Humano, pretendendo desenvolvê-lo harmoniosamente em todos os aspectos: inteligência, conhecimentos, vontade, ideais sociais, moral, pretendendo despertar todas as suas qualidades e disposições inatas, e estabelecer um relacionamento sadio com o seu meio, com a natureza, com a sociedade e com o universo. Este princípio apresenta-se tanto nos diferentes conteúdos educativos dos vários níveis escolares, como na forma do próprio ensino. Com a educação integrada, a criança aprende a não dissociar os seus pensamentos, sentimentos e ações. Poderá tornar-se um adulto equilibrado e coerente.

Rudolf Steiner percorreu um longo caminho para formular uma concepção “ampliada” do ser humano. Esta está fortemente edificada a partir do que Steiner conheceu e desenvolveu trabalhando durante anos na elaboração editorial das obras de Goethe, em Weimar, Alemanha. O autor considerou um dos postulados básicos de Goethe (que introduziu a palavra metamorfose como termo das ciências naturais), segundo o qual “na diversidade dos organismos existe um princípio: o de que em cada fase de desenvolvimento estão contidas as outras fases precedentes do mesmo”. (LANZ, apud MARASCA, 2009, p.35). Rudolf Steiner retomou essa premissa ampliando-a a todos os reinos da natureza (mineral, vegetal, animal), incluindo o ser humano. Para isso, Steiner aprofundou seus estudos, para além da Física, Matemática, Geometria, em Mineralogia, Botânica, Zoologia, para poder demonstrar como o homem contém em si cada reino da natureza, e também, como em cada fase da sua vida estão contidas as fases que a precederam, sob a forma de metamorfoses (Marasca, 2009).

Steiner (1996, p.9 e 10) afirma que,

A existência toda é como uma planta, não abrangendo apenas o que se apresenta à vista, mas contendo em seu âmago um estado futuro. Quem vê uma planta apresentando apenas folhas sabe perfeitamente que ela terá, dentro de algum tempo, flores e frutos; contudo, a planta já possui, de maneira invisível, a disposição para essas flores e frutos. [...] De maneira análoga, a vida humana inteira contém as disposições para o seu futuro. Contudo, para se poder dizer algo a respeito desse futuro é preciso penetrar na natureza oculta do ser humano. [...] é verdade que a coisa é mais fácil no caso da planta, pois todos sabem que esta já muitas vezes teve frutos. A vida humana só existe uma vez, e suas flores futuras nunca tiveram existência anterior. Não obstante, estas preexistem no homem como disposição, como é o caso das flores numa planta que momentaneamente só carrega folhas.

Para o autor, esse conhecimento é condição essencial para uma visão integral do ser humano e uma necessidade para quem se propõe a ensinar. Esta idéia cria a imagem clara que há que conhecer a natureza da criança para nortear os princípios da educação.

Para Steiner (apud UNESCO, 1994, p.25),

Uma escola livre é aquela que permite a professores e educadores integrar na educação tudo aquilo que, a partir do seu conhecimento do ser humano e a partir do seu amor à criança, considerem essencial.

Na pedagogia Waldorf, o processo pedagógico e suas práticas pressupõem um currículo concebido de forma diferente do currículo tradicional, cujo enfoque se dirige mais para a dimensão cognitiva ou intelectual. Trata-se de um currículo voltado para as necessidades evolutivas do ser humano como tal, preparando-o para ser ele mesmo. Por isto, fundamenta-se nas fases de desenvolvimento da criança, que é vista e respeitada como uma individualidade, com talentos, capacidades e objetivos de vida a serem desvendados e desenvolvidos. Dessa concepção resulta, como meta pedagógica, formar e cultivar a vontade, a sensibilidade e o intelecto. Ou seja, auxiliar as crianças a desenvolverem o querer, o sentir e o pensar de forma equilibrada, considerando-se as fases de desenvolvimento humano, ou seja, os setênios.

1.4.3. Biografia humana: os setênios

Na concepção Antroposófica de homem, o desenvolvimento de cada ser humano diz respeito à possibilidade de se ter uma história própria, uma biografia. Todo ser humano, no decorrer de sua existência, experimenta vivências comuns, que obedecem a determinadas leis universais que poderiam ser consideradas, de certa forma, a leis biográficas (MARASCA, 2009). Essas obedecem a desenvolvimentos diferenciados e pronunciados de cada membro constitutivo – corpo físico, corpo etérico, corpo astral e o Eu – que embora presentes no momento do nascimento, amadurecem progressivamente, emancipando-se a cada ciclo de sete anos aproximadamente, dando lugar, respectivamente, ao surgimento de novas capacidades específicas.

Ao conceber os setênios, Steiner retoma a antiga sabedoria grega que analisa e descreve o desenvolvimento do ser humano de sete em sete anos:

A vida humana não decorre de forma linear, mas em ciclos de aproximadamente sete anos. Em cada um desses ciclos, um determinado membro da entidade humana se desenvolve de maneira

pronunciada. A personalidade, isto é, o eu ‘vive’ então principalmente nesse membro. Embora essa divisão em setênios possa ser observada durante a vida inteira, a educação, no sentido comum, limita-se aos primeiros 21 anos de vida, ou seja, aos três primeiros setênios (STEINER apud LANZ, 1998, p.38).

O desenvolvimento humano, ao longo dos três primeiros setênios, é dedicado ao contacto com o mundo e ao aprender, no amplo sentido da palavra. Segundo a ciência espiritual de Steiner, corresponde sucessivamente ao amadurecimento do corpo etérico entre o zero e os sete anos, do corpo astral entre os sete e os catorze anos e do Eu entre os catorze e os vinte e um.

Segundo Marasca (2009), esse processo acontece também de forma endógena, orgânica, e, portanto, tem uma correspondência direta com a disposição interna, com a prontidão para o aprendizado, que precisa estar de acordo com esse desenvolvimento, tal “qual uma chave para uma fechadura” (2009, p.52). Embora os três setênios sejam igualmente importantes na compreensão holística do estudo do desenvolvimento humano, aqui se enfatizará o primeiro setênio por corresponder à fase pré-escolar da criança.

Para Steiner, o primeiro setênio caracteriza-se, fundamentalmente, pela estruturação básica do corpo físico por meio do corpo etérico:

Ao final deste trabalho plasmador, o corpo etérico, apesar de continuar atuando como tal, estará emancipado do corpo físico, podendo auxiliar o desenvolvimento de outros processos, como o raciocínio e a memória, o que coloca o indivíduo em condições para aprender (MARASCA, 2009, p. 45).

À medida que a ligação do corpo etérico com o corpo físico vai-se atenuando e se tornando mais autônomo, a memória e a inteligência vão-se desenvolvendo até a época da expulsão dos dentes. Nesta fase, existe uma série de novos aspectos físicos visíveis: além do aparecimento de novos dentes, os músculos fortalecem-se, dando lugar à gordura natural da criança pequena, o corpo se alonga, torna-se mais gracioso, “constituindo como uma imagem da harmonia que nessa época existe entre o físico e o anímico-espiritual” (LANZ, 1998, p. 46). Esta fase coincide com o início da escolaridade³). Esse conhecimento também é norteador dos ritmos e das épocas de ensino realizadas no contexto do processo educativo Waldorf, mais adiante explicados.

³ Neste contexto, entende-se por escolaridade o início do 1º grau do ensino fundamental.

Durante o primeiro setênio (0-7 anos), a criança mobiliza todas as suas energias para o desenvolvimento do seu corpo físico e, por isso, essa fase é marcada por uma intensa atividade corporal e experiências motoras. Na criança pequena existe o predomínio da vontade, não uma vontade consciente, “mas uma força irresistível de impulsos motores, primeiramente descontrolados, num contínuo movimento na conquista do espaço” (LANZ, 1998, p.44).

Pedagogicamente, esses movimentos podem ser conduzidos a uma regularidade rítmica, tal como uma respiração ou batimento cardíaco de contração e de expansão (STEINER, 1996). Isso se traduz numa prática pedagógica em que as atividades realizadas em jardim de infância obedeçam a ritmos, ou seja, sejam alternadas entre atividades de expansão (brincar livremente no jardim ou na sala) e atividades de contração (a roda da manhã ou pintura). São contemplados horários para brincar, para as refeições, ou para o descanso. Segundo o autor, observa-se que depois de certo tempo a própria criança pede esses ritmos, mostrando assim que existe uma consonância dessa prática com os anseios da alma infantil (idem, 1996).

Como os seus órgãos de percepção sensorial estão abertos em função da intensa atividade em seu interior, a criança responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior por meio da imitação. Essa imitação é a grande força de que a criança do primeiro setênio dispõe para a aprendizagem, inclusive a do falar, do fazer, do adequado ou inadequado do comportamento humano. É ainda por meio da imitação, uma imitação mais sutil que, ainda de forma inconsciente, ela cria as bases de sua moralidade futura.

Steiner (2007, grifo da autora) indicou as qualidades que a criança deve experimentar no seu contacto com o mundo: no primeiro setênio, quando ela descobre o mundo através dos seus sentidos, este deve parecer-lhe **bom**, isto é, o seu sentimento perante o mundo deveria ser: “o mundo é bom”, “[...], ou seja, ela deveria sentir que pode ter confiança nesse mundo, e para tanto deve estar num ambiente de carinho e amor, cujo calor a proteja, inclusive de doenças físicas e psíquicas” (MARASCA, 2009, p.46).

Os primeiros três anos da criança são decisivos para a sua vida. Richter referiu que “nos primeiros três anos de vida o homem aprende mais do que em todos os seus estudos acadêmicos” (RICHTER apud LANZ, 1998, p.44). Assim sendo, se focalizarmos o esforço para o início do aprendizado do andar, do falar e do pensar,

conquistas feitas até ao terceiro ano de vida, poderemos concluir que esse aprendizado é um dos mais difíceis de toda a existência humana.

Steiner foi inovador nesta concepção, pois para ele tais fases relacionadas ao andar, falar e pensar passam por uma evolução seqüencial, em que cada uma depende, para sua evolução, da fase imediatamente anterior. “O andar dá o suporte e impulso ao falar, que da mesma forma sustenta o pensar” (MARASCA, 2009, p.47). Paralelamente a este processo evolutivo na pequena criança, outro “amadurecimento” acontece: ela começa, gradualmente, a substituir a sua autodenominação que tem sido feita na terceira pessoa (ex: a Maria quer ou a Maria faz) pela autodenominação do “eu”, (eu quero, isso é meu) que acontece ao redor do terceiro ano de vida. Esta, segundo Steiner é a primeira manifestação de consciência da criança, a primeira auto-afirmação do Eu da criança, que está diretamente relacionada com a separação entre este e o mundo.

Retomando o postulado de Goethe, ao qual Steiner tomou como base para ampliar uma antropologia abrangente, uma vez que integra o material, o biológico, o psicológico e o espiritual, percebe-se de que se trata do princípio da metamorfose, ou seja, da presença metamorfoseada de todas as fases da evolução, na fase seguinte de sua trajetória.

Para a educação infantil, é importante saber que essa metamorfose está presente, por exemplo, no processo do andar, que prepara o falar, que, por sua vez prepara o pensar, sendo que também se encontra em várias outras relações do indivíduo (STEINER, 1990).

Lanz (1998, p.45), referindo-se às três grandes conquistas desenvolvidas pelo ser humano, o andar, o falar e o pensar, durante os três primeiros anos, salienta:

Essas três conquistas correspondem às três virtudes básicas que a criança vivencia inconscientemente: quando ela anda segurando a mão de um adulto, essa segurança é como um símbolo do amor que une dois seres. Quando fala, ela deve praticar a honestidade: as palavras devem exprimir a verdade; nos pensamentos (por exemplo, numa ordem dada ou numa ordem tomada) deve haver coerência e clareza. Pensamentos que não se sustentam mutuamente são ilógicos e indignos do homem.

É por meio do impulso motor que a criança se orienta para a postura ereta no espaço. Graças à imitação, ela conquista o falar, ressaltando-se a importância da língua materna, inclusive para ela se identificar com o seu povo, e a partir daí estão criadas as direções para o pensar, que constitui a primeira função psíquica consciente (MARASCA, 2009).

Pode-se concluir que, segundo os autores referidos, os processos do andar, do falar e do pensar acontecem de forma evolutiva e metamorfoseada, pois cada nova fase traz a qualidade desenvolvida da fase anterior.

No desenvolvimento biográfico, a partir desta fase, (primeiros três anos) a memória da criança começa a desabrochar e a ocupar um espaço que antes não era utilizado. “É como se as impressões sensoriais agora se contivessem um pouco mais, ao invés de terem passagem livre como antes, constituindo assim, uma nova disposição” (idem, 2009, p.47). É por essa razão que, o adulto ao recuar no tempo de sua biografia, encontra nesse período da infância, as suas primeiras lembranças, período que coincide com o nascimento da memória.

Todas as transformações anímico-espirituais da criança do primeiro setênio têm a sua respectiva repercussão física; ou seja, tudo o que se trouxe de autenticidade (Eu), juntando as influências do meio e da hereditariedade, no final desse período, marcado fisicamente pela troca dos dentes, a criança estaria apta para adentrar em uma segunda etapa: a escolaridade. Nessa altura, (após a expulsão dos primeiros dentes) as forças que plasmaram o organismo físico até então, estarão à disposição do aprendizado, do pensar e da memória (STEINER, 1996).

Lanz (1998, p. 46) resume:

Durante cerca de sete anos o corpo etérico modelou o corpo físico recebido dos pais pela hereditariedade, [...] embora inconsciente, o eu da criança exerceu sobre essa atividade do corpo etérico uma profunda influência. [...] Além disso, houve as influências exteriores sofridas pelo corpo etérico durante o primeiro setênio. Tudo isso transformou o corpo físico, que, ao terminar o trabalho modelador feito pelo corpo etérico, apresenta uma série de aspectos novos: os dentes de leite são expulsos, os músculos aparecem enquanto a gordura da criança pré-escolar desaparece, o corpo se alonga e torna-se mais gracioso, constituindo-se como que uma imagem da harmonia dessa época entre o físico e anímico-espiritual.

No segundo setênio (7-14 anos), a criança torna-se interiormente mais firme, e o mundo exterior já não vibra com tanta intensidade na sua organização interna. O mundo exterior é interiorizado sob a forma de imagens. As forças formadoras do corpo físico libertam-se e reaparecem sob a forma de boa memória, fantasia, prazer em repetições rítmicas e freqüentemente em desejo de conhecer imagens de caráter universal.

O pensamento da criança emerge mais das energias do coração (sentimentos) do que da cabeça (mente), como se fosse um sentimento que pensa, algo muito diferente do pensar analítico e especulativo do adulto. Enquanto que no primeiro setênio, a grande

força para aprender é a imitação, no segundo setênio, essa força dirige-se para a capacidade de vivenciar imagens interiores intensamente. Essas imagens falam aos sentimentos da criança e é por meio delas que ela se liga aos conteúdos escolares apresentados.

Steiner (2004, p. 37) acrescenta que,

Entre a troca de dentes e a maturidade sexual, a criança é um artista, mesmo que seja de maneira infantil. [...] Como a criança agora exige receber tudo de modo imagético artístico, o professor, o educador tem de se colocar diante da criança como uma pessoa que leve tudo a ela como um formador artístico. [...] Para isso, como professores, temos de superar muitas coisas. Pois nossa civilização e nossa cultura, que primeiro nos envolvem exteriormente, são de tal modo que só valorizam o intelecto, ainda não valorizam o artístico.

Por isso, no segundo setênio, “a chave de ouro da educação consiste em trabalhar com os sentimentos da criança, em apelar à sua fantasia criadora e em aumentar essas forças com imagens que as fecundem e as elevem” (LANZ, 1998, p. 49). Devido ao predomínio da vida sentimental nesta faixa etária, praticam-se atividades como a música, o canto, a eurtmia, incluídos no ensino das matérias a fim de “alimentar o seu manancial de forças sentimentais” (Idem, p.49 e 50).

A criança não pode pensar, aprender ou conhecer qualquer fato sem que esteja também engajada emocionalmente. Ela acompanha tudo com reações sentimentais de simpatia ou de antipatia, de admiração, de entusiasmo ou de tédio. [...] a criança quer imagens, e qualquer matéria escolar deve ser-lhe apresentada primeiro sob a forma de imagens.

Steiner (2004, grifo da autora) indicou que a qualidade que a criança deste setênio deverá receber do mundo é que este é **belo**. Por isso, nesta fase, os conteúdos escolares são equilibrados com a componente curricular artística e estética.

No terceiro setênio (14 a 21 anos), as energias anímicas do jovem tornam-se independentes permitindo-lhe uma relação completamente nova com o mundo. Uma vez liberadas, elas possibilitam o pleno desenvolvimento das forças do pensar lógico, analítico e sintético. O jovem passa a buscar respostas às perguntas existenciais que surgem, oscilando entre a esperança e o medo de fracassar.

É também característica dessa fase a angústia da solidão, que se torna positiva uma vez que é a partir dela que o jovem procura o caminho que o conduz ao outro e à sua própria identidade. Surge daí a busca por experiências novas junto a outros jovens e a necessidade de se sentir protegido pelo grupo de amigos. O jovem dessa fase embora

espere apoio por parte dos adultos, precisa de se sentir respeitado pelos seus pontos de vista, não aceitando imposições autoritárias.

Neste setênio, o jovem, além de despertar para o amadurecimento sexual, vive o despertar para a realidade do mundo. Desenvolve-se nele a capacidade de amar profundamente, não apenas o sexo oposto, mas toda a humanidade. É nesse momento que surgem no jovem o idealismo, a busca pela verdade, a vontade de mudar o mundo e torná-lo mais fraterno. Sente-se socialmente responsável e motivado a lutar pelos seus ideais. Nesse clima, o jovem prepara-se para escolher uma profissão para, por meio dela, atuar na vida social e concretizar os seus sonhos.

A qualidade que Steiner indica para o jovem do terceiro setênio é que o mundo deverá ser **verdadeiro** (Steiner 2004, grifo da autora).

Quadro 05: Os setênios

Setênios	Características anímicas	Ação do educador	Qualidades do mundo
1.º	<ul style="list-style-type: none"> - andar, falar, pensar. - intensa atividade corporal; - abertura e permeabilidade dos órgãos dos sentidos; - predomínio da vontade; - imitação; - fantasia e imaginação. 	<ul style="list-style-type: none"> - condução dos movimentos a regularidade rítmica; - aplicação de ritmos na prática pedagógica; - repetições; - digno de imitação. 	Bom
2.º	<ul style="list-style-type: none"> - interiorização do mundo por meio de imagens; - forças do sentir; - auge das forças da fantasia; - prazer em repetições rítmicas. 	<ul style="list-style-type: none"> - trabalhar os conteúdos escolares por meio de imagens que falam ao sentimento da criança; - predomínio das atividades artísticas; - autoridade amorosa. 	Belo
3.º	<ul style="list-style-type: none"> - busca pela verdade, espírito crítico, questões existenciais, valores morais; - pensar lógico, analítico, sintético; - amadurecimento sexual. 	<ul style="list-style-type: none"> - condução do idealismo à vida prática; - projetos comunitários; - integridade moral. 	Verdadeiro

Fonte: a autora, baseada em Lanz, (1998).

1.4.4. Os temperamentos

O princípio dos temperamentos de Steiner (1996) origina-se na sabedoria grega⁴, dando sua nova versão, para a educação e, também, para a área da saúde. Esse conhecimento pode constituir uma valiosa ferramenta pedagógica, terapêutica e até mesmo social, pois possibilita adequar e desviar procedimentos ou tratamentos mais diretamente relacionados com as necessidades de cada temperamento (MARASCA, 2009).

De acordo com esse princípio, a constituição física e anímica humana, apesar de cada um ter seu próprio e único “Eu”, pode ser agrupada, segundo Steiner, em quatro tipos básicos, que representam a união da corrente hereditária e da evolução do “eu” através dos tempos, que são: o temperamento sanguíneo, o melancólico, o colérico e o fleumático (STEINER, 1996).

Os temperamentos são a forma característica e predominante dos que integram cada um desses grupos têm de se expressar, de se relacionar, de ver e viver o mundo, agindo e reagindo de modo semelhante. Segundo Steiner (1996), os temperamentos nunca são puros, isto é, cada pessoa tem predominantemente características de um ou dois temperamentos, embora os quatro tipos também coexistam em cada um de nós.

Segundo Steiner (1996), todas as crianças são inicialmente sanguíneas, e, à medida do seu desenvolvimento, começam a revelar um segundo temperamento mais marcante. Identificar os temperamentos é tarefa possível ao educador ou professor que, a partir da sua observação, pode reconhecer e trabalhar com os temperamentos de modo positivo, sem forçar situações (Idem, 2009). Na maioria das vezes, o professor encontra a presença dos quatro temperamentos em sua classe, devendo estar apto a lidar com todos eles.

No pressuposto da importância da organização do espaço físico, Steiner (1996) recomendou que nele se formassem grupos do mesmo temperamento, cujos integrantes se sentassem todos juntos: sanguíneos com sanguíneos, coléricos, com coléricos, e assim por diante. Acreditava o autor ser esta estratégia importante para cada um se apercebesse de si mesmo na turbulência de seus próximos vizinhos, tendendo a ficarem

⁴ Eurípedes, na antiga Grécia, relacionou os quatro elementos da natureza – terra, fogo, ar e água - com quatro tipos básicos de “tempero” do comportamento humano: melancólico, colérico, sanguíneo e fleumático.

mais calmos; os fleumáticos se cansariam da indolência reinante e, dentro das suas possibilidades, passariam a ter mais iniciativas; os coléricos passariam a cuidar-se mais e a respeitar o outro, também colérico, e assim por diante.

O quadro seguinte sintetiza os temperamentos, suas principais características e algumas das recomendações pedagógicas que Steiner (1996) sugeriu:

Quadro 06: Os temperamentos

Temperamentos/ Elementos	Características principais	Sugestões para a ação pedagógica
Sanguíneo Ar	<ul style="list-style-type: none"> - Criança ágil, leve, aérea. - adormece e desperta facilmente; - prefere alimentos azedos e picantes; - tende a ligar-se a interesses fúteis e superficiais; - predominantemente alegre, vive saltitando, se cair não chora, ou se o fizer, será apenas por alguns minutos; - inteligente, mas desconcentrada, com dificuldade em fixar-se em apenas uma determinada tarefa. 	<ul style="list-style-type: none"> - não pode ser dominada por imposição; - conduzi-lo com mão firme e amorosa, de forma a despertar-lhe seu interesse pelas coisas e pessoas.
Melancólico Terra	<ul style="list-style-type: none"> - Tende a isolar-se no seu mundo; - movimentos lentos, desajeitados, seu corpo parece um fardo; - come pouco, preferindo doces; - demora a adormecer e a acordar. - Não suporta o frio e de exercícios físicos nem de jogos agitados; - mais propensa a doenças, e qualquer dor ou doença a deixa arrasada; - dificuldades em ser aceita pelos colegas, o que agrava sua situação de isolamento; - se compraz com a dor dos outros. 	<ul style="list-style-type: none"> - compartilhar um destino justificadamente doloroso para não se sentir só. - superação da melancolia por meio da compreensão, calor físico e anímico. - os movimentos rítmicos são muito bons para ela, até porque esta criança gosta muito de música.
Colérico Fogo	<ul style="list-style-type: none"> - de corpo atlético com membros curtos, nuca grossa; - atenta e concentrada, corajosa, responsável, aplicada e líder nata; - ao menor problema ela estoura, de forma desproporcionada à gravidade do problema; - não tolera ser tratada com ironia ou críticas infundadas; - tendência para defender os mais fracos ou menos corajosos. 	<ul style="list-style-type: none"> - é preciso muita paciência e compreensão; - orientar as suas forças até aos seus limites; - oferecer ideias, objetos ou personalidades que tenham valor moralmente elevado, para desenvolver um sentimento de respeito e de veneração.
Fleumático Água	<ul style="list-style-type: none"> - tendência de “ficar na sua”, dificuldade em ter iniciativas, lentidão, sonolência; - tendência à obesidade; - constante bem estar interno, o que lhe rende uma vitalidade inabalável; - espírito calmo e metódico, ordeiro, amante da rotina e de uma fidelidade incomum. 	<ul style="list-style-type: none"> - estar rodeado de colegas da mesma idade para despertar o interesse mediante o interesse deles; - diminuição das horas de sono e redução de doces. - fomentar exercícios físicos.

Fonte: a autora, baseada em Marasca, (2009).

Para o professor, conhecer os temperamentos é relevante, pois o ajuda a compreender seus alunos e seus comportamentos, e, de certa forma, até conhecer-se a si mesmo (MARASCA, 2009).

1.4.5. A formação e a prática pedagógica do educador e professor

O educador e o professor Waldorf têm em sua postura, um caráter central. O professor deverá atuar principalmente como indivíduo, sendo que o seu ensino será cunhado pela sua personalidade e consciência pedagógica. Suas qualidades e não seus métodos, é que conquistam o respeito dos alunos.

