

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO,
ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA.

RUBENS SALLES

FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE NA PEDAGOGIA WALDORF:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA

São Paulo
2010

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

RUBENS SALLES

FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE NA PEDAGOGIA WALDORF:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA

Universidade Presbiteriana Mackenzie
Curso de Mestrado em Educação, Arte e
História da Cultura.

Orientadora:

Prof^a Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami

SÃO PAULO

2010

Ficha catalográfica

S168f Salles, Rubens.
Formação Continuada com base na Pedagogia Waldorf:
Contribuições do projeto Dom da Palavra / Rubens Salles - 2010
251 f.: il. ; 30 cm + DVD.

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura)
Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.
Referências Bibliográficas: f. 185 a 188.
Orientador: Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

1. Formação Continuada 2. Ensino Fundamental 3. Pedagogia
Waldorf 4. Temperamentos 5. Arte na Educação 6. Ritmo na
Educação. I Título.

CDD 370.112

RUBENS SALLES

FORMAÇÃO CONTINUADA COM BASE NA PEDAGOGIA WALDORF:
CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA

Dissertação de Mestrado apresentada à
Universidade Presbiteriana Mackenzie
como requisito parcial para a obtenção do
título de Mestre em Arte, Educação e
História da Cultura.

Aprovado em ___ / ___ / _____

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dr^a Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a Dr^a Ingrid Hötte Ambrogi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Prof^a Dr^a Maria Dalva Silva Pagotto
Universidade Estadual Paulista - UNESP

Dedico este trabalho à minha mãe, a poetisa Ruth Salles, cujo trabalho dedicado às crianças inspirou e motivou a realização do projeto Dom da Palavra; e à memória de meu pai, Aloysio, pelo exemplo de responsabilidade e pelo apoio incondicional às minhas iniciativas.

Dedico também aos meus irmãos Marília, Cláudio e Pedro Paulo, que nunca faltaram com seu apoio e solidariedade; aos meus filhos, Alexis, Carolina, Bruno, Renan e Rebeca, e aos meus netos, Ana Clara, Gustavo e Gabriela, que me motivam a continuar perseguindo meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

À Profª Drª Maria da Graça Nicoletti Mizukami, minha orientadora, pela coragem de aceitar um orientando que estava há 36 anos afastado da vida acadêmica, e pelo seu entusiasmo, estímulo e orientação para que eu conseguisse vencer meus desafios e alcançar os objetivos deste trabalho.

À Profª Drª Ingrid Hötte Ambroji, agradeço a leitura atenta e as ponderações e questionamentos que me ajudaram a chegar ao formato final desta pesquisa.

À Profª Drª Maria Dalva Silva Pagotto, agradeço a leitura atenta e as correções sugeridas, que me ajudaram a aprimorar o texto final.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pela sua dedicação e apoio.

A todos os colegas do curso pelo rico convívio, pela intensa troca de experiências, pelas angústias e alegrias compartilhadas.

Aos secretários de educação dos municípios em que o projeto Dom da Palavra teve espaço e apoio para realizar-se: André Luiz Pereira e Irani Baciega, de Itapecerica da Serra; Cláudia Retz, de Espírito Santo do Turvo; Giani Bertusso, de Timburi; e José Luiz Domingues, de Embu Guaçu.

Aos incríveis professores que atuaram como formadores no Dom da Palavra, cujo entusiasmo e dedicação foram a alma deste projeto, cujo perfil apresento no Anexo C: Adriana, Ana Beatriz, Ana Cecília, Cecília Rinaldi, Cecília Bonna, Celina, Cristina, Dora, Elbjorg, Elisabeth, Gertrude, Gisela, Gláucia, Helena, Heloisa, Karla, Marisa, Marta, Matthias, Mônica, Pedro Paulo, Sandra, Valquíria e Vilma.

Às professoras Ute Craemer e Melanie Guerra, e à minha mãe, Ruth Salles, pela revisão de meu texto e pelas preciosas sugestões.

Ao Fundo Mackenzie de Pesquisa pelo apoio financeiro para a realização deste trabalho.

Às organizações que deram apoio financeiro ao projeto Dom da Palavra: Associação Beneficente Tobias, Fundação Software AG e Fundação Mahle, que também apoiou a realização desta pesquisa.

Se você pensa que pode ou sonha que pode, comece.
Ousadia tem genialidade, poder e mágica.
Ouse fazer, e o poder lhe será dado.

Goethe

RESUMO

SALLES, Rubens. **Formação continuada com base na Pedagogia Waldorf: Contribuições do projeto Dom da Palavra**. 251 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

Esta pesquisa teve como objetivo analisar como os professores do 1º ciclo do ensino fundamental, que participaram do Projeto Dom da Palavra (PDP) – uma intervenção de formação continuada baseada na Pedagogia Waldorf – analisaram as contribuições à sua prática pedagógica proporcionadas pelos conceitos e práticas propostos. Sendo uma intervenção baseada numa linha pedagógica sobre a qual há poucos trabalhos acadêmicos, apresentamos nesta dissertação um resumo dos principais fundamentos e o referencial teórico desta pedagogia, e seus elementos que constituem o conteúdo da intervenção, assim como a fundamentação teórica sobre o aprendizado continuado da docência. Optamos por um estudo descritivo-analítico de natureza quantitativa e qualitativa do material coletado. Para o levantamento dos dados foram utilizados questionários estruturados, entrevistas semiestruturadas e depoimentos escritos e gravados em áudio, assim como entrevistas e atividades gravadas em vídeo, para posterior análise e interpretação dos dados. Nos cinco municípios onde o projeto se realizou, participaram 125 professores – considerando os que concluíram o curso com mais de 70% de presença – e 102 estiveram presentes nos