Para Heydbrand (1996, p.116) “O verdadeiro segredo da educação é: o educador não educa pelo que ensina ou pelo que faz na criança, mas pelo que ele é, ou antes, pelo que vem a ser a cada momento em seu trabalho em si próprio”.

Nesta pedagogia, o professor é o próprio símbolo do espírito Waldorf. Para isso é necessário que o professor se sinta plenamente identificado com os valores antroposóficos inerentes a esta pedagogia.

Lanz (1998, p.86) esclarece:

Eles são chamados de uma forma livre... o que vale para a sua escolha são a sua personalidade, a sua capacidade pedagógica, os seus conhecimentos e a sua experiência de vida. Essa comunidade colegiada baseia-se na identidade da sua tarefa, conforme os princípios que resultam da Antroposofia de Steiner.

Steiner (1996, 1997, 2004, 2007) em seus cursos e conferências para pedagogos tratava tanto de conteúdos atuais relativos à prática pedagógica, quanto de ensinamentos sobre a evolução do homem nas várias fases da vida. Nesses encontros, pontuou vários itens que considerava fundamentais para os educadores e professores: 1) O processo pedagógico vivo; 2) As três forças básicas da educação; 3) antropologia espiritual e pedagógica; 4) O equilíbrio físico/espiritual na educação.

Quadro 07: Considerações básicas da educação

Considerações básicas de educação	
Processo pedagógico vivo	<ul style="list-style-type: none"> - necessidade de compreensão dos momentos evolutivos diferenciados especialmente importantes, expressados e caracterizados fisiológica, física, emocional, social e espiritualmente, que correspondem a necessidades pedagógicas diferenciadas; - o não uso de qualquer receituário de prática pedagógica; - atividades permeadas por uma atmosfera artística; - o professor é quem mais deverá ter aprendido no final de um ano letivo.
As três forças básicas da educação	<ul style="list-style-type: none"> - A imitação no primeiro setênio, sendo digno dela; - a autoridade amorosa no segundo trabalhando com as forças sentimentais da criança; - no terceiro, “o reconhecimento das reais qualidades do educador, e em particular de sua capacidade intelectual e integridade moral” (Lanz, 1998).
Antropologia espiritual e pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> - aplicação de conhecimentos e percepções do apreendidos pelo professor no cotidiano e na vivência com a classe; - o processo pedagógico como uma co-produção entre o professor e o aluno.
O equilíbrio físico e espiritual da educação	<ul style="list-style-type: none"> - a importância da arte para equilibrar o aprofundamento do Eu de forma adequada, já que esta atua no processo rítmico (sentir), o qual permeia o querer (vontade) e o pensar (mente).

Fonte: a autora, baseada em Steiner, 1997; Lanz, 1998; Marasca, 2009.

Relativamente ao processo pedagógico vivo - Steiner (1997, p. 18) salienta que:

Os senhores sabem que nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, em sentido mais amplo, no conhecimento do ser humano em desenvolvimento. [...] quando, como mestres, conseguimos penetrar nessa essência do homem em desenvolvimento, é a partir de tal conhecimento que surge a melhor maneira de procedermos. A esse respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como não é possível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deverá ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos. O professor necessita de uma verdadeira compreensão do que o homem é e do que vem a ser enquanto se desenvolve no decorrer da infância.

Steiner (idem, 1997) argumentava que o professor é a pessoa que mais deveria ter aprendido no final de um ano letivo. Se assim não fosse, seu ensino provavelmente não teria sido o melhor. Um bom ensino pressupõe um grande esforço. O professor que cultiva uma modéstia, sabendo-se imperfeito, certamente está no caminho certo. Também o faz aquele que realiza o ensino com um ceticismo interior, autêntico e nobre, possibilitando um trabalho de humildade que pode resultar positivamente nos alunos.

Para um professor Waldorf, em cada matéria da qual ele é mensageiro está presente a integração de todo o cosmo, conforme é apresentado pela Antroposofia, e por isso ele deve ter sempre em mente a evolução do homem, como um indivíduo, e a da humanidade como um todo. [...], pois ele deve ter como meta principal de seu trabalho a integração do ser humano na vida social (MARASCA, 2009, p.72).

O currículo oferecido nas escolas Waldorf promove vivências que alternam, ritmicamente, as matérias do conhecimento (pensar) com aquelas que se direcionam ao sentir (práticas artísticas) e ao agir (trabalhos manuais, desportos, etc.). Uma vez que todas as aulas são permeadas por uma atmosfera artística, exige uma formação especial para o profissional Waldorf, que o torna um artista da educação. Para se atingir a criança de maneira positiva, o ensino manifesta-se em todas as matérias por vivências e emoções e não de forma abstrata e teórica.

A função do professor é basicamente, trazer o mundo para dentro da sala de aula. É esse o verdadeiro ensino. Cada dia de aula deveria ser para os alunos, uma série de vivências que lhes despertassem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo, da história, da matemática, etc. Além disso, o sentimento do belo deve ser cultivado por meio de atividades artísticas e artesanais, isto é, por meio do fazer. [...] O professor deve ser um artista, no sentido mais amplo da palavra, e todo o ensino deve ser uma obra de arte” (LANZ, 1998, p.50).

O princípio pedagógico da “autoridade amorosa”, que não deve ser imposta ou forçada, mas resultado natural de um relacionamento baseado no respeito, e admiração advindos do reconhecimento inconsciente das qualidades superiores do educador (que este deve realmente esforçar-se por possuir). Nesta fase, a riqueza das forças sentimentais da criança precisa encontrar figuras com as quais possa se identificar. Esse princípio substitui o da imitação que regeu o setênio anterior (STEINER, 1996).

Em resumo, as três forças básicas da educação são: no primeiro setênio, *a imitação*, apelando às forças da vontade, envolvendo a criança num mundo “*bom*”; no

segundo, a *autoridade amorosa*, conduzindo o ensino artística e esteticamente, mostrando à criança o mundo “*belo*”; e no terceiro setênio, o *reconhecimento do mundo das ideias, e dos ideais*, um mundo “*verdadeiro*”, conduzindo o ensino para o despertar do julgamento e espírito crítico próprios da idade (grifos da autora).

A respeito do terceiro item – a antropologia espiritual e pedagógica – a antropologia a que Steiner (1997) se refere, traduz-se no conhecimento da essência do ser humano e seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual já referido, mediante um aprendizado que acontece durante o seu próprio trabalho pedagógico. A tarefa do professor de aplicar o seu conhecimento e sua própria percepção apreendidos no cotidiano e na vivência com a classe acaba por produzir certa autonomia do processo pedagógico, ou seja, o processo pedagógico é uma co-produção entre o professor e o aluno.

A pedagogia Waldorf fomenta a complementaridade e recriação do professor, não excluindo nenhum outro conhecimento, mas se estruturando a partir do aprendizado do próprio professor, em conformidade com a sua classe específica. “[...] o binômio professor-aluno é o produtor e o responsável pela condução do processo pedagógico, com os seus movimentos de espaço e de tempo, co-produzidos segundo suas necessidades” (MARASCA, 2009, p. 67).

Relativamente Ao equilíbrio físico e espiritual na educação - significa que, segundo Steiner (1997), a evolução do ser humano vai acontecendo à medida que o “Eu” vai adentrando e permeando a corporalidade física progressivamente, apresentando transformações mais características nos finais de cada setênio.

Contudo, esse processo precisa ter uma forma ordenada de penetrar os corpos físico, etérico e astral. [...] se permitirmos uma ligação excessiva do Eu com a corporalidade física em época não propícia, haverá uma forte tendência para o materialismo, à rigidez, inclusive no pensar”. [...] por outro lado, se o Eu não se ligar corretamente à natureza humana, corre-se o risco deste permanecer excessivamente fora, o que pode ocasionar uma natureza sonhadora, ou fanática, com idéias extravagantes, sem utilidade para a vida prática (MARASCA, 2009, p. 68 e 69).

Steiner salienta a importância da arte para equilibrar o aprofundamento do Eu de forma adequada, já que esta atua no processo rítmico (sentir), o qual permeia o querer (vontade) e o pensar (mente).

Diante da complexidade da meta pedagógica e da responsabilidade espiritual de seu realizador, “a meditação, a reflexão íntima, constitui uma das grandes tarefas do professor Waldorf” (LANZ, 1998, p.82). O autor salienta que,

Seu trabalho e seus problemas imediatos, mas, sobretudo o sentido mais profundo do seu trabalho e as personalidades de cada um de seus alunos, deveriam ser objeto constante não de especulações e elucubrações mentais, mas de uma atitude meditativa (Lanz, 1998, p. 82).

Entre os atributos que deve possuir o professor Waldorf, Steiner aponta para os principais: um conhecimento do ser humano e do seu desenvolvimento, com base nos fundamentos da Antroposofia; o amor como base do comportamento social em relação aos alunos; e qualidades artísticas aliadas a uma maleabilidade, fantasia e criatividade. “O professor deve encarar cada aula como uma obra de arte” (LANZ, 1998, p. 87). Não como uma obra acabada, pronta, mas como um processo artístico, que exige criatividade pedagógica, que se opõe a técnicas estabelecidas ou rotineiras. Mas também não se trata de improvisação.

O educador deve preparar a sua aula trabalhando conscientemente, inclusive a si próprio. [...] O professor deve dominar seu próprio temperamento, transformando, quando necessário, sua voz, sua linguagem, evitando abstrações e falando de forma concreta e imaginativa; deve esforçar-se por despertar diante de problemas e situações cujo alcance normalmente lhe teria escapado. Ele aprenderá, em particular, a ler o efeito do seu trabalho nos próprios alunos (LANZ, 1998, p. 87 e 88).

Como se depreende, o trabalho do professor Waldorf é complexo e exige também construção e desenvolvimento pessoal e profissional, ou seja, autoeducação. Nesse sentido, Steiner (1997) sugere que essas características profissionais envolvam um posicionamento pessoal do professor como ser humano em processo de desenvolvimento, de autoconhecimento e principalmente como exemplo para a criança. Esse professor não é perfeito, porém, cotidianamente em sua prática pedagógica, intenta demonstrar para a criança que é possível a transformação, o desenvolvimento interior, a auto-educação. Vai sendo enriquecido sob os aspectos verdadeiramente humanos como a lealdade, empatia, compreensão, amizade, amor pelo seu trabalho.

Alcançar o desempenho adequado é o grande desafio para o professor Waldorf. Supõe um intenso processo de formação continuada, por meio de cursos de aprofundamento de Antroposofia e estudos individuais e com colegas de trabalho, à medida das necessidades profissionais individuais e de toda a equipe pedagógica.

Os cursos de formação, pós-graduação, qualificação e fundamentação em pedagogia Waldorf no Brasil contam com autorização expressa do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, segundo o qual os professores neles formados podem conduzir os alunos do 1.º ao 4.º ano do ensino fundamental para qualquer escola do Sistema Nacional de Ensino, e do 1.º ao 8.º ano nas escolas filiadas à Federação de Escolas Waldorf do Brasil (FEWB, 1998). Dados da Sociedade Antroposófica do Brasil⁵ revelam o crescente aumento de cursos de formação existentes em vários pontos das cidades do país como S. Paulo (S.P), Porto Alegre (RS), Curitiba (PR), Brasília (DF), Nova Friburgo (RJ), Florianópolis (SC), Belo Horizonte (MG) e Recife (PE), geralmente ligados às diversas Associações e escolas Waldorf existentes nessas cidades.

Os cursos têm a duração de quatro anos, tendo um currículo ampliado, abordando tanto aulas teóricas como práticas. As aulas teóricas baseiam-se nos pressupostos antropológicos e na cosmovisão antroposófica de R.Steiner. Nas aulas práticas, oferecem-se vivências das atividades artísticas e da elaboração criativa das estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula (Ver anexos 2 e 3).

Como requisitos para a participação, exige-se que o candidato tenha mais de vinte e um anos e que, acima de tudo, traga consigo o desejo e o compromisso do autoconhecimento e auto-educação (FEWB, 1998). No fim do curso, o formado recebe um certificado e um diploma oficialmente reconhecidos.

1.4.6. Instituição escolar

Considerado um organismo vivo, a escola Waldorf tenta colocar em prática os princípios da trimembração social propostos por Steiner: *liberdade* no âmbito da atividade cultural, *igualdade* no âmbito do jurídico-administrativo, e *fraternidade* no que diz respeito ao econômico. Embora geralmente sejam escolas privadas, elas não pertencem a ninguém, ou seja, existe o princípio da auto-gestão pelo corpo docente que exclui a função de diretor ou diretoria (grifos nossos).

Normalmente, as escolas Waldorf são formadas por associações jurídicas constituídas por todos os interessados que originalmente as fundaram: pais, professores, e outras pessoas unidas pelo interesse e responsabilidade espiritual comum: a de manter a escola dentro do espírito para o qual foi criada. Essas associações chamam-se “Associações

⁵ Sociedade Antroposófica do Brasil: Disponível em: <http://www.sab.org.br/>

Mantenedoras” que por um lado têm caráter jurídico, podendo ser empregadora de professores e colaboradores, ser proprietária de bens e imóveis; e por outro, têm caráter comunitário onde está envolvida toda a comunidade escolar. As Associações nunca visam o lucro financeiro.

A contribuição dos professores na estruturação e organização da escola, para além da função de ensinar, desenvolve-se por meio da *Conferência Pedagógica*, cuja finalidade é refletir sobre a situação pedagógica da escola, mediante discussão sobre as classes inteiras, sobre alunos individualmente ou sobre casos pedagogicamente problemáticos, ou ainda participar em estudos comuns, atividades artísticas, palestras e debates sobre assuntos pedagógicos. Participam também na *Conferência Técnica* que tem como finalidade debater problemas da administração interna da escola, como exigências burocráticas, organização de eventos, e outros assuntos gerais internos (LANZ, 1998, grifos da autora).

O órgão central do corpo docente denomina-se de *Conferência Interna*, também designada por Conselho Pedagógico, que se designa como “a cabeça e o coração da escola”, ou “órgão de consciência e de vontade da escola” (idem, 1998, p.195 e 196), da qual fazem parte os professores mais engajados e experientes da escola. É neste órgão que figuram exclusivamente as decisões mais importantes como contratação e demissão de professores, distribuição das classes e cargos pedagógicos.

Importa ainda referir que o funcionamento nas escolas Waldorf, quanto às suas atividades internas, regulamentação de professores e participação dos pais são pautados pela premissa fundamental para a sua existência que é a liberdade. Dessa forma, existe liberdade quanto às metas da educação, sempre inerente a cada escola, o que deve ser mais ampla possível, dentro de seu contexto próprio; existe liberdade quanto ao método pedagógico, sendo que esta liberdade das escolas Waldorf se distingue das demais escolas; e a liberdade quanto ao currículo, que, para além das matérias exigidas pelos programas oficiais, as escolas Waldorf incluem um programa próprio e têm liberdade para determinar a melhor época e forma como as matérias devem ser ensinadas.

Nestes três aspectos - liberdade quanto às metas pedagógicas, método pedagógico e currículo - as escolas Waldorf agem de maneira autônoma, sem interferência de qualquer órgão oficial tendo, portanto, uma auto-gestão. No entanto, nelas não se defende nenhuma filosofia definida ou uma militância política, ensina-se o interesse pelos ideais de uma igualdade social.

Quanto aos recursos materiais, como remuneração de professores e funcionários, o Conselho Pedagógico elabora tabelas que prevêm, além de um salário básico,

acréscimos por idade, tempo de serviço, número de dependentes, etc. Não há diferenças segundo a formação do professor nem pelo tipo de atuação (maternal, jardim de infância, professor de classe do ensino fundamental ou médio). Normalmente os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, sem exercer outra atividade remunerada, o que seria difícil, pois todo o seu tempo é preenchido na preparação das aulas, reuniões, conferências temáticas, cursos de formação, entre outros.

As taxas escolares são pagas pelos pais, conforme suas possibilidades, geralmente os que têm maiores recursos pagam mais, e os que têm menos pagam menos ou são até isentos, dependendo de cada caso. O princípio é que nenhuma criança seja recusada por falta de recursos financeiros.

Algumas escolas promovem cursos de formação e de aprofundamento, onde são ministrados os conteúdos pedagógicos da Antroposofia, metodologia e didática da pedagogia Waldorf, abordando também temas relacionados com problemas inerentes à sua realização e práticas de ensino nos tempos atuais. Além disso, os formandos recebem treino intenso artístico e artesanal e são incentivados a realizar estágios e encontros nacionais e internacionais a fim de propiciar intercâmbios e experiências culturais diversificadas, além de conscientizar nos novos desafios comuns.

1.4.7. Participação dos pais

A participação dos pais é um fator relevante de salientar, pois uma escola Waldorf forma-se a partir do impulso dos próprios pais. Ao escolher uma escola Waldorf, os pais demonstram o desejo de uma educação que possui uma escala de valores diferentes das do ensino convencional.

Os pais são chamados a coparticiparem ativamente do aprendizado das crianças, e para isso, precisam conhecer também esse método pedagógico, até para não ocorrerem dicotomias na educação dos seus filhos. Assim, a escola oferece cursos, conferências, debates, grupos de estudos, destinados à familiarização com a essência da pedagogia Waldorf e com a própria Antroposofia, da qual ela deriva. Assim sendo, e com a convivência participativa na escola, os pais acabam tendo um contato estreito com os professores e com os princípios da educação Waldorf.

Geralmente nestas escolas, os pais são automaticamente membros associados da escola, pois a maior parte delas se rege por Associações, além de fazerem parte do órgão institucional - Conselho de Pais - onde estão representados e expressados a

comunhão de seus interesses. Esse órgão não tem poder de decisão, mas de incumbências consultivas e de assessoramento com voz que merece a atenção dos órgãos executivos da escola. O Conselho de Pais zela pela defesa dos interesses comuns a todos os pais tais como: taxas, transporte escolar, campanhas financeiras, festas, encontros sociais, bazares, divulgação da pedagogia, dando uma contribuição valiosa à escola. Esse aspecto é uma mais valia nos resultados escolares dos filhos, pois o contrário (ausência e desinteresse) acaba por produzir resultados negativos no desenvolvimento escolar das crianças (LANZ, 1998).

1.4.8. O brincar e os brinquedos

Brincar é um trabalho sério e vital para a criança. Muitas vezes, ao observarmos a criança a brincar, podemos constatar que é como se ela estivesse noutro estado de consciência. Percebemos que fica absorvida e alheada do mundo exterior.

Os diferentes tipos de brincar são observáveis na criança pequena e podemos ver como cada uma tem uma afinidade conforme as suas qualidades desenvolvidas. Há brincadeiras que se relacionam mais com as imagens internas que emergem dela, há brincadeiras que expressam o interesse da criança em criar algo novo, ou também imitar algo vivenciado por ela, trazendo imagens externas.

Considera-se que a presença desses elementos no brincar pode ser um indicador de equilíbrio/desequilíbrio no desenvolvimento da criança. Contudo, ao estudar os diferentes tipos de brincar, também se pode descobrir que há preferências e inclinações da criança em relação a um ou outro brincar e esta unilateralidade pode ser a chave para se entender as diferenças individuais entre as crianças. Segundo Jensen (2008)⁶, o brincar saudável engloba vários aspectos. A criança está atenta e focada, é capaz de persistir no que lhe interessa, é curiosa, explora e traz novos temas para o brincar. É vivaz, energética, é capaz de tolerar frustrações leves, respira normalmente, às vezes profundamente, fala de modo relaxado, e mostra sinais de satisfação no brincar. Move-

⁶ Texto elaborado pela professora de jardim Waldorf, Silvia Jensen baseado no Congresso de Pedagogia Waldorf em Boston/USA em julho de 2008 em parceria com a professora de jardim Waldorf Maria Chantal Amarante.

se num fluxo contínuo de ações, brinca geralmente incluindo os outros, zela pelos seus amigos.

Após seu nascimento, a criança precisa de se ligar à natureza e suas relações, à sua corporalidade, às relações humanas, e também a si mesma. O brincar, até aos sete anos, tem o sentido de introduzir a criança nas relações de vida com o seu ambiente, treinando-a aos poucos. Ela familiariza-se, intimamente, com o seu ambiente por meio de vivências, com as quais, na idade escolar, vai progressivamente trazendo para a sua consciência, criando conceitos relativos àquilo que já foi por ela experimentado. Uma criança poupada de experiências poderá ter mais dificuldade em elaborar conceitos posteriormente.

Para Jensen (idem, 2008, p.2), “não podemos fazer uma criança brincar quando ela não quer, pois o brincar é um ato relacionado à vontade e cada um é dono de sua vontade e faz com ela o que quer”. Para Steiner (apud LANZ, 1998), no brincar, a criança usa e desenvolve todos os seus impulsos advindos do corpo físico, da vontade e da imaginação, dando liberdade à sua fantasia, numa entrega profunda a si mesma.

No primeiro setênio, o brincar também molda o seu corpo vital (ou etérico) e como consequência o seu corpo físico, em especial, o cérebro. Assim, a escolha das atividades e dos brinquedos sugere um cuidado especial, para que esse desenvolvimento cerebral da criança ocorra de forma equilibrada. Devem ter um caráter de incentivo, não sendo aconselháveis, portanto, brinquedos totalmente acabados (MARASCA, 2009).

Para Scheven (2006), os brinquedos, entre outras funções, permitem estimular a atividade sensorial da criança. O desenvolvimento dos sentidos precisa ser estimulado, e, especialmente nessa fase, o sentido do tato, do movimento, do equilíbrio e o sentido vital⁷. Assim, a criança pequena que possa experimentar contatos com materiais naturais, (lãs, tecidos, madeiras, pedras, conchas, cascas de árvore, sementes, folhas, etc.) tem o seu primeiro contato direto com o mundo natural, podendo vivenciar experiências sensoriais, subtis e diversificadas.

Embora hoje o plástico seja o material considerado mais seguro e higiênico, não oferece a qualidade de experiência sensorial que o material natural oferece, uma vez que é um material sintético, frio, liso, isento de múltiplas texturas e de cheiro natural, e

⁷ Para Steiner (1997) o ser humano possui não cinco, mas doze sentidos: tato, da vida, movimento, equilíbrio, (inferiores), olfato, paladar, visão, térmico (intermédios), audição, fala, pensamento, eu (superiores).

pouco estimulador das forças de fantasia infantis. “Eles possuem muito mais a tendência de fixar o brincar infantil. Como consequência, a criança se aborrece e solicita logo um novo brinquedo, criando muitas vezes uma sobrecarga de brinquedos”. (SCHEVEN, 2006, p.15). Para a autora (idem, 2006) os brinquedos, inclusive as bonecas, são tanto melhor quanto mais indeterminadas forem. Isto significa que tudo o que está incompleto estimula a criatividade. À criança deve-se permitir o mais possível, acrescentar e complementar o brinquedo. Desenvolver algo por si cria autoconfiança e coragem.

Dos quatro anos até a idade escolar, o campo de atuação da criança é cada vez maior. Ela pode agora brincar conhecendo melhor os elementos essenciais da natureza (terra, ar, água e fogo). Existem diversas brincadeiras que envolvem também os quatro elementos. Algumas atividades envolvem o elemento líquido, como lavar pratos, panos, o chão, fazer chá, plantar, cozinhar, entre outras. O elemento sólido é vivenciado por tudo o que existe para montar e modelar, jogos de construção, assim como fazer pão, usando mais ou menos força. Com o fogo, embora deva estar presente na vida da criança, o seu manuseio requer uma ação responsável, que precisa ser vivenciado e orientado pela presença e mão do adulto. Com o calor nos sentimos bem e confortáveis, uma atitude carinhosa é sentida como calorosa (Ibidem, 2006).

No primeiro setênio, a criança também treina movimentos cada vez mais ordenados e precisos. Subir e descer nos brinquedos, dar cambalhotas, ficar de cabeça para baixo, andar de perna de pau, pular a corda. Essas atividades são plenas de sentido para a criança, pois vão ao encontro do seu desejo natural de movimento, trazem alegria e ajudam a criança a explorar e dominar seu próprio corpo.

Cada brinquedo que a criança possui deve ter um significado especial e, por meio dele, a criança forma inconscientemente a sua relação com o mundo e com as pessoas que a cercam. Ela precisa vivenciar na sua primeira infância a experiência “de ser humano”. A boneca, na sua qualidade, espelha o ser humano em sua origem, o ser criança. O ser feminino ou masculino caracterizado na boneca poderia aparecer apenas mais tarde, na fase da pré-puberdade, uma vez que geralmente, a experiência da sexualidade não é vivenciada pelas crianças pequenas.

A criança procura vivenciar um contato humano, o que não quer dizer que ela não perceba essa diferença entre sexos, porém, essa diferença não tem ainda sentido para o seu ser. Isso pode ser benéfico, pois quando ela crescer poderá ter a possibilidade de vivenciar o outro como um ser humano em primeiro lugar, antes de entrar em uma

relação homem-mulher. Segundo Scheven (2006, p 39.), “o que vem da espiritualidade no nascimento, que chamamos de ‘Eu’, ou nossa individualidade, não é masculino e nem feminino, é puramente humano”.

A criança pode vivenciar, por meio de imagens, o seu ser humano na boneca, para posteriormente, quando adulto, não confundir o seu corpo consigo mesma. O fato do sexo da boneca não aparecer, não impede que a criança a denomine como um menino ou uma menina. Mais tarde, o jovem começará a criar uma consciência em relação a essa questão. As bonecas de hoje enfatizam a questão da sexualidade muito evidente. Atualmente, as mais vendidas são aquelas que não representam crianças, mas sim adultos (estereotipados). As crianças vivenciam, desde cedo, o ser homem e o ser mulher. Essas bonecas conduzem muitas brincadeiras à relação sexual entre eles. Segundo Scheven (2006), alguns problemas anímicos podem surgir diante dessa situação. Pessoas que entendem o ser humano apenas sob essa ótica terão dificuldades em lidar, por exemplo, com o envelhecimento do corpo, quando este deixar de ser objeto sexual.

Na vivência com suas bonecas, as crianças aprendem a se relacionar com os outros. Elas aprendem por meio da imitação e, portanto, dependerá da essência das atitudes dos adultos à sua volta, de seus comportamentos e do que a criança escolherá para imitar.

O adulto precisa tratar os bonecos com dignidade e respeito, de forma a dar exemplo às crianças que o imitam e se sentem corresponsáveis nesse cuidado como se fossem seus filhos ou companheiros. Se a criança joga a boneca no chão e o adulto não toma uma atitude de cuidar dessa boneca que se “feriu”, então a criança poderá aprender com isso que se podem tratar as pessoas de qualquer jeito.

A atitude social é aprendida, pode ser habilitada com uma boneca, e a fraternidade pode ser ensinada na infância por meio de vivências. A atitude social é um problema que na educação precisa ser olhado com certo cuidado. O ser humano precisa de exemplos para agir com moralidade.

Os meninos também necessitam de bonecas, mesmo que seus pais temam a questão da sexualidade. Os meninos precisam ter um companheiro e vivenciar nele as relações humanas. Às vezes, nas relações entre pais e filhos percebemos uma ênfase nos cuidados com seus carros, limpando e cultivando esse objeto em detrimento a brinquedos que falem mais do humano.

O desenvolvimento saudável da criança pressupõe a atividade do brincar que preenche muitas das suas necessidades e interesses. Esse entendimento nos educadores é fundamental para que os incentivos sejam eficazes a fim de promover o avanço no desenvolvimento e na aprendizagem. O brincar possibilita, entre outros, a criação de um mundo onde os desejos podem ser realizados por meio da imaginação, que é uma atividade psicológica específica da consciência humana, presente na criança.

De acordo com Vygotsky (1984), o brinquedo não é uma simbolização por si, mas a atividade que a criança exerce sobre ele é que é simbólica, uma vez que a criança opera com significados desligados dos objetos aos quais estão habitualmente ligados. Vigotski ressalta a importância da atividade do brincar para o desenvolvimento, na medida em que ela pode criar uma zona de desenvolvimento proximal, pois, ao brincar, a criança está muitas vezes acima das possibilidades da própria idade, imitando os mais velhos nos seus comportamentos.

Para Wallon, o jogo é uma atividade característica da criança e acompanha o seu desenvolvimento sendo transformado ao longo do tempo. O jogo envolve “uma finalidade sem fim”, ou seja, encontra em si mesmo o próprio motivo e finalidade para a ação de jogar. Wallon entende que nos estágios do desenvolvimento infantil podem-se evidenciar atividades explorativas das quais a criança tira proveito de todos os efeitos possíveis. Progressivamente, os jogos atestam o aparecimento das mais variadas funções e experiências, como as sensoriais, as de socialização, de memorização, de articulação e de enumeração.

No jogo, a criança pode reproduzir suas experiências, imitar e repetir impressões, percepções e emoções. Wallon acredita que as crianças alternam a ficção com a observação e, assim, são capazes de se transformarem nos personagens que criam e imitam.

Para Winnicott (1982), a capacidade de brincar e a capacidade de simbolização são interdependentes. Para o autor, “a brincadeira estabelece o elo entre a realidade interna e externa do sujeito, mantendo-o íntegro” (WINNICOTT, 1982, p.164). É por meio da brincadeira que a criança começa a permitir-se e aos outros terem uma existência independente. O autor salienta ainda que “é somente no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar sua personalidade integral, e somente sendo criativo pode descobrir seu eu” (WINNICOTT, 1976, p.80).

A natureza do brincar contém tanto a possibilidade da tradição quanto da inovação. É possível brincar de qualquer coisa, inclusive e especialmente com aquilo que faz parte do cotidiano. A preocupação com a mediação e o contexto da ludicidade é, por esta razão, fundamental.

Assim, tendo em conta que a aprendizagem também é apropriação e internalização de signos e instrumentos em contexto de interação, o brincar é apropriação ativa da realidade por meio da representação; a brincadeira é, por conseguinte, aprendizagem.

1.4.9. Os contos de fadas

Os contos de fadas merecem especial ênfase nas práticas pedagógicas e no dia-dia do jardim infantil, pois “seus conteúdos sábios transmitem de forma imaginativa, verdades e realidades de ordem espiritual cujo objetivo é a apresentação da evolução espiritual da humanidade e do indivíduo” (LANZ, 1998, p.113). Eles não foram criados para divertir as crianças, mas provêm de uma velha sabedoria popular, baseada em imagens, e não em conceitos. Devem ser entendidos como descrições, sob a forma de imagens de profundas verdades, pertencentes a um mundo rico e misterioso como o mundo dos sonhos.

Segundo Lanz (1998) há uma afinidade entre a mentalidade com que foram criados os contos de fadas e a consciência onírica, à qual, por sua vez, também as crianças se encontram num estado anímico semelhante. Daí a sua atração natural pelos contos de fadas. Para o autor, o conto de fadas transmite um alento “vital em que se move a alma da criança e da qual forças de fantasia irradiam para muitas atividades, permeando toda a vida anímica dos pequenos” (LANZ, 1998, p.111).

Diversas metas pedagógicas podem ser atingidas por meio dos contos de fadas, narrados pela professora, como por exemplo o conto João e Maria (“Hensel e Gretel”, no conto original dos irmãos Grimm), um conto indicado para as crianças que estão prestes a transitar para o primeiro ano do ensino fundamental, período no qual pode originar certo medo da separação ou insegurança sobre o desconhecido.

Os elementos arquetípicos⁸ presentes nesses contos podem ajudar as crianças a ultrapassar alguns medos ou sensações angustiantes, sentindo-se mais confortadas diante de situações análogas aos seus anseios.

Nas imagens dos contos de fadas, encontram-se os princípios orientadores da evolução humana. Lanz (1998, p.113) exemplifica:

O estado original de harmonia e perfeição (o reino); a queda (a madrasta, andanças pela floresta); a perda da harmonia original (o mundo das pedras, os sofrimentos), as tentações (dragões, fadas más), o despertar da inteligência (anões que auxiliam outros seres elementares), a alma que luta (a princesa vestida de trapos, ou o príncipe que passa por dificuldades), a redenção final, isto é, a purificação como volta a um estado de harmonia (o casamento feliz da princesa com o príncipe), etc. Em seus mínimos detalhes, os autênticos contos de fadas revelam essa origem oculta que, para gerações remotas, continha toda a moralidade de que estas precisavam, além de satisfazerem sua curiosidade histórica. (Lanz, 1998, p. 113).

Segundo o autor, o conto precisa ser narrado de memória e em viva voz num ambiente tranqüilo. O fato de não ser lido, permite o contacto visual direto com as crianças, e, ao acompanhar as suas reações, também permite ao educador apropriar os matizes da voz nos diferentes momentos do conto, para que nos momentos mais tensos do conto seja dada a ênfase necessária para produzir efeitos benéficos.

Com efeito, quando se narra um conto de fadas, tudo depende da atitude e da mentalidade de quem faz a narração. As crianças gostam de acompanhar o narrador àquelas regiões espirituais onde se desenrolam os contos. [...] a existência de coisas ou seres encantados é perfeitamente aceitável para a psique infantil, já que a própria criança muitas vezes se sente como que encantada e afastada do mundo verdadeiro de onde provém. [...] sente-se tocada pelo brilho da região de onde vem e da qual ainda tem uma vaga lembrança. [...] o conto é alimentado por tais recordações feitas imagens, e é nelas que vive a alma infantil. Daí resulta sua afinidade (HEYDEBRAND, 1996, p.95).

Os contos de fadas são, portanto, um “alimento” inesgotável para as crianças. As suas metáforas mostram as tendências e expectativas que, inconscientemente se desenham na alma infantil, gravando em seu subconsciente idéias e anseios que mais

⁸ C. Jung (2011, p.13) designa o conceito de arquétipo presente nos contos de fadas e nos mitos por “inconsciente coletivo”, ou “representações coletivas, ou conteúdos psíquicos que ainda não foram submetidos a qualquer elaboração consciente”.

tarde se transformam naturalmente nos ideais e aspirações da vida. Essa é a afinidade entre o mundo dos contos e a alma infantil.

A presença de elementos longínquos nos contos de fadas (personagens lendárias, vestuário, objetos como carruagens, espadas, roca de fiar, entre outros) possibilita uma noção de uma humanidade antiga e constitui o primeiro contato com o ensino da História (LANZ, 1998).

1.4.10. Indicadores de qualidade no contexto da Pedagogia Waldorf

As reflexões a partir da literatura especializada sobre a qualidade da educação infantil e os pressupostos da pedagogia waldorf, o sentido dos objetivos da pesquisa suscitaram a construção dos quatro indicadores de qualidade na educação infantil. Esses indicadores conduziram o rumo da pesquisa e permitiram encontrar a possibilidade de dimensões de qualidade na educação infantil naquele contexto educativo. Assim, construíram-se os seguintes indicadores: Ambiente, ritmos, experiências formativas diversificadas e interações/relações da educadora com as crianças.

Ambiente

Ambiente é o resultado da inter-relação de várias dimensões, não se constituindo apenas no espaço físico em si, mas também na construção das interações dos elementos que o compõem. Esses “elementos de que fazem parte do ambiente constituem em si mesmos, conteúdos de aprendizagem” (FORNEIRO in ZABALZA, 1998, p. 235).

Ampliando ainda o conceito,

Como um todo indissociável de objetos, odores, formas, cores, sons e pessoas que habitam e se relacionam dentro de uma estrutura física determinada que contém tudo, e que, ao mesmo tempo, é contida por todos esses elementos que pulsam dentro dele como se tivessem vida. Por isso dizemos que o ambiente fala, transmite-nos sensações, evoca recordações, passa-nos segurança ou inquietação, mas nunca nos deixa indiferentes (idem, p.233).

Para a autora, o ambiente constitui-se como fator de aprendizagem, pois influencia as condições de aprendizagem e condutas, que podem ser de envolvimento profundo ou superficial, e podem ou não promover “a independência e a orientação

própria, estimular o emprego de destrezas e prolongar ou encurtar o período de atenção” (idem, 238).

Importa refletir e planejar sobre a forma como o espaço se organiza, sendo este também um reflexo das concepções metodológicas da escola. Sendo um elemento formativo e facilitador da aprendizagem, a aposta nessa organização e concretização contribui entre outras, para a construção da noção de espaço nas crianças.

No contexto da pedagogia Waldorf, o ambiente é igualmente visto como um elemento formador e constitui-se numa intencionalidade educativa. Influencia os aspectos físicos, psíquicos e emocionais da criança. Por isso é também promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

A criança pequena, ainda que inconscientemente numa primeira fase, aprende por imitação, pelo exemplo e pelo ambiente. A relação com o mundo exterior transcorre de fora para dentro e as experiências adquiridas ainda não são centralizadas no eu, ou seja, no centro de sua consciência.

Para Steiner (2004, p. 35-36),

[...] trata-se de estar realmente consciente de que tudo o que vive no meio ambiente em forma de movimento continua vibrando dentro da criança. [...] A criança pressente, a partir do que fazemos em seu meio ambiente, quais os pensamentos que fundamentam um movimento da mão ou um gesto. Ela o pressente, é claro, não porque o gesto em si o indica, mas por uma união interior muito mais móvel da criança com o adulto; mais móvel do que mais tarde, quando ela, adulta, está diante de um adulto. E é por isso que não podemos nos permitir pensar e sentir, na proximidade da criança, senão aquilo que possa continuar vibrando na criança.

A criança do primeiro setênio é permeável e aberta a todas as influências do meio ambiente, como se ela fosse um grande órgão sensorial, interiorizando com confiança e sem resistência anímica tudo o que lhe chega do mundo exterior, na medida em que o seu mundo interior se caracteriza por uma “ingenuidade paradisíaca”, onde a linha entre o bem e o mal não é ainda muito definida (LANZ, 1998). Essa permeabilidade contempla não só o aspecto físico ao seu redor, (cores, sons, imagens), como também o clima emotivo, os sentimentos e até o próprio caráter das pessoas. Todo o processo formador da organização física e psíquica da criança sofre grande influência do que acontece ao seu redor, e os seus efeitos são sentidos ao longo de toda a vida (idem, 1998).

Como está em processo formativo, por não ser ainda plenamente consciente, a criança pequena não tem total capacidade de se distanciar da realidade como acontece com o adulto. Como ela aprende e se desenvolve por meio da imitação e da interiorização das experiências que acontecem no meio, vêm-se a refletir positiva ou negativamente, conforme a qualidade da experiência acumulada.

Igualmente, para Marasca (2009, p. 105)

Quanto mais rica for a vivência dos sentidos, melhor preparado estará o jovem para a sua vida futura em seus três níveis: físico, anímico e espiritual. A imagem que a criança terá do mundo assim como seu relacionamento com este, será diretamente proporcional à sua capacidade de observação e de sua saudável fantasia criadora.

Segundo Oldfield (2001, p. 103), a experiência sensorial da criança tem impacto nas suas dimensões físicas, cognitivas e emocionais. A criança em desenvolvimento é vulnerável, e também literalmente formada (e informada) pelo ambiente à sua volta. Esse conhecimento implica uma preocupação de importância vital por parte do educador, no sentido de valorizar uma experiência sensorial de qualidade (tradução da autora).

Tudo o que se encontra num jardim infantil Waldorf obedece a essa concepção. As cores pastel nas paredes, a ausência de imagens caricaturadas, o canto freqüente da educadora e a musicalidade da lira, o uso de materiais naturais como ceras de abelha para modelar, lápis de cera de abelha para desenhar, lãs, tecidos, brinquedos e outros materiais naturais constituem o meio ambiente da sala de aula.

A qualidade e a “integridade” desses elementos fundamentam a valorização dada ao ambiente, assim como seus efeitos sobre as crianças, a curto, médio e longo prazo (idem, p.104, tradução da autora).

Jung (apud Oldfield, 2001, p. 102) enfatizou que quanto menos conscientes nós somos, maior o impacto da experiência sobre o psíquico, que determinará o comportamento futuro (tradução da autora).

Essa é uma premissa importante no ensino Waldorf. Por isso, neste ensino, são cuidadosamente considerados o ambiente físico e estético, os equipamentos e materiais oferecidos às crianças, assim como as atitudes, gestos, e modos de falar do educador. É sobre esses elementos que pautamos nossa pesquisa relativamente ao ambiente.

Ritmos (dimensão temporal)

A palavra ritmo tem origem no grego “rythmos” que significa fluir. Este conceito é integrado na disposição intencional da experiência do jardim infantil Waldorf, a partir do ponto de vista da criança. As crianças são guiadas por uma atmosfera fluida e calma, inerente à progressão que é dada a cada aspecto da rotina de sala de aula, que é estruturada, na transição e seqüência dos momentos entre atividades. “Essa atmosfera cria uma diferença relevante em relação ao termo ‘horário’” (Lynne Oldfield, 2001, p.71, tradução da autora).

Uma das características da atualidade é o alto grau de autonomia alcançado pelo ser humano frente aos ritmos naturais que outrora regiam e condicionavam a sua vida e atividades e, por conseqüência, a organização de seu tempo. Essa autonomia permitiu-lhe desenvolver uma intensa e inusitada atividade, que enriqueceu notavelmente sua vida, mas, por outro lado, causou-lhe uma série de problemas como o stress da vida moderna. No curso dos últimos anos tem-se redescoberto em âmbitos científicos a importância e o sentido do ritmo para a vida do ser humano.

Toda vida implica em ritmos; “o conjunto de processos vitais é uma harmonia rítmica, tal como o Universo inteiro pulsa em ritmos” (FEWB, s.d). O próprio ser humano é uma conjunção de múltiplos ritmos diferentes. Por isso, é necessário religar crianças e jovens à percepção e observação dos processos rítmicos da natureza, intensificando, por exemplo, a vivência das estações do ano nas mais diversas situações.

O processo de aprendizagem deverá, necessariamente, respeitar e fomentar um ritmo adequado. A Pedagogia Waldorf considera fundamental a alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento.

Assim se planeja o mais cuidadosamente possível, a partir desse ponto de vista, a prática educativa anual, mensal, semanal e diária, a fim de conseguir o ritmo adequado às fases de compreensão, assimilação e produção da aprendizagem. Isso requer estruturas flexíveis e móveis que integrem tempos, durações e ritmos multiformes, ou seja, um significado específico do tempo. Em educação, isso exige uma organização dinâmica que se adapte aos conteúdos, às práticas pedagógicas e ao educando.

Os ritmos integrados num ambiente estruturado, têm como resultado o estabelecimento de hábitos, os quais se tornam instituídos, fazendo naturalmente parte do cotidiano escolar. Dessa forma, não existe tanto a necessidade de autoridade

(instrução/direção) por parte do educador, ou seja, é como se existisse um tipo de “autoridade inata” para a criança, o que lhe permite saber por si qual o momento em que está, e o que representa esse momento. A criança, literalmente, “segue com a corrente”.

O planejamento a curto, médio e longo prazos está presente no jardim infantil Waldorf sendo representado, simultaneamente, pelos seguintes ritmos: o da respiração (contração/expansão) inserido no ritmo diário, que pressupõe a alternância de atividades expansivas e concentradas, o semanal, regulado pelas atividades específicas de cada dia, e o anual, referenciado pela preparação e vivências das diferentes festividades. Esses ritmos são repetidos de forma que as crianças se tornem seguras e confiantes e sejam conduzidas por experiências consistentes no cotidiano do jardim infantil.

a) Ritmo da respiração (contração/expansão)

As atividades concentradas e expansivas sucedem-se em constante dinâmica, acompanhando o ciclo da natureza, em seu ritmo de inspiração/expiração; dia/noite; verão/inverno, vida/morte. Por meio das atividades, harmonizam-se as vivências de polaridades tais como: dormir/acordar; claro/escuro; dentro/fora; contração/expansão.

Inicialmente, o período de expansão é maior do que o de contração, fato este diretamente relacionado com o desenvolvimento da criança. Ou seja, quanto menor a criança, maior o tempo de expansão. À medida que as crianças interiorizam os ritmos e vão crescendo, os tempos de contração e expansão vão-se igualando, na medida em que as crianças vão adquirindo maior capacidade de concentração e atenção e conseguindo permanecer mais tempo nas tarefas e atividades.

b) Ritmo semanal

Simultaneamente, existe o ritmo semanal, encontrando-se dentro da brincadeira criativa, marcado pela escolha de atividades diárias, estabelecida no início, continuada ou transformada ao longo do ano, conforme as necessidades e interesses das crianças. O transcorrer da semana é definido por atividades específicas em cada dia, possibilitando a percepção qualitativa do tempo.

As atividades que integram o ritmo semanal variam conforme se aproxima uma determinada época festiva, dirigindo seu foco para a preparação dos eventos. Por

exemplo, na época da festa de S. João, ou do Natal as crianças vivenciam e participam na sua preparação.

c) Ritmo anual – festas do ano

A criança vivencia o ciclo anual de forma direta, pois o perfaz de forma integral, como se fizesse parte da natureza. Assim, as festas anuais podem ser compreendidas mais conscientemente, cada uma de acordo com as suas características.

A passagem pelas estações do ano e suas festividades é marcada por experiências bem concretas e pelo processo de preparação e participação das crianças em cada evento. Dessa forma, cultiva-se o respeito e admiração pela natureza. As atividades assim regidas pelos ritmos da natureza poderão transmitir segurança à criança, possibilitando o desenvolvimento adequado dos órgãos dos sentidos. Gradativamente a criança vai sendo levada da atividade volitiva expansiva à atividade cognitiva concentrada.

As festas do ano são orientadas pelo calendário cristão. Delas são extraídos os seus conteúdos e transformados em imagens retiradas da natureza para as crianças. No Brasil, o ano letivo inicia-se no final do verão. O calor diminui, os dias e as noites se igualam; as folhas soltam-se e os frutos amadurecem. É a chegada do outono. Pouco depois se festeja a páscoa. Com o recolhimento da natureza chega o inverno. Nesse clima acontece a “Festa da Lanterna”, na qual se procura a luz que cada um tem dentro de si. Durante o inverno se festeja o São João. Acendem-se fogueiras que além de esquentarem a noite, acendem os corações de impulsos novos, de entusiasmo e calor interno que acompanham nossos dias.

Após o dia de finados, o jardim se prepara para a Festa de Natal. Vivencia-se um renascimento da força rejuvenescedora de Cristo. Nos jardins festeja-se a simplicidade do nascimento e a visita dos pastores.

A seguir às férias, a temperatura se eleva um pouco. Dias e noites equilibram-se novamente, as flores começam a desabrochar, o verde das plantas torna-se mais intenso e os ventos trazem a primavera.

Outro grande momento de comemoração nos Jardins é a festa de aniversário. Ela é feita para cada criança no dia de seu aniversário. Neste dia, todo o ritmo do Jardim é voltado para esse evento. A roda, o lanche e a história (da vida da criança desde o seu

nascimento até a esse dia comemorativo) do final da manhã são especialmente dedicados ao aniversariante.

Experiências formativas diversificadas

O ambiente de um jardim infantil Waldorf envolve todos os elementos de um lar. São realizadas pelo educador com a ajuda das crianças atividades domésticas e de manutenção da vida: limpar, arrumar a sala, lavar a louça e roupa, costurar, bordar, cozinhar, cuidar do jardim. A criança, ao observar o educador em ação, imita esses gestos anímicos, manifestando-os no seu brincar.

Outras atividades dependem das necessidades individuais das crianças e épocas do ano: modelar, tecer, pintar, desenhar, fazer trabalhos com madeira, entre outras, fazem parte do cotidiano escolar em que cada criança, conforme sua destreza ajuda a realizar. Os trabalhos têm um sentido e uma finalidade e são utilizados posteriormente pelas próprias crianças.

O desenvolvimento da criança, sua motricidade e seu grau de consciência se expressam nas atividades que realiza. Cabe ao educador executar suas atividades diárias com entusiasmo, ordem, calma, humor e habilidade, criando um ambiente de trabalho. É nessa atmosfera de trabalho que o educador promove atividades e experiências formativas diversificadas, que se traduzem nas seguintes atividades:

a) O brincar

O valor do brincar para o desenvolvimento sadio da criança tem sido reconhecido na literatura e nas práticas pedagógicas, sendo preocupação de muitos educadores. Na Pedagogia Waldorf ele tem um valor preponderante, especialmente na educação de criança de primeiro setênio. O brincar livre ou não dirigido é visto como um potencial estimulador do desenvolvimento das capacidades individuais de cada criança.

O impulso natural interior da criança para se adaptar e se adequar ao ambiente encontra expressão no brincar livre. Ela procura a atividade lúdica que melhor corresponde às suas necessidades evolutivas momentâneas, seguindo impulsos inconscientes e instintivos provenientes do seu mundo interior. Faz parte da natureza da

criança querer superar-se a si mesma, tornando-se cada vez mais capaz no domínio de sua própria corporalidade e interação com o mundo.

Segundo Steiner (apud Trommer, 1982, p.1)

“O brincar da criança é a manifestação mais profunda do impulso que a conduz ao fazer, sendo que neste fazer o homem tem a sua verdadeira essência humana. Não seria possível imaginar uma criança que não desejasse ser ativa, como o é quando brinca, pois o brincar representa a liberação de uma atividade que deseja se libertar do cerne do ser humano”.

A importância dos brinquedos pode ser comparada à dos instrumentos e das ferramentas que o adulto necessita para a boa execução do seu trabalho. O brincar é tão sério e importante para a criança quanto o trabalho é para o adulto. A diferença consiste em que o brincar forma e transforma a própria organização da criança, e no trabalho, o ser humano forma e transforma o mundo externo. Brincar é como se fosse uma linguagem secreta que deve ser respeitada. Schiller (s.d) diz: “O homem só é homem, quando de fato brinca”

b) Cirandas e dramatizações

Acompanham o ritmo anual com suas estações e festas, sendo trabalhadas todos os dias, da mesma forma e no mesmo horário durante três a quatro semanas. A educadora conduz os movimentos apelando à imitação, e ajudando na aquisição da coordenação espacial, do equilíbrio e também harmonizando tendências que as crianças eventualmente tenham como dispersão, agitação, falta de fantasia, movimentos mecanizados ou outros.

c) Contos de fadas e histórias

A base para a comunicação é estabelecida fundamentalmente pela linguagem oral, permitindo entre outros, o fortalecimento da memória e a capacidade de concentração.

A voz do educador não transmite apenas o conteúdo do conto, também se revela a si própria. Na modulação, volume, musicalidade, a voz humana transmite sentimentos, podendo desatar nós da inquietação infantil e fazer desaparecer medos.

As crianças assimilam as palavras e as formas estruturais da língua materna. O conto representa para a criança um abundante conhecimento de informação do idioma. Ao se repetir várias vezes o mesmo conto, possibilita-se a relação com a beleza da

linguagem, com cada detalhe da história, com a seqüência das imagens. É como se retornasse sempre a uma mesma paisagem, e esta, sucessivamente, fosse vivenciada mais intensa e minuciosamente.

Entre as histórias, os contos de fadas originais merecem atenção especial, pois contêm uma linguagem rica e matizada, por meio da qual a criança interioriza verdades acerca da vida humana. Os Contos de fadas revelam o desenvolvimento da alma, os personagens representam aspectos humanos fundamentais existentes em cada um de nós. As lutas, batalhas, vitórias, sofrimentos, alegrias e tristezas humanas têm como cenário o interior do ser humano. Ao recebê-lo, a criança se fortalece para trilhar o seu próprio caminho na vida (LANZ, 1998).

Geralmente, o conto de fadas é selecionado de acordo com a época anual que se está a viver, ou em função de alguma necessidade específica do grupo de crianças, e é repetido durante pelo menos duas semanas consecutivas, sendo algumas vezes alternado com histórias de dedos, lengalengas, ou dramatizações.

d) Desenho Infantil

O desenho da criança pequena brota de seu interior espontaneamente. Os desenhos são manifestações de forças formativas que modelam o seu corpo. Essas forças são tão abundantes que transbordam constantemente na atividade do desenhar. As formas que a criança mostra no seu desenho espelham a maneira como essas forças estão agindo no seu interior. Por meio dos desenhos, o educador pode observar o desenvolvimento da consciência da criança e do estado de seu amadurecimento corpóreo. A criança do primeiro setênio deve ter oportunidade de desenhar livremente.

e) Aquarela

Desenvolvida para ampliar a vivência das cores. A atividade tem como objetivo central a descoberta das cores, o cultivo de hábitos no manuseio do material, o desenvolvimento da sensibilidade artística, assim como o respeito e admiração à atividade que serão aprofundados no ensino fundamental e médio. A técnica de aquarela utilizada nos jardins Waldorf desenvolve-se apenas com as cores primárias (amarelo, azul e vermelho) de forma que as crianças, ao misturá-las, possam descobrir espontaneamente as outras cores.

f) Modelagem

Modelagem é considerada uma atividade que permite desenvolver a destreza manual e despertar a sensibilidade artística. Pode ser realizada em tanque de areia, com barro, argila, no amassar do pão, nas massinhas de cera de abelha. É uma atividade muito apreciada pelas crianças que geralmente a realizam em grupo, oportunizando a socialização.

g) Eúritmia

Esta atividade é uma arte de movimento estreitamente ligada à palavra, ao som e ao tom e tem a intenção de expressar a fala e a música de forma visível, por meio de movimentos corporais. Ela é desenvolvida apenas por um professor especializado (euritmista). A Eúritmia atua nas dimensões anímicas do ser humano - pensar, sentir e querer - conduzida pelas imagens gesticuladas e dançadas pelo professor de Eúritmia para a criança. Essas imagens têm como veículo a narrativa do professor que apresenta, na recitação rítmica e musical, geralmente baseada nos contos de fadas. Por meio da Eúritmia todo o corpo fala, e, pela imitação, a criança transforma a sua fantasia em movimento.

Segundo Marasca (2009), a formação da fala compõe-se basicamente de três elementos diretamente relacionados à organização corporal e anímica do homem: dinâmica, sonorização e articulação. A dinâmica é proveniente da musculatura abdominal, principalmente do diafragma que está relacionado com o sistema metabólico-motor (querer, vontade); a sonorização produzida pelas cordas vocais na laringe, capazes de soar segundo os matizes de sentimento da “alma” está relacionado como sistema rítmico (sentir); a articulação produzida na região da boca, principalmente da língua, dentes e lábios, portadores do elemento conceitual da fala, está relacionado como sistema neuro-sensorial (pensar).

A Eúritmia abrange os gestos essenciais para cada fonema da língua, formados a partir dos três elementos acima referidos. Esses gestos eurítmicos são “esculturas” vivas e movimentadas do fonema, e não cópias ou símbolos abstratos das letras escritas (Idem, 2009).

Assim, a Eúritmia pretende ser um acompanhante vivo e artístico da criança em desenvolvimento, ajudando-a, estimulando-a, fortalecendo-a tanto no campo de suas

habilidades corpóreas como no âmbito de suas vivências e sentimentos. Essa experiência estimula a coordenação espacial, fortalece a habilidade de ouvir e desenvolve as relações sociais.

h) Música

A música, por ser uma atividade artística extremamente envolvente e que toca o ser humano de forma profunda, tem na educação em geral, e na educação infantil em particular, uma função essencial. Música é o movimento ordenado do tempo e de tons no espaço ao qual a criança pequena se liga de forma integral, pois vivencia esse movimento como expressão de processos internos. Ela naturalmente dança e modula sua voz. A atividade musical dá-lhe a possibilidade de levar este impulso ao encontro de leis e formas claras de pensar, sentir e agir, sem, contudo, tirá-la do ambiente lúdico e de fantasia que lhe é próprio. Contudo, cabe aos educadores discernir que características a música apresentada à criança devem ter, pois essa música precisa ir ao encontro do estágio de desenvolvimento em que ela se encontra.

Interações/ Relações

Os vínculos afetivos se estabelecem desde o nascimento do ser humano. Inicialmente com os pais e ao longo da vida, vão ocorrendo uma sucessão de relações de apego com as várias pessoas, segundo o grau de importância e de significado, a partir da forma como é cuidada e atendida. A natureza dessas relações afetivas é de tal importância que não só se define a sua qualidade, ou seja, a forma qualitativa como as relações se estabelecem, como se desdobra na acomodação “a uma espécie de molde”, condicionando as experiências emocionais nas futuras relações (PANIAGUA e PALACIOS, 2007).

Igualmente, as ações educativas partem essencialmente dos vínculos afetivos estabelecidos entre o educador/professor e cada criança. O educador ou professor é para a criança pequena aquela pessoa que pode confirmar ou modificar o padrão de relação aprendido com os pais. Será a partir de suas atitudes em relação a ela, que se estabelece uma relação que precisa ter por base a confiança e segurança, para que o processo educativo e de aprendizagem possa ter um significado positivo para a criança. Por isso é tão importante a qualidade das relações afetivas na escola.

A forma como os adultos reagem diante do êxito ou do fracasso das novas aquisições das crianças tem repercussões importantes na sua aprendizagem, e na interiorização emocional das experiências, com impactos positivos ou negativos na auto-estima e na auto-imagem que vão desenvolvendo.

Segundo Paníguas e Palacios (2007, p.74),

As relações educador-criança e criança-criança são da máxima utilidade para realizar todas essas aprendizagens, e por isso é preciso estar consciente de que quando se felicita ou se repreende uma criança, isso não é gratuito para ela do ponto de vista emocional; a forma como ela é felicitada ou repreendida marcará o impacto e a aprendizagem emocional da experiência.

Segundo vários autores (Paníguas e Palacios, 2007; Stanley e Greenspan 1985, apud Hohmann e Weikart, 1996), o apoio do adulto sobre as vivências das crianças é essencial para a construção de um ambiente social e emocional equilibrado, beneficiando o desenvolvimento e a aprendizagem. Esse ambiente social e emocional deve ser organizado de forma a beneficiar a interação entre crianças e adultos, em que ambos possam estabelecer relações positivas num clima compartilhado de decisões, podendo ser promovidas situações desencadeadoras de desenvolvimento e aprendizagem dos intervenientes.

Considerando que as interações se dão no ambiente, é fundamental refletir sobre o contexto social onde a criança está inserida e suas experiências interpessoais, especialmente sobre aquelas que traduzem significados importantes acerca de si própria, as de valor para a formação de sua personalidade. Assim, a construção do eu da criança está inegavelmente associada à construção do conceito do outro, que passa pelo campo dos afetos.

A esse respeito, Miranda (2010, p.57) refere que:

Os afetos são linguagens universais contagiantes. [...] o contágio afetivo constrói as pontes indispensáveis que possibilitam o indivíduo promover interações. O afeto com seu poder de contágio pode ser o principal combustível a dar movimento aos mecanismos de construção da autoestima.

O espaço escolar também contribui na interação e convivência entre as crianças e entre elas e a professora. O espaço deve ser amplo, luminoso, asseado, colorido e rico em estímulos (sem exagero), o que promove as interações. O reconhecimento do valor

das crianças pode ser beneficiado ao terem seus trabalhos expostos. A construção da autoestima está relacionada à intensidade e a qualidade das interações no meio social escolar. Assim, a qualidade das interações promovidas pelo professor pode propiciar o sentimento de autoconfiança necessário para contribuir no processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Miranda (2010, p.107) conclui que:

O ato educativo é essencialmente comunicacional e dispõe, para que se consolide, dos mesmos canais que se usam para comunicar o afeto. Portanto, as dimensões afetivas e educativas nutrem-se inseparáveis, considerando que o ato educativo pressupõe a necessária existência de relacionamentos interpessoais. Em função disso, precisamos de metodologias mais participativas em oposição às formas passivas, que menosprezam a interação e o afeto, contribuindo para a derrocada da autoestima dos alunos.

Em resumo, as relações afetivas existentes nas interações sociais que ocorrem no espaço educativo são essenciais para determinar os níveis de segurança afetiva da criança, base do seu desenvolvimento. Segurança, confiança e bem-estar oportunizam o assumir os riscos da autonomia e das relações sociais. Relações afetivas positivas são decisivas para o processo de construção da qualidade da aprendizagem e desenvolvimento infantil.

CAPÍTULO II

A PESQUISA

2.1- Aspectos metodológicos da pesquisa

A educação infantil como prática social estabelece relações de ensino, desenvolvimento e de aprendizagem essencialmente humanas. Isso faz do campo educacional um espaço privilegiado para as abordagens qualitativas. A educação infantil que, ao constituir-se em campo de pesquisa, permite estudar questões educacionais como a qualidade da educação infantil, configurando práticas educativas que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Gonzalez Rey (2002) a pesquisa nas ciências humanas especialmente na educação conduz a uma conceituação de que as realidades são múltiplas, complexas, dialéticas e dialógicas fazendo com que o pesquisador se torne instrumento fundamental do processo construtivo-interpretativo da pesquisa.

Assim, a presente pesquisa foi desenvolvida a partir da abordagem qualitativa que permitiu à pesquisadora a inserção no ambiente natural da pesquisa. Observaram-se os processos e fenômenos sociais educativos, a dinâmica da realidade no contexto de uma escola Waldorf, considerando a percepção e experiências dos participantes, assim como seus contextos históricos, as singularidades dos sujeitos, as suas práticas e interações cotidianas, buscando-se o entendimento das possíveis contribuições da pedagogia Waldorf na Qualidade da Educação Infantil.

A pesquisa aqui relatada teve como objetivo central investigar a qualidade da educação infantil nas concepções e práticas pedagógicas, no contexto da pedagogia Waldorf. Para isso, optou-se pela abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, pois segundo Ludke e André (1986) este é um tipo de pesquisa que permite descrever e retratar a realidade de forma completa, profunda e contextualizada, focada no processo. Permite enfatizar a interpretação contextual, relacionar as ações, os comportamentos e as interações das pessoas envolvidas com a problemática da pesquisa. Segundo Yin (2010), o estudo de caso “permite que os investigadores retenham as características holísticas e significativas dos eventos da vida real [...]” (p.24).

Considerou-se este tipo de pesquisa adequada também pela possibilidade de representar “os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa

situação social” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p.20). Significa isto que o objeto do estudo ou da situação estudada pôde suscitar opiniões divergentes, permitindo à pesquisadora se posicionar sobre as questões.

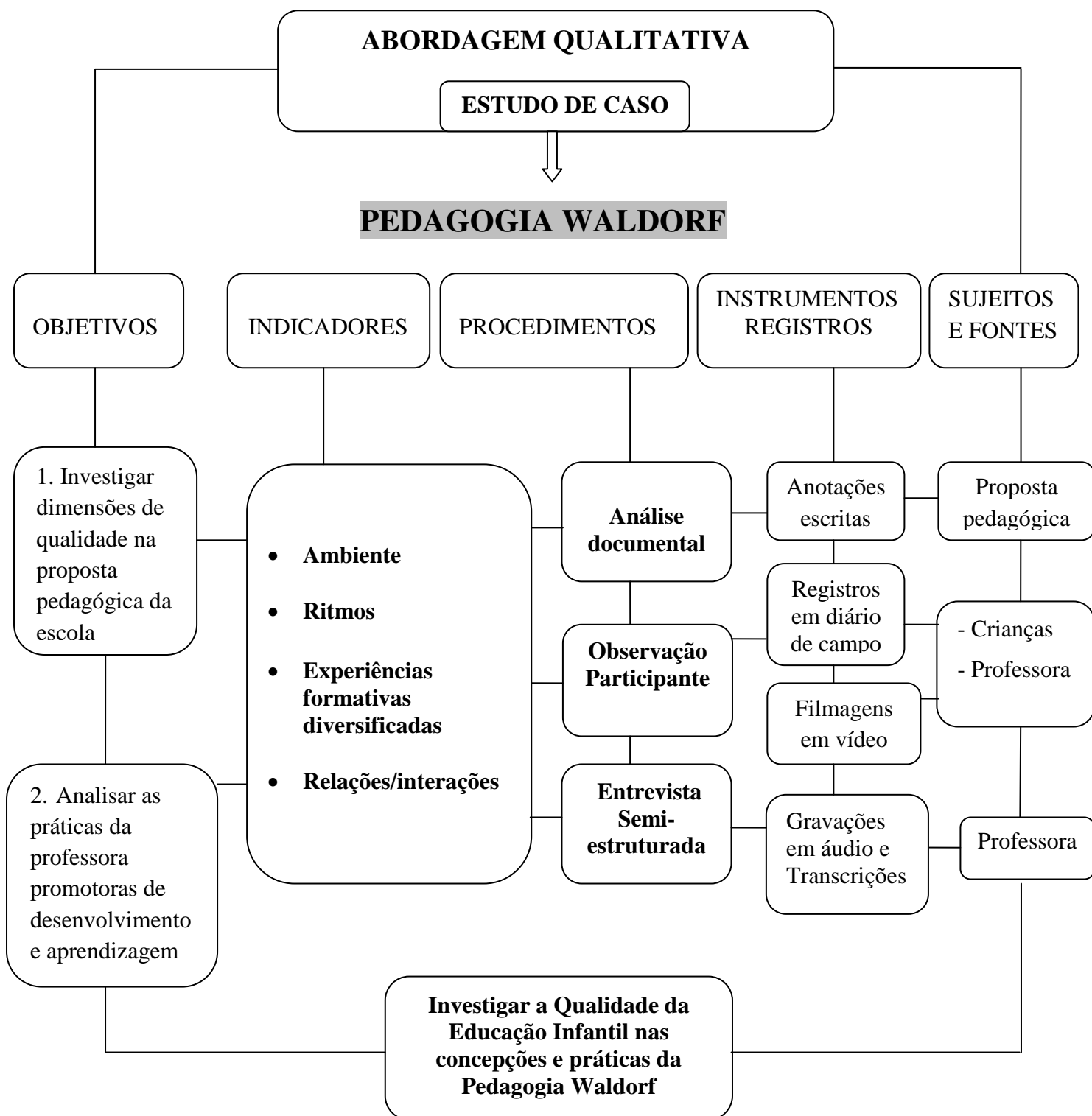
O contexto da pesquisa foi uma escola particular do Distrito Federal que adota a pedagogia Waldorf. A escola, filiada na Federação de Escolas Waldorf no Brasil (FEWB), existe há 12 anos. Existem 189 crianças que frequentam quatro grupos do maternal, (dois no matutino e dois no vespertino) com crianças de um ano e meio aos três anos e meio em cada uma; três grupos de jardim infantil, (dois no matutino e um no vespertino) com catorze, dezoito e dezoito crianças respectivamente, dos quatro aos seis anos; e cinco grupos de ensino fundamental do 1º ao 5º ano (Ver anexo 4). Existem sete educadoras, várias auxiliares de educação e seis professoras do ensino fundamental. Para além destas, existe ainda um professor de música, uma professora de trabalhos manuais, uma professora de inglês, outra de eurytmia, e um professor de educação física para o ensino fundamental. As educadoras de infância congregam todos esses saberes artísticos, ou seja, têm formação musical (canto e instrumentos, especialmente lira e flauta), trabalhos artesanais e artísticos.

A pesquisa desenvolveu-se em uma sala de jardim infantil do turno matutino formado por catorze crianças (sete meninas e sete meninos), sendo estes os sujeitos de pesquisa e a sua professora.

No sentido de atingir o objetivo central, e seu desdobramento nos objetivos específicos, a pesquisa desenvolveu-se a partir dos seguintes indicadores de qualidade da educação infantil, no contexto da Pedagogia Waldorf: o ambiente, os ritmos, as experiências formativas diversificadas e as interações/relações.

A figura seguinte apresenta os procedimentos metodológicos da pesquisa:

Figura 02– Esquema dos aspectos metodológicos



2.2. – Estratégias de pesquisa

De forma coerente com a abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso, optou-se pela estratégia da análise documental, observação participante, e pela entrevista semi-estruturada como procedimentos de construção de informações para compreender e explicar as questões de pesquisa, bem como atingir os objetivos propostos.

2.2.1. – Análise documental

A análise documental “pode constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos” (LUDKE e ANDRÉ, 1998, p.38), pois permite o acesso a evidências e identificação de informações pertinentes nos documentos que fundamentem nossas declarações e afirmações, a partir das questões da pesquisa.

Segundo Yin (2010) o uso da análise documental serve para corroborar ou contrariar a informação de outras fontes, bem como apresentar detalhes específicos. Para o autor “os documentos desempenham um papel explícito em qualquer coleta de dados na realização de estudos de caso” (p. 130).

Assim, buscou-se analisar a proposta pedagógica da escola para compreender a eventual coerência entre esta e os fundamentos da Pedagogia Waldorf, assim como identificar dimensões da qualidade da educação infantil. As informações encontradas foram registradas, servindo para complementar as demais informações da observação e da entrevista.

2.2.2. - Observação participante

A observação ocupa um lugar privilegiado nas pesquisas qualitativas. “Possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE e ANDRÉ, 1998, p.26). Segundo os autores, a experiência direta é a melhor forma de verificar a ocorrência de determinado fato ou fenômeno.

“Sendo o principal instrumento da investigação, o pesquisador pode recorrer aos seus conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de

compreensão e interpretação do fenômeno estudado” (idem, 1998, p.26). Desse modo, a observação permitiu compreender e interpretar as concepções e práticas pedagógicas daquele contexto educativo, e, a partir da experiência pessoal da autora, aproximar-se da perspectiva do sujeito da pesquisa, tentando apreender a sua visão de mundo, ou seja, o significado que ele atribui à realidade que o cerca e às suas próprias ações.

A observação também permite “descobrir aspectos novos de um problema” (idem, p.26). Isto significa que, em campo de pesquisa, qualquer elemento novo e inesperado pode ser importante para a compreensão e interpretação do fenômeno a estudar.

Na pesquisa, a observação participante pressupõe o envolvimento da pesquisadora naquele contexto educativo em estudo. O propósito desse envolvimento foi a maior aproximação possível dos sujeitos, para se desenvolver uma confiança e espontaneidade, de forma a não alterar o seu cotidiano.

2.2.3 - Entrevista Semi-estruturada

A entrevista semi-estruturada é um dos principais instrumentos básicos para a construção de dados. Esse tipo de entrevista “favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, como também sua explicação e a compreensão de sua totalidade” (TRIVIÑOS 1987, p.152).

“Na entrevista, a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde” (LUDKE e ANDRÉ, 1998, p.32). Significa que se deve estabelecer um clima de harmonia, simpatia, lealdade e confiança mútua entre o entrevistador e o entrevistado, “[...] essencial para atingir a máxima profundidade no espírito do informante sobre o fenômeno que se estuda” (TRIVIÑOS 1987, p.149).

O objetivo principal da entrevista foi apreender o entendimento da educadora sobre o significado de uma educação infantil de qualidade, sua visão de mundo, de educação, de infância, além da auto-avaliação da sua prática pedagógica, da importância dada ao ambiente, aos ritmos, às experiências formativas e a qualidade de suas interações e relações com as crianças. No processo de pesquisa teve-se o cuidado de evitar possíveis distorções entre o discurso da entrevistada e o seu registro.

As observações ao conteúdo da entrevista puderam constituir não só novas possibilidades de entendimento, como oferecer material necessário para um aprofundamento da entrevista. Viabilizou também a compreensão da teoria.

O conteúdo da entrevista foi registrado por meio de gravação de áudio e posteriormente transcrito. (ver apêndice 2).

2.3 - Procedimentos de pesquisa

Inicialmente, definiram-se os seguintes critérios para o campo de pesquisa:

- Ser uma escola que adota a pedagogia Waldorf;
- Atender crianças de jardim de infância;
- Ser filiada na Federação de Escolas Waldorf do Brasil, o que oferece maior credibilidade quanto à sua aplicação da Pedagogia Waldorf;
- Demonstrar interesse na participação da pesquisa.

No começo estabeleceu-se com a escola um contato pessoal e formal para a exposição das intenções da pesquisadora, houve duas reuniões prévias com a coordenadora da educação infantil e com uma educadora que se mostrou solícita em participar na investigação. Desses primeiros encontros definiram-se datas e foi solicitada uma informação explícita aos pais, que constasse a intenção de realizar filmagens e fotografias durante o período de observação.

A pesquisa iniciou-se no dia 13 de junho de 2011, com a análise da proposta pedagógica, que foi prontamente cedida pela secretaria da escola a pedido da coordenadora. Buscou-se identificar dimensões de qualidade da educação infantil, balizadas pelos indicadores de qualidade referidos. Seguidamente, iniciou-se a fase da observação participante.

A observação aconteceu ao longo de três meses (junho, agosto e setembro de 2011), com uma interrupção por 21 dias, no mês de julho, durante o recesso escolar. Ocorreu em diferentes ambientes/espacos da escola (espaco exterior, sala,) tendo sido conduzida no sentido de analisar as práticas pedagógicas da professora promotoras de desenvolvimento e aprendizagem, assim como identificar dimensões de qualidade, a partir dos indicadores construídos, ou seja, analisar o ambiente, identificar a presença dos ritmos, observar as experiências formativas, e a interação/relação da professora com

as crianças naquele contexto educativo. Procurou-se orientar a observação pelos focos de interesse embora mantendo uma perspectiva da totalidade.

A pesquisadora sugeriu que a observação ocorresse inicialmente às terças e quintas feiras, durante todo o período matutino (das 8h às 12h) para uma adaptação progressiva das crianças à sua presença. A educadora concordou, até porque existe a presença do médico escolar que uma vez por mês acompanha a observação das crianças em sala, atividade habitual nas escolas Waldorf, além da presença diária da auxiliar de educação na sala. Assim, para evitar alguma perturbação com a presença de vários adultos, decidiu-se fazer a pesquisa duas vezes por semana.

Utilizaram-se registros por meio de anotações escritas em diário de campo e fichas de protocolo construídas especificamente para esta pesquisa (ver apêndice 1), assim como filmagens, (num total de 6h), a fim de se registrarem imagens que pudessem traduzir de forma viva, atitudes, intervenções e posturas da professora, bem como a sua interação no ambiente e cotidiano das crianças. Para essas filmagens foi entregue previamente um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos respectivos pais ou responsáveis pelas crianças (ver anexo 1).

Após um mês e meio da pesquisa se ter iniciado, realizou-se a entrevista à educadora, quando já havia se estabelecido uma empatia e confiança mútua. Isso ocorreu enquanto as crianças brincavam no recreio por uma hora e a pesquisadora pode ficar com a educadora numa sala do ensino fundamental, onde havia a tranquilidade necessária. A entrevista foi gravada em áudio e posteriormente transcrita. Estavam inicialmente previstas dezesseis perguntas de acordo com o roteiro, mas que acabaram por ser trinta e nove, devido à imprevisibilidade das respostas que fez surgir outras questões que esclarecessem as iniciais, assim como a necessidade de aprofundamento de outras. Depois de transcrita, a entrevista foi lida pela educadora para poder acrescentar alguma coisa, caso sentisse necessidade. O que acrescentou foi igualmente gravado e transcrito, num outro momento.

A análise de conteúdo da entrevista não obedeceu à ordem das perguntas, mas à das categorias significativas encontradas ao longo das respostas, tais como: a visão de mundo e de educação da educadora, sua visão sobre a pedagogia Waldorf, sua concepção de criança e de infância, seu ideal de educadora e sua função; os elementos necessários à qualidade de educação; sua consideração sobre os resultados da sua atuação e ainda sobre a sua relação e interação com as diferentes crianças.

Na fase final da observação, quando já havia se estabelecido confiança e adaptação das crianças à presença da pesquisadora, houve necessidade de observar a seqüência diária das atividades em sala, o seu ambiente, os ritmos do dia-a-dia, a interação e relações da professora com as crianças. Por isso, a pesquisadora permaneceu todos os dias, ao longo das duas últimas semanas. A fase de observação terminou em 15 de setembro, quando já se havia reunido as informações necessárias para a construção da sua análise.

CAPÍTULO III

ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS INFORMAÇÕES

Partindo do referencial teórico adotado e dos indicadores de qualidade construídos pretendeu-se examinar criticamente como é feita a articulação entre as concepções e práticas da pedagogia Waldorf e a qualidade da educação infantil. As informações geradas na análise documental, na observação participante e na entrevista à educadora foram vastas.

Na análise e interpretação teve-se o cuidado de selecionar trechos mais relevantes das respostas que evidenciam a presença dos indicadores de qualidade na ação pedagógica de acordo com os objetivos.

3.1 - Histórico da Instituição

A *Associação Pedagógica Moara*⁹ nasceu da iniciativa de um grupo de pessoas, pais e professores, interessadas em oferecer em Brasília, uma educação diferenciada e fundamentada em um conhecimento profundo do Ser Humano. E tudo começou em 1991, com um curso composto por seminários mensais, ao longo de um ano, com o objetivo de começar a difundir os princípios da Pedagogia Waldorf na cidade. Tal curso chegou ter a duração de um ano. Integrantes deste grupo pioneiro ainda participam hoje da Escola, como professores, pais ou apoiadores. Depois, grupos de estudo começaram a se formar, organizando cursos ministrados por professores vindos de São Paulo, alguns, inclusive, como Curso de Extensão da Universidade de Brasília.

No final de 1999, um dos grupos de educadores e alguns pais interessados, após cinco anos de aprofundamento em aspectos antropológicos e pedagógicos ligados à Antroposofia, formou uma associação sem fins lucrativos: a Associação Pedagógica Moara. No início no ano letivo de 2000, começou o atendimento de crianças de dois a sete anos de idade. Ao final do mesmo ano, com o aumento significativo da demanda, a Associação Pedagógica Moara alugou um espaço que correspondesse mais à proposta pedagógica almejada. Assim, foi encontrada uma casa no Lago Norte que, com cerca de

⁹ A escola referida autorizou a sua identificação.

3.000 m² de área verde e 800 m² de área construída. Teve início o trabalho em busca da regularização da mesma.

No entanto, por encontrar-se em setor de residências, foi necessária nova mudança de localização para área destinada a escolas, na Asa Norte do Plano Piloto de Brasília, DF.

As atividades desenvolvidas pela associação mantenedora e pela escola pesquisada fundamentam-se nos princípios da “Trimembração Social”, com base na liberdade cultural, igualdade de direitos e fraternidade econômica. Hoje, com 189 educandos, (ver apêndice 2) a escola objetiva um caminho com a vontade de ser uma instituição que traz à prática social tais valores. (Proposta Pedagógica da escola, 2003, revisada em 2011).

3.2 - Missão, fins e princípios

Sob o pressuposto de que a humanidade deve evoluir para uma estrutura social mais harmônica, onde a liberdade esteja presente no âmbito cultural, a igualdade no âmbito dos direitos e deveres dos cidadãos, e a fraternidade no âmbito econômico, a missão da escola é: “Promover o desenvolvimento de pessoas íntegras, integrais e integradas, com base na Pedagogia Waldorf, preparando-as para atuar na sociedade humana nessa direção”. (Proposta Pedagógica da escola, 2003, revisada em 2011).

Segundo a proposta pedagógica analisada, a escola segue os princípios e fundamentos da Pedagogia Waldorf, com base nos conhecimentos antroposóficos, e está em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) vigente, com as recomendações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (2006) e com as Diretrizes Curriculares Nacionais (1999).

Funciona em regime anual, com a oferta de, no mínimo, 800 horas de trabalho escolar, distribuídas em, pelo menos, 200 dias letivos de 4 horas, a Escola está em conformidade com o disposto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente.

A proposta pedagógica visa essencialmente promover uma pedagogia de caráter holístico que se faz necessária hoje em dia, perante as exigências de conhecimentos abrangentes e flexíveis, que possibilitem às crianças – adultos de amanhã – participarem entusiasmados e ativamente na vida social e econômica, não só da família, do local de

trabalho, da cidade, mas do mundo globalizado, tendo como meta um lugar condizente com o bem estar da humanidade.

A proposta pedagógica foi elaborada no sentido de propiciar, por meio dos fundamentos pedagógicos Waldorf, o amadurecimento da criança para que ela possa definir sua própria vida e não somente condicioná-la a ir-se adaptando ao longo da vida às circunstâncias dominantes. (Fonte: Proposta Pedagógica da escola, 2003, revisada em 2011).

3.3 - Objetivos Institucionais

Entre os objetivos institucionais descritos na proposta pedagógica, destacam-se os seguintes:

- Desenvolver a auto-educação como o caminho para a consolidação dos princípios humanos na síntese do Pensar, Sentir e Agir.
- Contribuir para o desenvolvimento gradual da individualidade em sua formação corporal, anímica e espiritual, em equilíbrio harmônico.
- Levar os participantes da comunidade escolar à visão da evolução humana no seu relacionamento com a natureza e os demais seres humanos, objetivando a consciência do seu ser como sujeito criativo e transformador do mundo.
- Oferecer subsídios para que o educando possa conquistar a sua liberdade espiritual, participando da obra do bem comum, respeitando a constituição e os direitos humanos e cumprindo assim, dignamente, o seu papel de cidadão brasileiro. (Proposta Pedagógica, 2003, revisada em 2011, p.6).

3.4 - Objetivos da escola para a Educação Infantil

Na educação infantil, o objetivo principal da escola é que as crianças possam “conquistar a liberdade de se movimentar no espaço e a habilidade de comunicar-se e expressar-se, exercitando por meio da fantasia o seu pensar, o seu sentir e o seu querer, percebendo no ambiente circundante a virtude básica da gratidão, aprendendo que o mundo é Bom” (Proposta Pedagógica da escola, 2003, revisada em 2011, p. 10).

Isto significa promover um espaço comunitário escolar, onde cada criança pode expressar-se livremente, existindo o respeito por cada individualidade, dando oportunidades de experiências e vivências entre todos.

A Educação Infantil é oferecida a crianças de dois anos incompletos a seis anos, agrupadas de acordo com sua faixa etária e maturidade, em turmas de Maternal e

Jardim, formadas em agrupamento vertical, tanto o Maternal – dois anos incompletos a três anos, quanto o jardim – quatro anos incompletos a seis anos.

A diversidade entre diferentes idades está presente nas atividades que acontecem nas rotinas dos grupos. Todas as crianças têm a oportunidade de preencher as necessidades de seu estágio de desenvolvimento nas diversas situações de sala de aula. Dessa forma, os grupos podem evoluir, também, a partir da interação que ocorre entre as várias faixas etárias presentes e seus níveis de desenvolvimento.

As matérias distribuem-se na rotina de forma integrada e vivencial, na qual a presença do professor constitui um elemento harmonizador e condutor das atividades diárias. Para tal, a criança tem um espaço físico e temporal organizado de modo a propiciar experiências elementares e diversificadas de modo a promover uma evolução sadia. Motivações oriundas da própria atividade do adulto conduzem a criança à atividade própria e à conduta indicada para esse nível.

Também é dada especial atenção à organização rítmica do dia, à qualidade e à forma dos móveis e brinquedos. Portanto, a tarefa do educador é incluir, quando possível e necessário, atividades de rotina (ritmos) em seu planejamento.

3.5. RESULTADOS DA PESQUISA

Uma vez que se tornou difícil analisar os quatro indicadores de qualidade separadamente, dada a sua natureza interdependente, se discutirá a sua análise com base nas suas inter-relações.

Ambiente

O ambiente físico da sala era espaçoso e bem iluminado. As paredes, pintadas em tons de rosa claro, e numa parede central havia uma pintura de aquarela feita pela professora com tons suaves. O espaço da sala era simples e amplo. Destacava-se o lugar da “casinha” (Casa da Boneca), abrigada por biombos de madeira, que amparam um dossel de tecido, onde as crianças brincam com as bonecas e camas, com um fogão de madeira e panelas. Aí existe um móvel de acesso fácil às crianças, que guarda roupas

das bonecas e uma quantidade de panos bem dobrados, que as crianças usam para diversos fins.

Noutro canto, há outro espaço também delimitado por biombos, onde estão cestos que guardam toquinhos de madeira, pedras, conchas e jogos simples. Têm uma pista de madeira para carrinhos. Do outro lado, existe um móvel com prateleiras que guardam pranchas de madeira que servem de suporte ao papel da pintura de aquarela e os desenhos das crianças. As crianças podem participar também da preparação dessas atividades. Noutro canto existe uma mesa redonda - “a mesa das estações”-, com flores frescas trazidas, semanalmente, pelos pais e onde constam elementos da estação do momento, como folhas secas, sementes, frutos, pedras, cristais, duendes, moinhos de vento, anõezinhos, entre outros. Todos os brinquedos e materiais são de fácil acesso às crianças, que podem utilizá-los e participar na sua arrumação.

A sala dispõe, ainda, de uma pequena cozinha que onde a professora e as crianças que desejam participar, preparam os lanches. Cada dia, uma criança traz de casa os ingredientes para o lanche diário das demais, conforme o planejamento semanal da educadora. Priorizam-se alimentos naturais à base de frutas e cereais, evitam-se alimentos açucarados e processados. A criança que traz o lanche do dia torna-se a “servidora”. Serve os colegas e no final, apaga a vela e escolhe um deles para a ajudar a arrumar a mesa e lavar a louça, antes de irem para o recreio. Esse momento é muito apreciado pelas crianças, em especial para aquela cuja mãe participou com os lanches para a sala.

Essa forma de organização dos lanches permite um forte envolvimento social. As crianças sentiam prazer ao partilhar com as outras algo de suas casas e famílias. Tal acontecimento simples e rotineiro criava um ambiente de agradável companheirismo e de estreitamento de laços afetivos entre as crianças e entre elas e a educadora. Um espaço de aprendizagens e de desenvolvimento.

Na hora de brincadeira livre (período de expansão) a educadora estava sempre em atividade: preparando alguma coisa para o ritmo seguinte, ou focada na entoação de suas canções, ou ainda tocando lira. Tal atitude de concentração contribuía para um ambiente de tranquilidade e ajudava as crianças a se entregarem concentradamente às suas atividades e aos momentos de brincadeira criativa.

Seguindo a linha pedagógica da escola, a educadora criava um ambiente de trabalho, agradável, favorecedor para o envolvimento das crianças nas suas tarefas e

atividades e, portanto, promotor de melhores condições para a aprendizagem e desenvolvimento. A presença mediadora da educadora dava-se em vários momentos, como na orientação de algumas tarefas mais difíceis, em que as crianças solicitavam a sua ajuda, por exemplo, no tear, cada criança tinha o seu, e por vezes as menores precisavam ser ajudadas, assim como quando da necessidade de resolução de problemas ou conflitos que surgiam entre algumas crianças. Nos ambientes externos como pátios e parquinho via-se a mesma postura da educadora: ela tanto se mostrava atenta às crianças que brincavam, quanto usava o tempo para fazer coisas, como descascar fruta para as crianças, costurar, fazer algum trabalho manual, e, se necessário atender a alguma necessidade das crianças.

A educadora revelou ter uma postura de atenção compartilhada e também personalizada, o que implicava estar focada, alerta e com um olhar periférico. Essa alternância de atenção permitia-lhe avaliar o bem estar das crianças, identificar necessidades e até prever conflitos. Essa postura fomentava a segurança entre o grupo de crianças, o que é fator de qualidade nas interações e relações entre ela e as crianças.

Quando questionada sobre a importância do ambiente, a educadora responde que:

No ambiente oferecido às crianças, elas vivenciam experimentando, fazendo a matemática, a linguagem, a ciência, por exemplo, quando elas constroem cabanas. Elas têm percepções e descobertas fantásticas com o manuseio da terra, com o corpo, com os materiais. Todos os dias eu vejo elementos novos de seu desenvolvimento. (Fonte: entrevista à educadora da sala).

Isso pressupõe a compreensão de que é na ação e interação das crianças com os materiais naturais disponíveis no ambiente que a criança experimenta suas habilidades e destrezas, contribuindo para o seu desenvolvimento e aprendizagens.

Como um dos fatores da qualidade da educação infantil, o ambiente não pode ser visto isoladamente. Tal percepção foi identificada na fala da professora:

Não é o ambiente só o mais importante. Eu acho que são vários elementos. Tudo está envolvido. Todos eles estão implicados numa atmosfera única, permitindo assim reunir condições para ricas aprendizagens. Deve ser constituído pelo o elemento estético das formas e das cores na organização dos espaços, por equipamentos e materiais naturais e orgânicos, direcionado para a livre expressão das crianças; a prática das artes plásticas também com materiais naturais e orgânicos". (Fonte: entrevista à educadora da sala).

Percebe-se que para a educadora, todos aqueles elementos referidos por ela podem enriquecer o ambiente tornando-se fator de qualidade, ao promover uma harmonia e condições positivas para o desenvolvimento e aprendizagem.

Sua posição está conforme com as ideias da Pedagogia Waldorf, no que diz respeito ao tipo de ambiente que deve favorecer o desenvolvimento e aprendizagem das crianças. Quando questionada sobre seu conceito de orgânico, ou de materiais orgânicos, ela manifesta que:

Orgânico é aquilo que está mais próximo e mais relacionado com a natureza ainda no seu aspecto mais vivo. Essa coisa do movimento, pois a criança não é estática, então as paredes redondas é uma arquitetura orgânica, não é? Uma janela com um pedaço de madeira é uma janela orgânica, um chão de madeira é um chão mais orgânico”.

Quanto mais orgânico e mais natural, mais salutar. [...] Então, oferecer essas cabanas para as crianças que gostam muito, para se sentirem aconchegadas, as casinhas... a possibilidade de criação com o material mais rústico que existe, não é? O toquinho, ele não tem fim, fim de possibilidades. Um brinquedo robô, ele já tá todo pronto. O interesse da criança é rápido, ela ali já descobriu como é, acabou o interesse. Agora com as pedras, com a madeira, com os panos, são infinitas as possibilidades, então não cansa, sabe? Imagina se eles estivessem na sala com tudo pronto, ninguém iria aguentar ficar o ano inteiro com aqueles brinquedos. (Fonte: entrevista à educadora da sala).

Esta sua percepção sobre os materiais e brinquedos evidencia concordar com o princípio desta linha pedagógica no que se refere a priorizar os materiais e brinquedos simples e naturais que fomentam a imaginação, criatividade e livre expressão das crianças. Acrescentou ainda que a música e o canto são também constituintes do ambiente “trazer o canto, permear o espaço com essa atmosfera mais sutil onde as crianças ainda estão, nesse nível mais sutil”, como elementos suaves da natureza infantil e que servem “de alimento para a alma infantil” (Entrevista à educadora).

Pode-se estabelecer concordância entre as afirmações da educadora e Zabalza (1987), pois para ambos, o ambiente é o resultado da inter-relação de várias dimensões que permitem ou limitam a construção da aprendizagem. Para Zabalza (1987), “o ambiente de aula, enquanto contexto de aprendizagem constitui uma rede de estruturas espaciais, de linguagens, de instrumentos e finalmente, de possibilidades ou limitações para o desenvolvimento das atividades formadoras” (p. 120-121)

Lanz (1998, p. 111) também salienta que “é o ambiente que plasma a vida anímica e orgânica da criança em idade pré-escolar” e que é nesse ambiente que “deve ser acolhedor e aconchegante” que “cada objeto, por seu material, deve ser o que parece ser”, isto é, serem materiais naturais como as madeiras, pedras, tecidos de fibras naturais, entre outros, em detrimento de outros materiais artificiais, plásticos ou sintéticos.

Numa situação em que as crianças voltavam do parquinho, observaram-se duas meninas de 5 anos, que, após se lavarem e se vestirem com roupa lavada trazida de casa, (a seguir seria o momento do conto e da despedida), apressadamente guardavam suas roupas sujas nas mochilas enquanto conversavam:

-Você vai a minha casa brincar comigo, tá? A minha mãe já conversou com a sua. Depois eu te mostro aquilo que eu estava falando pra você.

- Espera, não terminei de colocar a “Beatriz” (boneca) no berço.

Dirigiu-se então para a casinha, ajeitou a boneca no berço, e colocou os lençóis por cima dela, aconchegando-a melhor, de forma cuidada. Depois voltou correndo e sentou-se na sua cadeira ao lado da amiga, continuando a conversar enquanto esperavam que todos os colegas ficassem prontos para o momento do conto. Enquanto isso, a educadora depois de ajudar uma criança menor, também se sentou, entoando na sua lira os tons que indicavam o momento novo, o do conto.

Este diálogo e ação da menina mostrou tanto a estreita relação social entre as duas crianças, ao ponto de se visitarem em suas casas, como também a necessidade daquela em deixar a boneca bem tapada e aconchegada, pois o dia de aula ia terminar. Isso pode significar que a organização e arrumação da sala era algo que fazia sentido para ela assim como o cuidado com o brinquedo, neste caso, com a boneca.

Ritmos

Ao chegarem à escola, pelas 8h da manhã, as crianças já encontravam a professora que as recebe de modo acolhedor, em ambiente tranquilo, organizado e permeado simultaneamente por diversos ritmos. Na primeira hora da manhã iniciavam as suas brincadeiras livres. Em geral, as crianças eram pontuais, o que evidenciava a consciência dos pais em relação à necessidade e importância dessa pontualidade, e da valorização do brincar livre. Dessa forma, suas crianças poderiam vivenciar os ritmos diários, desde o seu início, facilitando por isso o processo educativo. Pode-se afirmar

que essa compreensão da parte dos pais também contribuía para facilitar a organização do trabalho pedagógico, podendo ser fator de qualidade, no sentido em que beneficia o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Os ritmos atuavam como organizadores estruturais das vivências cotidianas, possibilitando o domínio das atividades a serem seguidas, assim como a sua previsibilidade, o que se observava terem efeitos positivos sobre a segurança e autonomia das crianças.

Ritmo da respiração (expansão/contração)

Steiner (apud Oldfield, 2001, p.71) disse: “Este é um grande segredo: todas as forças curativas residem originariamente no sistema respiratório humano” (tradução da autora).

Nesse momento, o ritmo de contração e expansão (da respiração) se integra aos outros ritmos (semanal/anual). A brincadeira livre é considerada um momento de expansão. No entanto, algumas crianças, especialmente as mais velhas, encurtam esse tempo, e optam pelo tear ou desenho. Já a educadora trabalhava em algo com sentido para o dia, dentro do ritmo semanal e anual, e especialmente, que tivesse sentido para as crianças. Algumas vezes preparava chá para as crianças, costurava alguma peça de roupa da casa da boneca, consertava algum brinquedo, ou realizava algum trabalho manual relativo à preparação de certo evento.

Havia sempre a possibilidade de alguma criança participar da preparação da tarefa por ela desenvolvida. Por exemplo, ao costurar um vestido de boneca, uma menina manifestou querer também costurar. A educadora pegou numa peça de tecido já cortada destinada a fazer umas calças de boneca e deu-a a criança para ela costurar alguns pontos, mostrando como se fazia.

No conjunto, as estratégias da professora também ajudavam as crianças a interiorizarem esses ritmos simultâneos. Preparar o chá pras crianças fazia sentido, pois era a hora de arranjar os lanches, cortar papel para fazer cata-ventos indicava a época que se estava a viver, assim como cantar as canções da época, a iniciativa de começar a arrumar cantando a canção referencial indicava a hora de arrumar, agradecer a refeição antes e depois indicavam o início e fim da refeição e assim por diante.

Havia um menino (o mais novo) que gostava muito de se vestir com saias compridas existentes na Casa da Boneca. Vivia intensamente os momentos do faz de conta durante a brincadeira livre. Ele ainda estava no processo de aprender a arrumar a sala, atividade que não gostava muito, mas que acabava por fazer normalmente, levado pelos seus coleguinhas.

Certo dia, depois da sala já estar completamente arrumada, ele insistia em continuar vestido com a saia rodada. A professora pediu-lhe, por três vezes, que a tirasse, pois era hora da professora de eurtimia chegar, e as crianças teriam que estar prontas para essa atividade, dando-lhe tempo para isso. Observando a situação, uma colega disse-lhe:

- Daniel, você tem de tirar a saia, agora é hora de fazer eurtimia!

Finalmente, Daniel tirou a saia, e calçou as sapatilhas de eurtimia. A professora sorriu.

Esse fato evidenciou a imitação da professora pela menina que se mostrou igualmente assertiva. Revelou também a sua integração dos ritmos.

Cada dia acontece apenas uma atividade específica orientada pela educadora e todas as outras são propostas e realizadas livremente pelas crianças. Os momentos de transição entre as atividades são sinalizados por canções específicas, facilitando o conhecimento e interiorização da sequência das atividades. Essas canções referenciais também ajudam a estabelecer um ambiente calmo, harmonioso, construtivo.

Observou-se que até as próprias crianças já conheciam as canções e, algumas vezes, elas mesmas iniciavam os momentos novos, cantando. Também se viu que, enquanto brincavam entre elas, imitavam exatamente as palavras da educadora, por exemplo, fazendo uma roda à volta da mesa da casinha, com uma boneca ao colo, colocando outras nas cadeiras, imitando o momento do conto.

As atividades orientadas pela educadora envolvem uma cuidadosa preparação com ou sem a participação das crianças. Em geral, elas são para todas: a aquarela, a confecção de pão e a Eurtimia, sendo esta a única dada por uma professora especialista.

Seguia-se a arrumação da sala iniciada pela educadora, visando a sua imitação pelas crianças. Esse momento pareceu ser um momento de socialização e partilha entre as crianças. Algumas, em pares, guardavam os brinquedos, outras dobravam os panos, conversando e assim por diante. Além da comunicação livre entre elas, intensificando a socialização, atividades como arrumar a sala são propícias à aprendizagem de destrezas

e habilidades específicas, como guardar peças de jogos nas caixas, dobrar panos (os maiores eram dobrados por duas crianças, como se dobra um lençol), colocar as louças e panelas nos lugares da casinha, vestir as bonecas, colocá-las nos berços ou cadeiras, entre outras.

Ao longo desse tempo, a educadora cantarolava:

Eu guardo, eu guardo
Guardo os meus brinquedos,
para que possam descansar
e eu possa me ir lavar.
Logo, logo, a salinha
Vai ficando arrumadinha.
A mão da (nome da criança) vai brilhar,
ela é linda e já sabe trabalhar. (canção da arrumação. Fonte: diário de campo).

Após a arrumação, as crianças iam ao banheiro e preparavam-se para a Roda da manhã, considerada como um momento de contração, em que se canta a canção de bom dia, e as canções e versos da época que se está a viver (ritmo anual ou das estações do ano). Na altura vivia-se a estação de São João, (preparava-se a festa junina) e o tempo dos ventos.

Bom dia sol
Bom dia luz
Um grande amor
É o que nos conduz
Pássaros voando
Flores no jardim
Todos se reúnem
Vão cantando assim.
O sol dormiu a noite inteira
Mas agora ele acordou
E já vem vindo
Na janelinha.
Bom dia, bom dia querido sol. (Canção de bons dias. Fonte: diário de campo).

Sobe a chama
Sobe a chama
Ilumina, ilumina
Nossas festas
Nossas almas. (verso da época – S. João. Fonte: diário de campo).

Seguia-se o lanche da manhã, precedido por um momento de silêncio em que, sentados à mesa, a educadora e as crianças deitam suas cabeças nos braços e silenciam por momentos. Tal atitude objetivava ajudar as crianças a se acalmarem, e transitarem para o novo momento menos agitado. A situação do lanche, rica em interações sociais,

favorecia as conversas, em que as crianças contavam umas às outras, acontecimentos de suas vidas fora da escola, piadas, e até brincavam com palavras, rimas e adivinhas, como por exemplo:

Luan: - *Professora Flor¹⁰, sabia que o meu nome rima com um animal?*

Professora Flor: - *É mesmo, qual?*

Luan: - *Adivinhe...*

P. Flor: - *Crianças, qual será o animal que rima com Luan?*

Carolina: - *E o meu professora, rima com qual animal?*

P. Flor: - *Vamos pensar crianças...*

Daniel: - *Eu sei professora, Luan rima com van...*

Athos: - *Mas isso não é animal*

P. Flor: *Rima mesmo, mas não é animal...*

Athos: - *o meu rima com rato(s)*

Riso geral...

Otto:- *o meu rima com gato...*

Carolina: *E o meu?Já sei, rima com galinha! (risos)*

P. Flor: *o meu rima com Beija-flor, não é? E com frutas? Como rimam nossos nomes?*

Era um ambiente rico em conversas descontraídas e divertidas, no qual jogos de palavras deste tipo, não só fomentavam a interação entre todos, como também estimulavam o exercício da linguagem, oportunizando o alargamento do seu vocabulário.

As passagens de momentos mais agitados para os mais calmos, feitas com referenciais intermédios, como as canções, que aparentemente não evidenciam grande significado, mostraram ser um aspecto relevante, pois permitiam dar tempo necessário às crianças a se adaptarem a novas circunstâncias do dia, sem ser para isso necessário uma intervenção impositiva por parte da educadora.

Depois, cantavam a canção da refeição enquanto a educadora acendia uma vela que ficava acesa no centro da mesa, ao longo de toda refeição, junto ao arranjo de flores.

Santo ajude o Senhor, meu céu azul protetor
Que venha a mim somente o bem

¹⁰ Nome fictício da professora.

E que assim seja, amem.
Frutos que essa terra deu
Sol e chuva fez amadurecer
Antes de alimentar, queremos agradecer.
Bom apetite, meus amigos. (Canção do início da refeição. Fonte: diário de campo).

Agradecemos ao sol
Agradecemos à chuva
Agradecemos ao vento
Agradecemos à mãe terra por este alimento. (Canção do fim da refeição. Fonte: diário de campo).

As crianças esperavam que todas fossem servidas e só depois começavam a comer. Ao final agradeciam a refeição. O momento da refeição revelou ser um momento rico em interações. Seguidamente, as crianças organizavam as cadeiras em círculo no centro da sala. Colocavam as flores no centro da mesa pequena, tiravam seus sapatos e roupas e colocavam-nas nas cadeiras respectivas, junto com as suas mochilas. Ou seja, preparavam o ambiente para o momento que viria depois do recreio, indo em seguida brincar no parquinho por cerca de uma hora.

Se estivesse quente iam de calcinhas e cuecas. A professora colocava cuidadosamente protetor solar nas crianças. No ambiente exterior (pátios ou parquinho), as crianças pulavam corda, brincavam com areia e água, subiam e trepavam em cordas e brincavam numa casinha de madeira, composta por um escorregador e escadas feitas com troncos de árvore, ou ainda brincavam noutra casinha anexa ao parquinho. Por vezes, em dias de muito calor, tomavam banho de mangueira. Era nesse período que elas encontravam as outras crianças das outras salas de jardim e do maternal, podendo brincar e interagir todas juntas.

Após a hora do parque, as crianças voltavam para a sala, onde as esperava uma bacia com água e sabão para lavarem seus pés. Depois, iam ao banheiro para lavar o rosto e as mãos. A maior parte das crianças conseguia autonomamente lavar seu rosto, mãos e pés. A educadora ficava observando-as e só ajudava quando realmente fosse necessário. Depois de lavadas, as crianças vestiam roupa lavada que traziam na mochila, guardavam a suja, calçavam-se (muitas vezes se via os maiores ajudarem os menores a atarem os cadarços), iam ao banheiro se precisassem, bebiam água (a água estava sempre disponível e acessível em qualquer momento) ou suco e sentavam-se nas suas cadeirinhas em círculo, esperando o momento do conto de fadas da época. Antes do conto, a educadora passava óleo nas mãos das crianças, cantando.

O conto era narrado ao longo de duas semanas seguidas, algumas vezes alternado com outras histórias com dedos, ou contos mais curtos, dependendo das circunstâncias do dia e da disposição anímica das crianças, ou seja, por exemplo, se a educadora percebia que existia cansaço nas crianças, contava um conto mais curto que não exigisse demasiada atenção delas. Ao fim da manhã, antes da saída, a professora (despedia-se individualmente das crianças, beijando-as) e as crianças se despediam em roda cantando:

O nosso cordão dourado, que brilha por todo o lado
 Vem lá do céu azul, e tudo se enche de luz.
 A manhã já terminou e pra casa eu vou voltar
 O meu anjinho da guarda ao meu lado irá ficar.
 Anjinho meu, proteja-me, ao dormir, ao acordar
 Até quando a minha alma no céu entrar.
 Anjinho meu, meu amiguinho
 Me leve sempre para um bom caminho. (Canção de despedida. Fonte: diário de campo).

Em simultâneo, acontece o ritmo semanal com as seguintes atividades:

Tabela 01: Organização e integração dos ritmos da sala de aula observada

Ritmo semanal					
Ritmo da respiração	2^a	3^a	4^a	5^a	6^a
Expansão	- Brincar livre na sala - Arrumar	- Brincar livre na sala - Arrumar	- Brincar livre na sala - Arrumar	- Brincar livre na sala - Arrumar	- Brincar livre na sala - Arrumar
Contração	- Roda da manhã - Desenho e modelagem - Banheiro - Lanche	- Eufritmia - Banheiro - Lanche	- Roda da manhã - Culinária/ Pão - Banheiro - Lanche	- Roda da manhã - Aquarela - Banheiro - Lanche	- Roda da manhã - Jardinagem/ Faxina - Banheiro - Lanche
Expansão	- Brincar livre no exterior	- Brincar livre no exterior	- Brincar livre no exterior	- Brincar livre no exterior	- Brincar livre no exterior
Contração	- Higiene - Conto	- Higiene - Conto	- Higiene - Conto	- Higiene - Conto	- Higiene - Conto
Expansão	Saída	Saída	Saída	Saída	Saída

Fonte: a autora (diário de campo)

2ª feira: Modelagem com de cera de abelha – esta atividade era preparada e iniciada pela educadora, apelando deste modo a que todas as crianças participassem. O próprio ambiente de preparação convidava as crianças a participarem. No entanto, aqueles que não desejavam não o faziam, podendo brincar noutra área ou em outra atividade, como desenhar, por exemplo.

Zum,zum,zum, a abelhinha
 Faz o mel, leva à rainha
 Zumbe, zumbe a abelhinha,
 Faz o mel, leva a rainha
 Zum,zum,zum e poisa na flor. (Canção da cera de abelha. Fonte: diário de campo).

Nota-se que esta atividade promove a destreza motora, especialmente a motricidade fina, pois exige a manipulação do material, que inicialmente está mais frio, esquentando progressivamente com o calor e força das mãos. Também se percebe que estimula a criatividade, quando a criança intenta modelar alguma coisa, e a socialização, na medida em que esta atividade é para todo o grupo, na qual as crianças têm liberdade para se comunicarem. A educadora, também participa da atividade, e no final, todos os trabalhos são colocados numa bandeja, podendo as crianças levar para casa.

3ª feira: Eúritmia – esta atividade é feita por uma professora de eúritmia, que ao chegar à sala, já encontra as crianças calçadas com suas sapatilhas. Por cerca de trinta a quarenta minutos ela pratica a eúritmia, em roda com as crianças, recitando versos acompanhados de gestos eurítmicos que estão enquadrados em uma história previamente selecionada e dentro sentido da estação do ano que se está a viver. As crianças imitavam-na.

Vem de longe apitando
 Olha só quem vem chegando!
 Vamos todos bem juntinhos
 Viajar neste trenzinho?
 Na estação vamos parar
 Quem será que vai entrar?
 Não é qualquer fulano
 É o alegre mexicano
 Com seu grande chapelão
 E um gordo bigodão
 Traz consigo um violão
 Quando toca faz blão, blão, blão (Canção de S.João. Fonte: diário de campo).

Era uma vez um vento
 Rápido e barulhento
 Assobiava por todos os lados
 E agitava o calmo lago
 E foi por ente as arvores e pedras
 Firmes no chão
 Que folhas e flores farfalhavam
 Uma linda canção (Canção do vento. Fonte: diário de campo).

Como esta atividade exige alguma atenção e concentração das crianças, ela é apenas introduzida a partir dos três anos de idade. As crianças imitavam os gestos da professora, coordenando-os às sequências dos versos cantados. Viu-se que as crianças experimentavam gestos, expressões e posturas corporais novas, que fomentam a coordenação espacial e motora. Desenvolve também a capacidade de escuta, em grupo.

4ª feira: Confeccção de Pão – esta atividade é muito apreciada e aprimorada pelas crianças, que não só ajudam a preparar o ambiente, colocando os ingredientes necessários na mesa, como também cada um tinha a oportunidade de colocá-los na bacia. Normalmente os ingredientes variavam, podendo ser confeccionado pão de vários cereais, e frutos como cenoura, abóbora ou frutas secas. Depois de a massa ser bem batida pela educadora, acompanhando com a canção da atividade, cada criança recebia seu pedaço e amassava-o, modelando-o na forma que desejasse. À medida que iam terminando, as crianças colocavam no tabuleiro e levava-se ao forno, que logo exalava um aroma delicioso na sala. Cada criança levava o seu para casa, para partilhar e comer com os pais, e o pão grande era para o lanche desse dia.

Compadre padeiro
 Que cheiro gostoso
 Dá água na boca
 Seu pão saboroso.
 Compadre padeiro
 Que trazes pra mim
 Pãezinhos, pães doces
 Biscoitos assim.
 Compadre padeiro
 Mistura a farinha
 Com água e sal
 E fermento também.
 Depois de amassar
 Sovar e enrolar
 No forno quentinho
 O pão vai assar. (Canção do pão. Fonte: diário de campo).

5ª feira: Aquarela – Constatou-se que essa atividade era também muito apreciada por todos, pois as crianças logo à chegada falavam, alegremente, entre elas que era dia de pintura, e geralmente grande parte delas manifestava vontade de ajudar na preparação da mesa, que passava por colocar as pranchas, os pincéis, a tinta nos copos, as esponjas e os frascos com água. Esperavam ansiosas que começasse a atividade. Também era o dia em que a sala ficava rapidamente arrumada.

A técnica de pintura é feita numa folha A3 de papel banhado em água e colocado em pranchas de madeira. Cada criança tinha a sua prancha e utilizam-se apenas as cores primárias (vermelho, amarelo e azul) e com elas a possibilidade de descobrir todas as outras cores complementares. Essa descoberta era festejada por todos, especialmente pelas menores, que mostravam satisfação de mais uma nova conquista. As crianças mais experientes já sabiam como obter o verde, o roxo, laranja, o rosa, o marrom, e outras, sentindo-se orgulhosas disso.

A descoberta de novas cores, a partir das primárias difere muito da situação de se oferecer às crianças, à priori, todas as cores. Embora as crianças já as possam conhecer, a experiência de “encontrar a cor” a partir da junção de outras, permite a vivência da descoberta das cores por ela mesma, aprendendo pela experiência, como por exemplo, de que o azul e vermelho fazem o roxo.

A atividade de aquarela era introduzida com a seguinte canção:

Aquarela eu vou pintar
 Pego com cuidado o meu pincel
 E uma tinta eu vou buscar
 Toc, toc, toc, posso entrar
 Aquarela eu vou pintar (Canção da aquarela. Fonte: diário de campo).

6ª feira: Jardinagem/faxina (lavar roupas das bonecas, encerar os brinquedos de madeira, etc.) - estas atividades representavam o encerramento de um ciclo, o fim do ritmo semanal, em que as crianças percebem esse encerramento e em simultâneo, uma preparação para um novo ritmo, a semana seguinte.

Assim, verificou-se que trabalhar dessa forma, com todos os ritmos integrados, ajuda as crianças a se posicionarem no espaço compreendendo o seu lugar, no tempo a interiorizarem as sequências temporais, percebendo os momentos passados, presentes e o futuro, a aprenderem a lidar com mudanças e transições, sentindo confiança e segurança. Observou-se que as crianças conheciam bem cada espaço (da sala, pátios ou parquinho) e o que fazer nele, percebiam os diferentes tempos, não os questionando,

transitavam normalmente dos tempos mais agitados para os mais calmos, sabiam exatamente quando era dia de fazer pão, pintura, eúritmia ou aquarela (em vez de referências mais abstratas como a 2ª feira, 3ª, 4ª, etc.), fato que lhes dava segurança e confiança, assim como ajudava a desenvolver a capacidade de prever acontecimentos, a partir dos ritmos cotidianos.

Ritmos e repetições das atividades auxiliam-nas a fortalecerem sua memória com experiências recorrentes. E com eles se estabelecem hábitos, apoiando-as a se integrarem no mundo, na vida. Esses hábitos vão mais além do sentido de rotinas ou de atividades rotineiras, mas na direção de aspectos que promovem as transformações que sistematizam a organização da própria vida.

Ritmo anual

Este ritmo é o maior e mais longo. É trabalhado por meio da vivência das estações do ano de toda a comunidade escolar. Histórias, versos e atividades manuais relacionam-se com a estação do ano a viver, com seus elementos próprios, refletindo as mudanças naturais que ocorrem na natureza da estação do ano.

O início da pesquisa coincidiu com a preparação da festa de São João. As crianças ajudavam a professora a preparar os elementos para a festa. Fizeram-se moinhos de vento, procuraram-se paus para a fogueira, preparava-se a apresentação das canções e versos alusivos à época que se iriam cantar na festa de São João com os pais, para além das atividades inerentes a cada dia do ritmo semanal.

Também se vivenciou uma festa de aniversário, cuja preparação realizada pela educadora, passou pela decoração da sala e pela realização do presente de aniversário. A aniversariante recebeu uma coroa de tecido feita pela educadora, a mesa estava decorada com flores e ela pôde escolher seus amigos preferidos para se sentarem ao seu lado, e a celebração começou com o contar da história da vida dessa criança.

No que se refere aos aspectos relevantes para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças, a educadora referiu que: *“é principalmente esse espaço que elas têm de poder se expressar livremente”, sem imposições de parte do professor, com liberdade de ser.* Na percepção e avaliação da educadora acerca do desenvolvimento e aprendizagem das crianças, considerava os seguintes aspectos:

1. As experiências sociais entre as crianças:

O aspecto social é um fator muito importante. Como está o desenvolvimento dela nas relações, como ela se relaciona com o outro. Em que ponto ela já chegou nesse amadurecimento. Todas as questões do social, ao chegar ao ensino fundamental, elas vão ficando cada vez mais escondidas. De alguma forma a criança vai escondendo mais, ela vai aprendendo a manipular de outra forma, então na primeira infância, no ensino pré-escolar a gente consegue perceber, bem claramente as dificuldades nesse aspecto do social. Também vejo desenvolvimento principalmente nas relações entre eles, como eles vão superando os desafios e vão aprendendo a viver com as suas diferenças (Entrevista à educadora).

Percebe-se que o entendimento da educadora sobre as relações sociais das crianças são nesta fase da infância mais transparentes e podem ser por ela percebidas, quanto às facilidades ou dificuldades, e conduzidas no sentido de ultrapassarem diferenças, limitações e desafios, a partir da sua própria interação. Neste sentido, as questões do exemplo e da imitação intervêm nesse processo social e podem ajudar a ultrapassar algumas dificuldades comportamentais ou sociais das crianças.

2. Pelos ritmos com que se trabalha no jardim:

Existe um ritmo, uma respiração que faz parte da natureza, faz parte desse ciclo da noite e do dia, da chuva, do vento. Então é como ensinando pra criança esse movimento dela mesma dentro da vida. Eu acho que é muito profundo o que o ritmo traz para a criança. Ele traz uma segurança, pois ela sabe o que vai acontecer naquele dia, ela não tem aquele medo, ai, o que vai acontecer hoje? Não. Ela sabe que vai ser o dia do pão, ela sabe que depois da história vem a despedida, ela sabe que depois do verso vem o lanche, ela sabe a sequência das coisas e depois ela tem uma confiança, o ritmo dá um chão pra ela, não é?

O próprio ritmo de sala de aula vai harmonizando, e elas vão entendendo, e isso lhes vai dando segurança, a partir também da repetição. Cada dia as crianças têm uma nova chance de se integrarem e de se entregarem.

A sequência, o respirar, ela pode expandir e depois ela pode se acalmar, silenciar, se concentrar, porque ela já foi pra fora e agora é um inspirar. A gente vai mostrando pra criança todas essas relações com a natureza, com as épocas que a gente trabalha, com as estações do ano, com os ciclos do dia, Então acho que é uma vivência muito profunda e que ela vai se aprimorando e aprofundando, vai evoluindo, porque ela vai vivendo esses ritmos e eles vão se ampliando dentro do conteúdo que depois vai se revelar.

Não há rigidez, tem dias que precisa ser diferente, você precisa improvisar, coisas acontecem, e aí elas percebem também, com muito mais clareza o que é o ritmo, e quando acontece um imprevisto e como você de lida com ele, porque ela tá acompanhando, ela tá tendo aquela cadência da respiração. Então ela também pode aprender

muito mais com uma situação nova, com o inesperado, ela vai perceber melhor a situação. (Entrevista à educadora)

Nesta fala, uma vez mais se evidencia que os ritmos são benéficos seja para a percepção e relações temporais, seja para fomentar a confiança e segurança, seja ainda para a aceitação de transições ou mudanças inesperadas, por parte das crianças.

3. Pela capacidade de concentração:

A questão da concentração da criança. O quanto ela consegue ficar concentrada, porque ela vai começando com os trabalhos manuais na pré-escola, essa questão do ritmo, pausa e volta, contração e expansão, agora centra, escuta a história, o quanto ela consegue ouvir um conto, quanto tempo ela consegue ficar fazendo uma tapeçaria, então todo esse trabalho também vai demonstrando essa maturidade para essa respiração da criança (Entrevista à educadora).

A capacidade de concentração vai aumentando não só à medida que a criança se desenvolve e cresce, mas também, e, sobretudo, à medida que os tempos de contração e expansão se vão igualando progressivamente, de acordo com as necessidades e capacidades das crianças. Essa progressão passa também pelo processo de aprendizagem e autonomia gradual das crianças ao realizarem suas atividades e tarefas.

4. Pela linguagem:

Essa questão da linguagem, se a criança tem uma trava no desenvolvimento da linguagem, como é que a gente pode estar ajudando ela, aí o médico vem e confirma: essa questão da linguagem tá pegando pra essa criança. Até aqui foi tudo bem, mas daqui pra frente há uma certa urgência, a gente precisa de cuidar disso, então tem esse apoio do médico, e das outras professoras também, que junto comigo fazem a observação no parque. (Entrevista à educadora)

A utilização de uma linguagem enriquecida, como a existente nos contos de fadas, é uma peça-chave para a qualidade da educação infantil. “É sobre a linguagem que vai sendo construído o pensamento e a capacidade de decodificar a realidade e a própria experiência, ou seja, a capacidade de aprender” (ZABALZA, 2007, p.51). Isso significa, portanto, que nesse ambiente podem ser criadas condições de aprendizagens ricas, por meio do incentivo às conversas, relatos de experiências, verbalizações enquanto brincam ou constroem fantasias, e interações entre crianças e entre elas e a educadora.

Um dia, no momento do conto, uma menina de 6 anos pediu à professora para contar a história. A professora logo aceitou à ideia e a criança foi buscar os elementos utilizados para a história (feitos em lã e tecidos - menino com chapéu, menina que fazia de mãe, uma laranja e uma bolsa,), normalmente utilizados pela educadora. A criança preparou o cenário em cima da mesa, colocando os personagens em cima de tecidos. A professora disse:

- *Crianças, hoje, a Carolina vai contar a história.*

E a criança começou...:

- *Era uma vez um menino que gostava muito de laranjas...*

Observou-se que as crianças também eram capazes de contar uma história “lendo” as imagens de um livro, incentivadas a usar suas próprias palavras podendo desenvolver habilidades verbais independentes da narrativa do texto impresso. As crianças também atuavam com marionetas, desenvolvendo habilidades de expressão dramática por meio do trabalho corporal e do diálogo de uma maneira artística.

As conversas em torno da mesa de refeições dão às crianças a oportunidade de contarem com a fala e escuta, com rimas e adivinhas. A integração destas atividades cultiva o prazer pela linguagem dando tempo às crianças a se familiarizarem com a palavra falada, constituindo-se como base para o desenvolvimento posterior da aprendizagem da leitura e escrita.

5. Pelo acompanhamento dos pais

Desde o começo do ano há o acompanhamento com os pais, como é o desenvolvimento fora da escola também, como são as atividades fora da escola também (Entrevista à educadora).

O acompanhamento dos pais revela ser um fator de qualidade na educação infantil, pois o diálogo entre escola e família é importante no sentido de manter uma coerência com a pedagogia. A presença dos pais diariamente na escola, sua participação semanal nos lanches para a sala, sua intervenção e partilha de tarefas na preparação dos eventos festivos, assim como sua representação em reuniões frequentes dá coesão àquela proposta pedagógica. Esse envolvimento comunitário por parte dos pais pode fomentar a harmonia no convívio escolar, dando segurança às crianças e ajudar a criar condições benéficas de desenvolvimento e aprendizagem, sendo por isso fator de qualidade.

6. Pela evolução da motricidade

Como foram evoluindo os movimentos corporais, toda a expressão corporal da criança, a dinâmica e os desafios que ela foi conquistando, andar de perna de pau, saltar a corda, tudo isso é registrado também, eu escrevo.(Entrevista à educadora).

Diversas experiências motoras promovem evolução do desenvolvimento neurosensorial e psicofísico da criança. No pátio ou no parquinho, as crianças têm oportunidades de expressarem seus movimentos livremente. Nesses espaços, observou-se que algumas crianças tinham, inicialmente, dificuldade em se manterem pulando corda por algum tempo, mas, ao fim de alguns dias, e por diversas tentativas, iam progredindo em suas habilidades. Eram estimuladas pela educadora a continuarem e, ao conseguirem, eram aplaudidas e valorizadas.

7. Pela evolução do desenho, pintura e modelagem

A observação do desenvolvimento do desenho da criança ao longo do ano, isso diz muito dela, como está evoluindo o desenho dela, como está evoluindo a pintura de aquarela dela, como está evoluindo a modelagem dela.

A pintura, desenho e os trabalhos manuais também ajudam na motricidade fina, no equilíbrio e simetria, assim como o sentido criativo e estético.

8. Pela observação da criança

E temos uma vez por mês um médico escolar, que faz uma observação na sala, e que também traz um olhar diferente, outro ponto de vista, um olhar médico para olhar o desenvolvimento dessas crianças. E aí você tem uma referência do teu olhar junto com o médico. Se o teu olhar confirma ou não com o dele.

Há várias pessoas que estão envolvidas nessa observação, inclusive o futuro professor, que será o professor da turma dessas crianças e a professora do 1º ano, que já passou por essa experiência, que viu como foi a formação do grupo, que pode também contribuir com o que ali faltou, com o que poderia ser diferente, ou seja, com a experiência do 1º ano passado.

Esse olhar vai ficando mais focado nessa direção do ensino fundamental, a partir do segundo semestre, o trabalho vai ficando mais enfático junto da criança, essa preparação. Mas é através desses registros e também os registros que fazemos em grupo, sobre a observação da criança.

Esta atividade referida pela educadora é realizada nas escolas Waldorf, pela equipe dos professores, abrangendo todos os graus de ensino. Entre outras funções,

serve para aprofundar o conhecimento das crianças, auxiliando-as em certas dificuldades que apresentem, assim como meio de auto-educação dos próprios professores, na medida em que o treino de observar o outro os ajuda a observarem-se a si mesmos, e refletir sobre suas ações.

Por meio de conversa informal com a educadora, soube-se que naquela escola, a observação das crianças é um trabalho de toda a equipe pedagógica assim como do médico escolar. Em reuniões pedagógicas se decidem quais as crianças que precisam ser observadas, pelas mais variadas razões, tais como: as que revelam algum aspecto que precise ser melhor compreendido ou atendido, as que por algum motivo apresentem alterações comportamentais, entre outras razões.

É fundamental que a observação seja feita sem julgamentos, com o intuito de observar aquela criança em desenvolvimento a partir de seus aspectos físicos, anímicos, emocionais e espirituais. Tanto as educadoras observam crianças do ensino fundamental e de outras salas de jardim como professores do ensino fundamental observam crianças do maternal ou do jardim. Todos se focam na mesma criança ao longo de um mês.

O papel do médico escolar é importante nas apreciações coletivas sobre as crianças, pois ajuda os professores dando sua contribuição e visão médica.

Mediante as observações e relatos da educadora, pode-se concluir que o significado dos ritmos para o desenvolvimento saudável da criança engloba uma complexidade de aspectos, aparentemente invisíveis. A expressão “ensinar a criança a respirar corretamente” (Oldfield, 2001, p.78, tradução da autora), implica alargar o sentido do conceito “respirar” a vários níveis, como:

- a) Nas implicações na saúde física da criança – “o ritmo tem o potencial de apoiar a saúde e preservar as forças formativas da criança”. (idem, p.79, tradução da autora);
- b) Na organização do comportamento impulsivo natural da criança – “as forças da vontade da criança podem ser dominantes e ela pode ser levada por essa força” (idem, p. 79, tradução da autora). Note-se que o conceito de vontade aqui referido diz respeito à força existente por detrás da ação da criança.

Segundo Oldfield (2001, p. 52), “a força da vontade na criança é inconsciente, mas muito poderosa”. Refere ainda que segundo Steiner (apud, idem, 2001, p.52), em seus estudos sobre o homem, define vontade como,

Uma força poderosa que se vai refinando e fortificando na progressiva tomada de consciência, a partir de expressões instintivas e de impulsos comportamentais, ao longo do desenvolvimento da autoconsciência. Essa força, presente no comportamento de cada um, se bem conduzida, almeja uma ação cada vez mais responsável, decidida, positiva, num processo de autorrealização, no sentido de se render posteriormente a uma expressão espiritual superior, passando o “Eu quero”, para “Minha vontade”. (tradução da autora).

Desse ponto de vista, isso significa que o desenvolvimento da vontade da criança pode ser visto como um desenvolvimento da capacidade de resposta na ação e numa crescente consciência do sentido do propósito, o que interferirá nas futuras escolhas conscientes e seus efeitos no curso de sua vida. Sobre isso Steiner (apud Oldfield, 2001, p. 79) comentou ainda que:

Consegue-se orientar o impulso da vontade da criança, não por meio de dizer a uma criança o que é certo fazer, mas trazendo-a a fazer algo hoje, amanhã e no dia seguinte. A primeira experiência de ordem e de regularidade é a semente da futura autodisciplina (tradução da autora).

- c) Na organização dos sentimentos da criança – o fluxo contração/expansão no ritmo diário ajuda a criança a firmar as suas respostas emocionais. Até mesmo os adultos podem experimentar o quão instáveis seus sentimentos podem se tornar quando estão cansados;
- d) No apoio à aprendizagem – o ritmo permite a aprendizagem rítmica, o que sem ele, seria difícil aprender conceitualmente por crianças pequenas. Uma atividade repetida permite às crianças aprenderem novas aquisições sem entrar numa aprendizagem intelectual consciente para a qual elas ainda não estão preparadas. A memória pode, por este meio, e sem esforço intelectual, ser facilitada. Por esta razão, histórias, versos e rimas são repetidos ao longo de muito tempo;
- e) O ritmo em sua natureza tem uma lógica intrínseca, e uma ordem natural. As crianças são capazes de compreender a sequência dos eventos repetitivos. Estas qualidades dos ritmos dirigem-se às suas capacidades cognitivas de forma acessível ao seu estágio de desenvolvimento.

Os professores devem garantir que tudo o que fazem em frente da criança é feito de uma forma lógica, natural, progressiva, organizada. As crianças são capazes de perceber os sinais e imitam a atividade. A autodisciplina do professor é reconhecida como um pré-requisito para a eventual autodisciplina da criança.

- f) Promover confiança - muitas crianças de hoje são prematuramente despertadas para um mundo agitado constituído por preocupações e expectativas de adulto e possibilidades de perigo, o que muitas vezes resulta no envolvimento com as questões da vida adulta. Contudo, as ansiedades podem ser gradualmente aliviadas pelos ritmos diários e semanais do jardim infantil, que ajudam a ultrapassar difíceis circunstâncias da vida das crianças.

As crianças vivem no tempo presente, e numa cultura do “quero isso agora”. Em seu livro “The road less travelled”, Scott Peck, (apud Oldfield, 2009) refere que uma das necessidades fundamentais da criança é vivenciar *a recompensa adiada* como fundação para a futura autodisciplina (grifos da autora).

O uso da ordem rítmica nas suas experiências desde os primeiros anos promove o aprender a esperar, pois algo tem de acontecer primeiro. No contexto de jardim de infância, esperar que a vela seja acesa antes de comer, cantar antes da história, lavar as mãos e preparar a mesa para a confecção do pão antes de fazê-lo, são pequenos passos que facilitam as percepções temporais, assim como fortalecem o autocontrole, não sendo necessário subornar, ameaçar ou castigar.

As crianças precisam de tempo para brincar, para a maravilha da descoberta do mundo, de seus próprios potenciais, e para isso os ritmos e repetições ajudam-nas a caminhar nessa descoberta viva.

Experiências formativas diversificadas

As experiências formativas proporcionadas às crianças foram referidas ao longo da descrição e análise dos ritmos, pois os ritmos são suportados pelas atividades e tarefas. No entanto, constatou-se que aquela sala de jardim é uma pequena comunidade de “fazedores”. Observou-se que todo o grupo de crianças tem grande vontade em participar nas atividades que vão ocorrendo. Por meio do fazer, do ambiente de trabalho existente na sala, percebemos a fonte de riqueza para a aprendizagem das tarefas domésticas, entre outras, promotoras de habilidades motoras, sociais, emocionais e cognitivas, logo, para o desenvolvimento integral e aprendizagem das crianças.

A experiência de aprendizagem das crianças torna-se integrada e vivencial e não baseada em matérias curriculares. A matemática, ou o uso da linguagem matemática,

por exemplo, pode ser vivenciada ao colocar lugares na mesa de refeições, ou na ajuda a preparar a comida (cortar cenouras às rodelas, fazendo círculos perfeitos, com a vantagem de estes virem a ser comidos mais tarde na sopa). Conceitos como a adição ou subtração (ou mais ou menos), peso, medidas, quantidades e formas são aprendidas de forma natural como fazendo parte da vida prática diária. A linguagem enriquecida existente nos contos de fadas, a liberdade para conversar, a recitação de versos, a presença da música e canções constantes no cotidiano daquela sala, a realização de eurtmia, com seus gestos, danças e versos constituíram fontes ricas de aprendizagem e desenvolvimento.

Claramente se percebeu que as crianças aprendem pelo fazer e a cada semana conseguiu-se observar suas habilidades ampliadas. Verificou-se também que suas vontades são trabalhadas cada dia ao realizar, entre outras, atividades domésticas e criativas, pois mesmo crianças menos ativas se mostravam interessadas em avançar nos seus trabalhos, como por exemplo no seu tear.

Interações/Relações

Como resultado de suas interações, a educadora, segundo seu relato, se vê como um apoio e uma orientação aos pais. Em relação às crianças, possibilita a superação de dificuldades de diversas ordens, fomenta a sua autonomia e confiança no mundo adulto. Ela se considera como um exemplo diante das crianças, pois expressa que,

As crianças e até o mundo precisa muito de adultos que sirvam de exemplo, não é? Que sejam adultos que a gente olhe e admire, a gente está plantando nesses seres sentimentos de veneração pelo mundo adulto. Então é o nosso trabalho que vai trazer pra eles essa verdade. (Entrevista à educadora)

Esta sua fala revela coerência com o princípio pedagógico do primeiro setênio enunciado por Steiner: a imitação e o exemplo.

Quanto à sua caracterização sobre a sua relação e interação com as crianças, são estas as suas palavras:

A imagem que tenho é de uma mãe. Caracterizo a relação como um desafio constante de presença, um olhar atento a todos e a cada um, e de amorosidade. Uma oportunidade de atuar ali cada dia, naquele grupo com todas e com cada uma. Uma terapia. Cada dia como um novo desafio e uma nova conquista. As crianças sentem uma grande devoção por mim, estão sempre prontas para me ajudar.

Isso parece indicar por um lado, que existe uma relação afetiva intensa entre ela e as crianças. Por outro, parece existir muita firmeza e pouca negociação entre ela e as crianças, pois quando questionada sobre como supera dificuldades, impasses ou conflitos na sua relação com as crianças ela responde que,

Normalmente são questões de limites que eu percebo, não é? Questões de falta de limites, de um entendimento de até onde a criança pode ir, um limite, a criança está compreendendo os limites. Então eu sou muito firme, de mostrar o que é e o que não é. De mostrar isso pode, isso não pode. Não deixar para a criança nada mais ou menos, tanto faz, ou o pode ser. É o sim sim e o não não. É deixar bem claro pra ela o que é e o que não é, não é. Não pode, não pode mesmo. Não é não mesmo, e o sim é sim mesmo. Definir esse limite, trazer essa clareza para a criança cada vez mais, mostrando isso. Eu sinto muito que alguns pais têm muita dificuldade em colocar esses limites, em trazer essa clareza. E a criança pede essa questão, não com autoritarismo, mas com essa autoridade amada, de respeito, de mostrar: eu sei o que é melhor pra você agora e você precisa disso (Entrevista à educadora).

Aparentemente, parece existir alguma contradição entre a concepção teórica de uma pedagogia dirigida à liberdade da individualidade, e alguns aspectos da atuação da educadora. É possível que essa aparente dicotomia se deva ao fato de que na pedagogia Waldorf a concepção de liberdade diz respeito a uma condição interna do indivíduo, que é construída e conquistada ao longo da vida e não a elementos externos. Para se conquistar tal liberdade, as crianças precisam de direção e disciplina durante a infância (Lanz, 1998). Por isso é que o currículo precisa ser bem estruturado e as atividades dirigidas pelos educadores, com o intuito de propor situações específicas de aprendizagem que eventualmente as crianças não se submetiam espontaneamente. Dessa forma possibilita-lhes uma preparação para que, quando se tornarem mais experientes e maduras, alcancem progressivamente maior grau de liberdade.

A educadora concorda, por um lado, que a pedagogia Waldorf promove uma educação para a liberdade de expressão interior de cada criança, sem interferências do adulto e, por outro, defende simultaneamente a necessidade de estabelecer limites em determinadas situações, dirigindo as crianças de forma afetiva, mas firme e assertiva.

Auto-educação

Para além da presença dos indicadores referidos e investigados ao longo da pesquisa, na entrevista à educadora surgiu outra categoria que parece ser significativa para a qualidade da educação infantil, neste contexto educativo: a auto-educação.

Para a educadora, a sua visão da pedagogia Waldorf está fortemente centrada na auto-educação, que, segundo suas palavras “*deve estar o tempo todo na sua atuação pessoal e profissional*”; coincidindo também com o ponto-chave de sua escolha profissional, e identificação pessoal.

O aspecto mais relevante desta pedagogia é o “*verdadeiro respeito pelo ser humano*”, o qual passa por entender como se processa o desenvolvimento humano, sob o ponto de vista de Steiner, bem como a “*liberdade de cada criança de poder expressar sua própria individualidade, assim como suas dificuldades e limitações*” (Entrevista à educadora).

A pedagogia Waldorf representa para esta professora o caminho para a plena liberdade enquanto ser humano com suas especificidades e limitações pessoais. Uma educação que olha para os potenciais e ajuda nas limitações; que promove um ambiente em que tal é exercido com cuidado e respeito pelo ser humano, “*ajudando cada um a descobrir sua missão e doar algo de si ao mundo*”. Para ela, a pedagogia Waldorf ajuda cada um a auto-educar-se, numa interação conjunta, ou seja, enquanto o professor vai ajudando na educação de seu educando, vai-se igualmente auto-educando e aperfeiçoando.

Percebe-se que a educadora concorda com o princípio formulado por Steiner (in FEWB, s.d), cuja principal meta da educação é a de “desenvolver seres humanos livres, capazes de dar sentido e direção às suas próprias vidas”.

Segundo Steiner (2008), o homem torna-se livre à medida que desenvolve o autoconhecimento, e se torna consciente dos motivos de seus pensamentos, desejos, vontades e atitudes. Para o autor, o desenvolvimento do autoconhecimento é essencial para que se possam distinguir as verdadeiras aspirações e necessidades daquelas exteriormente impostas pela sociedade. Para isso, há um longo percurso a percorrer que é iniciado na pequena infância, que passa pelo desenvolvimento integral da criança, devendo ser harmoniosamente guiada e disciplinada, a fim de fazer desabrochar as suas capacidades físicas, cognitivas, emocionais, sociais, estéticas e espirituais.

Seu ideal de educadora é ser um exemplo, pois “o mundo precisa de exemplos que sejam suscetíveis de sentimentos de admiração e de veneração”. Considera importantes sentimentos como a alegria e a gratidão na presença das crianças, assim como sua sinceridade, “pois as crianças sentem quando se é verdadeiro ou não, e espelham esses sentimentos” (Entrevista à educadora).

A educadora fez frequentemente referência à importância do autodesenvolvimento e postura do professor como elementos principais para a qualidade da educação. Isso passa pela ideia de que o professor esteja “verdadeiramente conectado” com o seu trabalho de forma afetiva e responsável. Também refere que meditar e refletir sobre as crianças, “pensando nas crianças à noite, refletindo sobre elas, fazendo as anotações das observações que a gente tem a respeito”, ou seja, todo o trabalho meditativo/reflexivo contribui para evoluir no seu próprio trabalho pessoal e profissional. Para ela, a postura do educador passa pela autoeducação. Educar não é “dominar uma técnica, mas constitui sempre um novo desafio, pois cada criança representa uma história, uma individualidade com necessidades e limitações diferentes, que exige uma presença de espírito consciente e aberta, constituindo um exemplo”.

O papel principal do educador é poder “estar verdadeiramente auxiliando o ser a encontrar nele mesmo os recursos que ele precisa para se ajudar, para se autoeducar”. Suas palavras e também sua atuação ao longo da observação indicam cuidado e dedicação pelo seu trabalho com as crianças. ,

Deve-se ter amor por aquilo que se faz. Se não tem amor por aquilo que se faz, fica sem sentido, não é? Eu acho que a qualidade, para mim é esse amor, esse sentido pelo que você tá fazendo, essa responsabilidade acima de tudo. E o amor por aquilo que se tem a fazer.

Igualmente importante de salientar é que, para a educadora, a sua visão de mundo e de educação constitui-se pela evidência que,

A humanidade vive em algum tipo de prisão. Prisão pelo dinheiro, pelo ter, por aquilo que se criou para estar gerando conforto, hoje a humanidade se tornou escrava disso. A educação é uma chave de libertação, da forma de pensar das pessoas, principalmente desses seres que estão vindo, as novas gerações. É através da educação que isso pode ser sanado, equilibrado.

Isso parece indicar que sua visão de educação é uma espécie “terapia libertadora” que pode ajudar a sanar alguns desequilíbrios e excessos gerados pela sociedade de consumo.

Salienta, ainda, que a principal dificuldade no seu trabalho é o desafio de conseguir a quietude e o esforço interno de concentração e de serenidade, em cada situação do dia-a-dia. Manifesta, também, que a qualidade da sua presença é uma construção constante e que se constitui pela sua concentração, entrega e empatia pelas crianças. Essa qualidade é um aspecto que tem efeito sobre as crianças pois,

Está sendo construído, essa qualidade dessa minha presença quando eu trabalho, a qualidade da minha presença diante deles, é o maior efeito, digamos assim [...] pra mim entrar na sala é entrar num outro mundo. Eu me desligo de todas as minhas preocupações da minha vida pessoal, dos meus problemas (Entrevista à educadora).

Esse aspecto parece bastante revelador, pois aponta para uma preocupação e esforço que desenvolve para promover uma relação de qualidade com as crianças, sabendo que isso tem efeito sobre elas e suas motivações. Para isso necessita de se focar no seu trabalho e se desligar de seus problemas pessoais. Sabe-se que conseguir esse foco e desligamento não é algo fácil. Contudo, ao longo da observação, constatou-se que sua postura era atenta e focada: algumas vezes, o seu trabalho era interrompido por alguém que batia à porta da sala ou mesmo a pesquisadora com perguntas. Essas interrupções não desviavam a atenção dada às crianças. Era visível que o seu trabalho junto com as crianças era prioritário.

Refere ainda a sua intenção de revigorar o seu trabalho para que ele não se torne repetitivo ou “*enrijecido*”, o que indica ter uma postura reflexiva, buscando encontrar soluções criativas para nele progredir e inovar.

Para esta professora, a visão holística sobre o ser humano é uma contribuição para a qualidade da educação infantil, porque para além do conhecimento integral do desenvolvimento humano no sentido da liberdade, pressupõe que o currículo seja elaborado pelos professores que estão diretamente diante das necessidades e interesses dos alunos e esse fato dá-lhes também a possibilidade de terem “*um espaço de expressão, de liberdade para o professor poder se expressar naquilo que ele acredita, naquilo que ele está vendo, alimenta o professor e o faz se sentir muito mais responsável*”, ou seja, a liberdade do professor na elaboração e aplicação do currículo torna-o mais envolvido e responsável pelo processo de aprendizagem. Isso, para ela faz toda a diferença em relação a outras propostas educativas.

A liberdade do professor é assumida por ela como uma oportunidade de desenvolvimento e crescimento pessoal, permitindo-lhe assim a auto-educação.

Em síntese, na visão da educadora, a qualidade da educação infantil se constrói a partir da visão holística do ser humano, do autodesenvolvimento ou autoeducação do professor, o respeito pelo ser humano, a liberdade de ser, o compromisso do professor, o tempo e espaço preservado e dedicado às crianças para sua livre expressão, o ambiente permeado por ritmos, materiais naturais e orgânicos, as artes plásticas, o canto e a música. Percebe-se, nessa professora, um nível alto de coerência com os princípios da pedagogia Waldorf, além de grande envolvimento pessoal com o seu trabalho.

A par dessa visão da educadora, e retomando o que foi discutido na análise, considerando os indicadores de qualidade construídos para aquele contexto, verificou-se que aquela sala de aula apresenta condições de aprendizagem e desenvolvimento construtivas, portanto nela se participa em seu cotidiano, da construção da qualidade da educação infantil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para alcançar os objetivos propostos, procurou-se investigar a qualidade da educação infantil nas concepções e práticas da Pedagogia Waldorf, no contexto de uma escola que a adota. Para isso, foram construídos quatro indicadores de qualidade – ambiente, ritmos, experiências formativas e interações/relações – que orientaram as observações e análise das informações obtidas.

Ao longo da pesquisa, o convívio com aquele ambiente escolar permitiu compreender que as concepções filosóficas e educativas norteadoras das práticas pedagógicas aplicadas são coerentes e voltadas para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças de uma forma original.

Na perspectiva da qualidade na educação infantil, e no contexto da escola pesquisada é possível afirmar que o ambiente é o resultado da inter-relação de múltiplas dimensões que facilitam ou limitam a construção da aprendizagem. Naquele contexto, existe preocupação em manter um ambiente organizado e estético, constituído por materiais naturais e brinquedos simples, em que o canto frequente da educadora e a musicalidade da lira vão harmonizando o espaço educativo, visando um ambiente promotor de desenvolvimento e aprendizagem.

Os ritmos integrados englobam uma complexidade de aspectos e se constituem como ferramentas pedagógicas com implicações na saúde física, psíquica, emocional e social da criança. Servem de apoio à aprendizagem na medida em que a alternância entre atividades expansivas e concentradas e as repetições permitem às crianças novas aquisições por meio da vivência e não de forma abstrata ou precocemente intelectual.

Contribuem, igualmente, para organizar e firmar a vida emocional da criança, na medida em que o fluxo expansão/contração equilibra as suas respostas emocionais. A presença dos ritmos resulta numa percepção do tempo que transmite confiança e segurança e a sua previsibilidade.

As experiências formativas diversificadas ganham significado pela sua relação direta com a vida cotidiana, tornando-se numa relação indissociável. É pelo fazer, refazer e pela vivência rítmica, entre outros, que são oferecidas às crianças condições para o desenvolvimento das suas habilidades e destrezas.

A interações/relações entre educadora e as crianças são voltadas para a criação de oportunidades de aprendizagem, cuja principal finalidade se dirige para o

desenvolvimento das potencialidades, da autonomia, do desenvolvimento social e emocional das crianças. A educadora evidenciou que promove uma educação para a liberdade de expressão interior de cada criança, sem interferências, mas por outro, defende a necessidade de estabelecer limites de forma afetiva e assertiva, promovendo condições de desenvolvimento de potencialidades e reconhecimento de limitações.

A auto-educação como um fator de qualidade, em virtude desta apontar para uma postura cuidada, digna de imitação. Isso significa que o educador ou professor esteja verdadeiramente identificado e dedicado ao seu trabalho com as crianças e colegas de forma responsável. A auto-educação passa ainda por processos de reflexão que visam a evolução e crescimento pessoal e profissional.

A perspectiva da auto-educação pressupõe um desafio constante, uma vez que educar não é dominar uma técnica, mas exige uma presença de espírito aberta e consciente, capaz de ajudar a desenvolver cada criança com seu contexto de vida social, sua história, cultura, uma individualidade com necessidades e limitações específicas, num espaço escolar comunitário.

Na perspectiva da qualidade da educação infantil, importa salientar que este estudo se cingiu a observar e analisar a qualidade na pedagogia Waldorf, tendo em conta a multiplicidade dos seus fatores e dimensões interdependentes.

O querer, o sentir e o pensar, postulados nas concepções holísticas do desenvolvimento do ser humano de Steiner, apontam para uma compreensão diferenciada do Homem. Essas idéias abrem o espectro da ação pedagógica criadora de um ambiente escolar propício à pluralidade de pensamentos, atitudes e partilhas, evidenciando o valor de se considerar a perspectiva da pedagogia Waldorf nos estudos e debates sobre a qualidade da educação infantil.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Fernanda Amaral. **Formação profissional específica no contexto da educação infantil de qualidade.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ARANTES, Paulo. **Educação infantil: Direito, perspectivas e financiamento – o papel do Ministério Público** In: ANGOTTI, Maristela (org.). **Educação infantil: da condição de direito à condição de qualidade no atendimento.** Campinas, São Paulo: Alínea, 2009.

ARRUDA, Harumi, M. Alves; ANDRADE, Yanna E. Ferreira de; Mello, Livia, S. Correia de; e FILHO, Vantuil Barroso. Pesquisa. **A concepção do ser humano e a educação a partir de um olhar Antroposófico: A pedagogia Waldorf.** Universidade Federal de Pernambuco, 2008.

Disponível em: http://www.ufpe.br/ce/images/Graduacao_pedagogia/pdf/2007.2/concepcao.pdf. Acesso em Janeiro de 2011.

ARRUDA, Tatiana Santos. **O desenvolvimento do currículo e a criatividade do professor: uma reflexão em busca da qualidade na educação infantil.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

BARFIELD, Owen. **Introducing Rudolf Steiner.** Ed Anthroposophical Society, in America em 1995. trad. de Valdemar W. Setzer – Southern Cross Review, 2002.

BASSO, Claudia de Fátima Ribeiro. **Qualidade na educação infantil: a visão de professores e gestores.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. Introdução. In: BONDIOLI, Anna e MANTOVANI, Susanna. **Manual de educação infantil: de 0 a 3 anos - uma abordagem reflexiva.** Porto Alegre: ArtMed, 9ª ed., 2003.

BRASIL. **Documento Referência: Conferência Nacional de Educação.** Brasília, DF: MEC, 2009.

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil.** Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2009.

_____. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil.** Ministério da Educação/ Secretaria da Educação Básica. Brasília, 2006.

_____. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil.** Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, 1998.

CAPISTRANO, Fabiana Pereira. **O brincar e a qualidade na educação infantil: concepções e prática do professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

CHAVES, Laura Cristina Peixoto. **Educação infantil em contexto: a relação complementar família/instituição como fator de qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

COLL, C. **As contribuições da Psicologia para a Educação: Teoria Genética e Aprendizagem Escolar.** In LEITE, L.B. (Org.) **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1992.

COLL,C.; GILLIÈRON, C. **Jean Piaget: o desenvolvimento da inteligência e a construção do pensamento racional.** In, LEITE, L.B. (org) **Piaget e a Escola de Genebra.** São Paulo: Cortez, 1987.

CORRÊA, Bianca Cristina. **Considerações sobre qualidade na educação infantil.** Cadernos de pesquisa, nº 119, Julho/ 2003.

CORRÊA, Maria Theresa de Oliveira. **Avaliação e a Qualidade da Educação Infantil: Uma Análise Dos Processos Avaliativos Desenvolvidos Na Creche e na Pré-Escola.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

CRESWELL, John, W. **Projeto de Pesquisa: Métodos qualitativo, quantitativo e misto.** 2.^a ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na Educação da Primeira Infância: perspectivas pós-modernas.** Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

FEWB, Federação de escolas Waldorf no Brasil. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/>. Acesso em Janeiro 2011.

FELIPE, Deise Avelina. **A organização do ambiente escolar e as necessidades do desenvolvimento da criança: em busca da qualidade na educação infantil.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M.T.A. de. **Vygotsky e Bakhtin: Psicologia e Educação: um intertexto.** São Paulo: Ática, 2000.

FURTADO, O.; BOCK, A.M.B.; TEIXEIRA, M.L.T. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia.** 13.^a ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na educação: Uma nova abordagem.** Cadernos de formação. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GALVÃO, Andréa Studart Corrêa. **Educação Moral e Qualidade na Educação Infantil: Desafios ao professor.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7.^a ed. Petrópolis, R.J : Vozes, 2000. (Educação e conhecimento).

GARCIA da Costa, Elaine Marasca. Dissertação de mestrado. **Da Pedagogia Waldorf à Salutogênese**. Universidade de Sorocaba (UNISO). Sorocaba, 2004. Disponível em: <http://www.sab.org.br/teses/res-elaine.htm>. Acesso em Janeiro de 2011.

HEYDEBRAND, Caroline. **A natureza anímica da criança**. Trad. Rudolf Lanz. 2.^a ed. rev.: São Paulo Antroposófica, 1991.

HEMLEBEN, Johannes. **Rudolf Steiner**: monografia ilustrada. São Paulo: Antroposófica, 1984.

HOHMANN, M. & WEIKAR, T. **Educar a criança**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 1996.

JENSEN, Sílvia. **Texto baseado no Congresso de Pedagogia Waldorf em Boston/USA** em parceria com a professora de jardim Waldorf Maria Chantal Amarante em julho de 2008. Disponível em: <http://www.fewb.org.br/artigos/artbrincar.htm> . Acesso em outubro de 2010.

JUNG, C.G. **Os arquétipos e o inconsciente coletivo**. Tradução Maria Luíza Appy, Dora Mariana R. Ferreira da Silva. 7.^a ed. Petrópolis, R.J: Vozes, 2011.

JÚNIOR, Jonas Bach. **Educação Ecológica por meio da Estética na Pedagogia Waldorf**. Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Curitiba, agosto de 2007. Disponível em: http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/12134/1/disser_jonas.pdf. Acesso em janeiro 2011.

LANZ, Rudolf. **A Pedagogia Waldorf**: caminho para um ensino mais humano. 6.^a ed. São Paulo: Antroposófica, 1998.

_____. **Noções básicas de Antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2002.

LA TAILLE. Y; OLIVEIRA, M.K; DANTAS, H. **Piaget, Vygostsky, Wallon**: Teorias Psicogenéticas em Discussão. 13.^a ed. São Paulo: Summus, 1992.

_____. **Prefácio** In: PIAGET, J. **A construção do real na criança**. 3.^a ed. São Paulo: Ática, 2003.

LUDKE, M. e ANDRÉ, Marli, E.D.A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, Educação é que cura**: da Pedagogia Waldorf à Salutogênese. São Paulo: Antroposófica, 2009.

MARCHESI, Álvaro e MARTIN, Elena. **Qualidade do ensino em tempos de mudança**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2003.

MARTINS, Maria aparecida Camaro. **Os relacionamentos construídos no trabalho pedagógico da educação infantil envolvendo crianças abrigadas:** uma análise em busca do sentido da qualidade. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

MATOS, Elvis de Azevedo. Dissertação de mestrado. **O Artista, o Educador a Arte e a Educação:** Um mergulho nas águas da Pedagogia Waldorf em busca de um sentido poético para a formação docente ou Artíficos às Artimanhas. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, 2002.

MATWIJSZYN, Marise. Dissertação de mestrado. **A imitação no desenvolvimento infantil e suas implicações para a educação segundo as concepções antroposófica e walloniana.** Universidade Federal de Pernambuco. Recife 2002. Disponível em: <http://www.ufpe.br/sib/>. Acesso em janeiro de 2011.

MIRANDA, Simão de. **Afetividade e autoestima da criança.** Fortaleza: IMEPH, 2010.

MOSS, Peter. **Para além do problema com qualidade** In: MACHADO, M. L. (Org.) **Encontros e desencontros em educação infantil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MOURA, Margarida Custódio. **Organização do espaço:** contribuições para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

NOVAES, Maria José Cerutti. **Gestão de competências:** desafios para uma educação infantil de qualidade. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

OLIVEIRA, Anátalia Dejene Silva de. **A formação em Pedagogia para a docência na educação infantil:** em busca do sentido da qualidade. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PANIAGUA, Gema; PALACIOS, Jesús. **Educação infantil:** resposta educativa à diversidade. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PINO, A. **A psicologia concreta de Vygotsky:** implicações para a educação. In: SOUZA, Vera (Org.). **Psicologia e educação:** revendo contribuições. São Paulo: EDUC. 2005.

PRESTES, R. Zoia. **Quando não é quase a mesma coisa:** análise de traduções de Lev Semionovich Vigotski no Brasil. Repercussões no campo educacional. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília 2010. Disponível em: <http://biblioteca.fe.unb.br/pdfs/2010-03-191048zoiaprestes.pdf>. Acesso em março 2012.

RAPPAPORT, C.R. **Modelo piagetiano.** In RAPPAPORT; FIORI; DAVIS. **Teorias do Desenvolvimento:** conceitos fundamentais - Vol. 1. EPU: 1981.

REY, G. F. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia.** São Paulo: CENGAGE Learning, 2005.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade.** 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

ROCHA, Doralice Lange de Souza. **Concepções de liberdade na educação Waldorf: um estudo de caso.** Universidade Federal do Paraná. 2006. Disponível em <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/492/361>, acesso em janeiro 2011.

RODRIGUES, Charlene de Oliveira. **A Construção das Rotinas: Caminhos para uma Educação Infantil de Qualidade.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

ROMANELLI, Rosely Aparecida. **A arte e o desenvolvimento cognitivo: um estudo sobre os procedimentos artísticos aplicados ao ensino em uma escola Waldorf.** Tese de doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12032009-152112/pt-br.php>. Acesso em Janeiro de 2011.

SCHEVEN, Karin Evelyn. **Minha Querida Boneca.** 2ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2006.

SILVA, Alaídes Pereira da. **Diálogo e Qualidade na Educação Infantil: Um estudo de relações na sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

SILVA, Rafael B.. **Desenvolvimento e comportamento humano.** São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

SILVA, Rosemary Guilardi da. **O professor especialista da sala de recursos multifuncionais e a qualidade na educação infantil: uma aproximação possível.** Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

SAB, Sociedade Antroposófica do Brasil. Disponível em: <http://www.sab.org.br/> Acesso em junho 2011.

SOUSA, Maria de Fátima Guerra de. **Aprendizagem, desenvolvimento e trabalho pedagógico na Educação Infantil** In: TACCA, Maria Carmen V.R. (org.) **Aprendizagem e Trabalho pedagógico.** Campinas, Alínea, 2008.

_____. **Qualidade na educação infantil: construções a partir da sala de aula.** Educação sem segredos. Ano 2. No. 3. Contagem: Editora Iemar, 2010.

_____. **Educação Infantil: os desafios da qualidade na diversidade.** Palestra de abertura do Seminário Nacional de Educação Infantil do SESI: Identidade na Diversidade. Belém, 1998. Mimeo.

STEINER, Rudolf. **Filosofia da liberdade.** 8ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2008.

_____. **A arte da educação I: O estudo geral do homem, uma base para a pedagogia.** 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **A Metodologia do Ensino e as Condições da Vida do Educar.** São Paulo: FEWB, 2004.

_____. **A antropologia meditativa:** contribuição à prática pedagógica. São Paulo: Antroposófica, 1997.

_____. **Os Doze Sentidos e os Sete Processos Vitais.** São Paulo: antroposófica. 1997.

_____. **A educação da criança:** segundo a ciência espiritual. 3.^a ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **O mistério dos temperamentos:** as bases anímicas do comportamento humano. 2.^a ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Andar, Falar, Pensar:** a atividade lúdica. 4.^a ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

_____. **Anthroposophische Leitsätze.** Dornach, 17.2.1924 (GA 26). Tradução de V.W. Setzer. Disponível em: <http://www.sab.org.br/antrop/ANmainFrame.htm>. Acesso em agosto de 2011.

STOCCO, Rosania Aparecida. **0 A 3 Anos:** Desafios da Qualidade em Educação Infantil. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2001.

TAVARES José, ALARCÃO, Isabel. **Psicologia do desenvolvimento e da Aprendizagem.** Coimbra : Edições Almedina, S.A, 2005.

TERRA, Marcia R. **O desenvolvimento humano na teoria de Piaget.** Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/site/alunos/publicacoes/textos/d00005.htm>. Acesso em julho de 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TROMMER, Bárbara. **Texto baseado em Das spiel erste welterfahrung und sprache des kindes** de Ursula Anders, Elternbrief, Abril 1982. Disponível em: <http://www.jardimdasamoras.com.br/brincar1.htm>. Acesso em outubro de 2011.

UNESCO. **Catálogo para a exposição apresentada por ocasião da 44^a reunião da Conferência Internacional de Educação da UNESCO** em Genebra. Outubro 1994.

_____. 2001. **“Los países de América Latina y el Caribe adoptan la declaracion de Cochamba sobre educacion”.** In: Anais da Oficina de informacion Pública para América Latina e Caribe. Disponível em <http://www.unesco.org/bpi/esp/unescoprensa/2000/01-12s.shtml>, acesso em janeiro 2011.

VYGOTSKI, Lev. S. (1934). **A construção do pensamento e linguagem.** Tradução Paulo Bezerra. São. Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991. Coleção Psicologia e Pedagogia.

_____. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1988. Coleção Psicologia e Pedagogia.

WINNICOTT, D.W. **O brincar e a realidade.** Rio de Janeiro: Imago, 1976.

_____. **A criança e o seu mundo.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

YIN, Robert, K. **Estudo de caso: Planejamento e métodos.** 4.ª ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

ZABALZA, Miguel. **Didáctica de La educación Infantil.** Madrid: Narcea Ediciones, 1987.

_____. **Qualidade Em Educação Infantil.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE 1



PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA

DIMENSÕES	INDICADORES	SUJEITOS	ASPECTOS A CONSIDERAR
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS	<ul style="list-style-type: none"> • Ambiente • Ritmos • Experiências formativas • Interações/ relações 	<ul style="list-style-type: none"> • Crianças • Professora 	<ul style="list-style-type: none"> • Dinâmica do processo pedagógico. • Ações promotoras de desenvolvimento e aprendizagem. • Necessidades e interesses das crianças. • Consideração da diversidade das crianças. • Valorização das conquistas e produções das crianças. • Aquisições das crianças. • Satisfação dos envolvidos.

APÊNDICE 2



ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DIRIGIDA À EDUCADORA

1. Formação da educadora.
2. Encontro com a pedagogia Waldorf e tempo de experiência na pedagogia Waldorf.
3. Razões de trabalhar com este tipo de educação.
4. Significado de trabalhar com este modelo pedagógico.
5. Relevância da pedagogia Waldorf.
6. Importância da sua participação no processo de elaboração do currículo.
7. Dificuldades na aceitação de outro tipo de educação.
8. Aspectos que pautaram a sua escolha de vida traduzida na prática profissional.
9. Aspectos que valoriza dentro da perspectiva Waldorf.
10. Sua visão de mundo e de educação.
11. O conceito de criança e de infância.
12. Significado do conceito de qualidade na educação infantil.
13. Importância do desenvolvimento e aprendizagem das crianças.
14. Importância do ambiente, ritmos, experiências formativas, interação/relações.
15. Elementos importantes inseridos nas práticas pedagógicas na perspectiva da qualidade.
16. Importância das artes na prática pedagógica.
17. Meios utilizados para refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças.
18. Motivações para o desenvolvimento e aprendizagem na prática cotidiana com as crianças.
19. Principais dificuldades/obstáculos encontrados na prática pedagógica e no seu cotidiano com as crianças.
20. Situações em que essas dificuldades surgem.
21. Como lida com as dificuldades, impasses, ou conflitos com as crianças.
22. Postura do educador – elementos importantes.
23. Contribuições da pedagogia Waldorf para a qualidade da educação infantil.
24. Resultados de sua atuação nas diferentes crianças.
25. Caracterização da sua relação com as diferentes crianças.
26. Sinais de maturidade em crianças de 6 e 7 anos, considerados importantes para determinar sua prontidão para o ensino fundamental.
27. Registros de observação da educadora acerca do processo de desenvolvimento da criança.

ANEXOS

ANEXO 1



Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

Venho por este meio informar que sou mestranda da Faculdade de Educação da UnB, e que para concretizar meu mestrado precisarei realizar uma pesquisa na escola Moara, cujo tema é: *CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DA PEDAGOGIA WALDORF: CONTRIBUIÇÕES PARA A QUALIDADE DA EDUCAÇÃO INFANTIL*.

Venho solicitar o seu consentimento para a participação de seu (a) filho (a) na referida pesquisa, bem como para a utilização de filmagens pontuais do cotidiano escolar, as quais serão mantidas em rigoroso sigilo, ficando os dados, materiais e imagens da pesquisa à minha guarda e total responsabilidade, assegurando que o seu nome ou imagens não aparecerão de forma a serem identificados.

O objetivo geral desta pesquisa é analisar a qualidade da educação infantil, nas concepções e práticas pedagógicas no contexto da pedagogia Waldorf.

Os instrumentos e procedimentos de pesquisa serão a análise documental do projeto político pedagógico da escola, a observação participante da pesquisadora sobre as práticas pedagógicas e sobre o cotidiano escolar do grupo de crianças ao qual seu (a) filho (a) pertence, e entrevistas à professora. A participação de seu (a) filho (a) será apenas por meio da sua presença natural inserida nesse grupo.

Estima-se que o desenvolvimento da pesquisa tenha a duração de três meses (junho, agosto e setembro de 2011), podendo este prazo ser reduzido ou prorrogado, conforme o andamento da mesma.

Os resultados da pesquisa serão apresentados na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UnB), podendo ser publicados posteriormente.

Qualquer dúvida em relação à pesquisa poderá ser tirada através do celular da pesquisadora Maria Cristina Botelho Bogarim, 61 9111-1093.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o responsável da criança, sujeito participante da pesquisa.

_____ Nome / assinatura

_____ Pesquisadora Responsável

Brasília, ____ de _____ de _____



CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES WALDORF¹¹

Este curso é oferecido pelo Centro de Formação de Professores Waldorf, que está sob a responsabilidade da Associação Pedagógica Rudolf Steiner, mantenedora da Escola Waldorf Rudolf Steiner.

Objetivo

O curso propõe-se a formar professores capazes de realizar a proposta educacional da Pedagogia Waldorf. É interessante ressaltar que na nova L.D.B. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), encontramos vários aspectos que se aproximam das propostas da Pedagogia Waldorf.

O que aborda

O curso aborda, tanto nas aulas teóricas quanto nas práticas, o desenvolvimento do ser humano e sua integração no mundo. A fundamentação teórica está baseada, principalmente, na cosmovisão antroposófica de Rudolf Steiner. Na prática, oferecem-se vivências das atividades artísticas e da elaboração criativa das estratégias metodológicas a serem desenvolvidas em sala de aula.

Currículo ampliado

Além das matérias usualmente desenvolvidas nos cursos de formação de professores são abordados, entre outros, os seguintes temas que fundamentam a Pedagogia Waldorf:

- O homem trimembrado
- O homem quadrimembrado
- O desenvolvimento do ser humano em setênios
- A cosmogonia
- A astronomia
- A mineralogia
- Os doze sentidos (os sentidos humanos de um ponto de vista ampliado)
- Os temperamentos humanos
- Os reinos da natureza conforme a observação goetheanística

¹¹ Centro de Formação de Professores Waldorf, disponível em: <http://www.sab.org.br/pedag-wal/centform.htm>, acesso em janeiro de 2012.

Como atividades de Artes Plásticas e Artes Aplicadas oferecem-se:

- Pintura com aquarela, giz de cera, giz de lousa
- Desenho
- Modelagem
- Entalhe em madeira
- Trabalhos manuais

São cobertas ainda outras abordagens artísticas:

- Música: teoria e prática (flauta doce, kantele – uma espécie de lira -, e canto)
- Arte da Fala
- Eúritmia
- Enfoques metodológicos

Perfil esperado de um professor Waldorf

Ao término do curso, espera-se contar com professores que tenham desenvolvido certo senso artístico; que sejam capazes de perceber as necessidades dos alunos e responder a elas; que se interessem por problemas tanto da vida cotidiana quanto de ordem universal; que busquem atualizar-se. Para conseguir tais metas procura-se estimular no participante a aquisição de conhecimentos e habilidades passíveis de serem conquistados, aperfeiçoados e transformados em qualquer época no decorrer da vida.

Assim, durante todo o curso, os alunos serão encorajados e orientados, individualmente, em suas dificuldades para que consigam, através de esforço próprio, chegar à compreensão das bases antropológico-antroposóficas e ao domínio de uma multiplicidade de recursos metodológicos de ensino.

Avaliação

No processo educacional da Pedagogia Waldorf, a avaliação do aprendizado é caracterizada pela predominância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e são consideradas, especialmente, as aptidões e potencialidades individuais. O participante desse curso é comparado consigo mesmo ao longo do processo ensino-aprendizado. Não se aplicam provas padronizadas. Estimula-se a criatividade do estudante, avaliando-o como indivíduo único e original. Boletins descritivos refletem a avaliação do estudante, abrangendo assiduidade, pontualidade, participação, trabalhos escritos e orais e trabalhos de conclusão do curso.

ANEXO 3**Curso de Pós-graduação Especialização em Educação Ecológica Waldorf: estética e linguagem na contemporaneidade****Objetivo:**

Aprofundar o conhecimento do professor atuante nas escolas de Pedagogia Waldorf, ampliando suas capacidades artísticas, lingüísticas, cognitivas e interpessoais, no sentido de fortalecer a compreensão da complexidade e da dinâmica da docência no mundo contemporâneo; contextualizar a educação ecológica na Pedagogia Waldorf, por meio da estética e da linguagem; estimular a investigação, a pesquisa e a publicação científica nessa área do conhecimento.

Justificativa:

A importância da pós-graduação nesse ramo da Pedagogia, em especial para profissionais com formação em Pedagogia Waldorf, fundamenta-se na necessidade de ampliação e aprofundamento artístico-científico e ecológico, em vista a fortalecer o docente frente às questões educacionais da contemporaneidade. Justifica-se, de igual modo, em face da exigência, cada vez mais freqüente, de a Pedagogia Waldorf firmar-se como alternativa educacional real frente aos desafios da atualidade.

Descrição:

Ministrado em 16 módulos mensais, o curso tem foco na atuação do educador, favorecendo o auto-desenvolvimento como base para a docência. Cada módulo é estruturado para abarcar pensar, sentir e querer, através de atividades artísticas, teóricas e de movimento. A aula principal segue o tema do módulo e as atividades artísticas e de movimento complementam o assunto abordado. A cada módulo, o aluno deverá realizar trabalho escrito. Parte das atividades poderão ser desenvolvidas a distância, via internet em sala de aula virtual.

Nº	DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA
01	A Educação Ecológica na Pedagogia Waldorf por meio da Estética	48
02	Cultura e linguagem: desafios da prática pedagógica na contemporaneidade	48
03	A Biografia Humana: a compreensão do ser humano para a prática pedagógica	48
04	Teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe: ênfase na observação do discente e da natureza	48
05	Tópicos Avançados em Pedagogia Waldorf	48
06	Artes plásticas e manuais: desenho, pintura, tecelagem e costura	48
07	Música e dança: o gesto e a expressão do professor	48
08	Didática do Ensino Superior	40
09	Metodologia do Ensino Superior	40
10	Monografia	40
TOTAL		456

Fonte: Pró- Reitoria de Pós-Graduação e Extensão - Secretaria da Pró-Reitoria, disponível em: http://www.google.com.br/search?sourceid=navclient&aq=f&oq=Ementa+do+curso+forma%a7%a3o+waldorf&hl=pt-BR&ie=UTF-8&rlz=1T4ADRA_pt-BRBR462BR463&q=Ementa+do+curso+forma%a7%a3o+waldorf&gs_upl=01010114409IIIIIIIIII0&aqi=g5s3, acesso em janeiro de 2012.

Ementário

1. A Educação Ecológica na Pedagogia Waldorf por meio da Estética

48 h/a

As bases da Educação Ecológica e os encontros com a Pedagogia Waldorf. As bases da educação estética. A formação ética e a dimensão estética na Pedagogia Waldorf. O lugar da dimensão poética na Pedagogia Waldorf. O ciclo e a permanência das imagens. A afetividade e a prática pedagógica. Educação estética e percepção ecológica.

2. Cultura e linguagem: desafios da prática pedagógica na contemporaneidade

48 h/a

Características culturais da contemporaneidade. A linguagem e o espírito do tempo. A pedagogia como a configuração de prática textual, verbal e visual. A função cultural da educação, o papel do educador e os desafios da atualidade. Educação Waldorf e cultura. A interlocução da Pedagogia Waldorf com as teorias pedagógicas em autores como Freinet, Piaget, Vigotsky, Wallon e Paulo Freire. Mídia eletrônica, Tecnologia da informação e a Educação Waldorf. A visão ampliada da Pedagogia Waldorf e os desafios da contemporaneidade. O fio de Ariadne e a narração de histórias para a formação da identidade (Sueli Pecci Passerini).

3. A Biografia Humana: a compreensão do ser humano para a prática pedagógica

48 h/a

Tecendo o fio do destino: uma visão geral da Biografia Humana. Os setênios e suas qualidades: ênfase nos setênios escolares. As leis e ritmos da Biografia Humana. As leis biográficas e a atuação pedagógica do docente: a compreensão de fases e crises. Objetivação da própria biografia: olhar para si para compreender o outro.

4. Teoria do conhecimento na cosmovisão de Goethe: ênfase na observação do discente e da natureza

48 h/a

Steiner e a cosmovisão de Goethe: perspectiva histórica. O goetheanismo como órgão de percepção para a atuação docente. Observação fenomenológica no processo pedagógico Waldorf. A estética goetheanística aplicada às artes plásticas na pedagogia e a percepção ecológica. Teoria das Cores de Goethe.

5. Tópicos Avançados em Pedagogia Waldorf

48 h/a

Antroposofia, alma brasileira e o docência (Wesley Aragão). Ciência, religião e espiritualidade: aspectos filosóficos da contemporaneidade (V. Setzer). Pedagogia Social: A trimembração do Organismo Social (V. Setzer). (Demais itens do ementário de acordo com os decentes). LÚDICO – fundamento e princípio metodológico da educação estética (Sueli Pecci Passerini).

6. Didática do Ensino Superior

40 h/a

A Didática Waldorf no contexto do ensino superior. Andragogia, conceitos básicos da arte de educar adultos. A Didática Waldorf e as tendências pedagógicas da contemporaneidade. As novas competências e habilidades pedagógicas necessárias para a educação do futuro. Conceitos e critérios da cultura avaliativa: reflexão crítica e alternativas.

7. Artes plásticas e manuais: desenho, pintura, tecelagem e costura

(De acordo com as indicações dos docentes de conteúdo + conteúdos específicos para a docência de jardim, classe e ensino médio, a serem definidos conforme escolha dos docentes artísticos).

8. Música e dança: o gesto e a expressão do professor (Euritmia)

(De acordo com as indicações dos docentes de conteúdo + conteúdos específicos para a docência a serem definidos de jardim, classe e ensino médio, a serem definidos conforme escolha dos docentes artísticos)

9. Metodologia de pesquisa

40 h/a

(Normalização de trabalhos científicos e demais itens obrigatórios).

10. Monografia

40 h/a

(redação e defesa)

ANEXO 4



Distribuição das turmas da Escola Moara:

Turmas	2008	2009	2010	2011	N.º Turmas	N.ºcrianças por turma
Maternal	48	34	48	48	04	12+12+12+12
Jardim	60	56	57	51	03	15+18+18
1º ano	18	22	14	28	01	28
2º ano	23	25	25	14	01	15
3º ano	17	22	20	25	01	25
4º ano	18	19	15	16	01	16
5º ano	14	15	17	06	01	06
Total	198	193	196	189	12	189

Fonte: Proposta pedagógica da escola (2011)

FOTOGRAFIAS

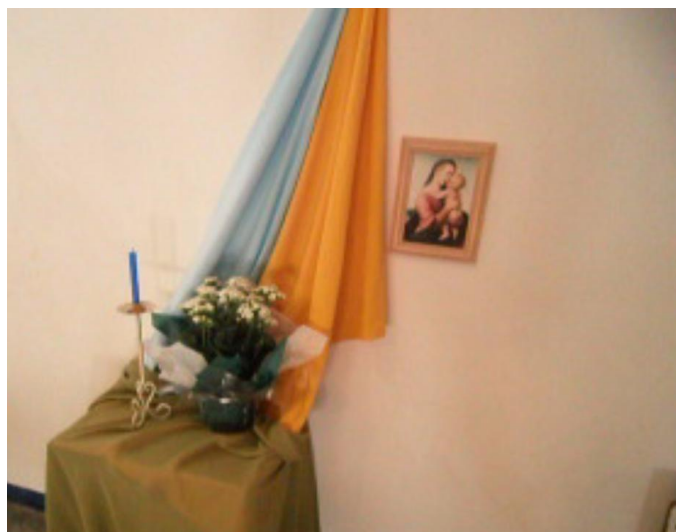
Ambiente



Brincar livre



Mesa das estações



Cozinha



Confecção de pão



Pão



Pintura



Pintura



Euritmia



Euritmia



Roda de eurtimia



Roda de eurtimia



Pátio exterior



Música - lira



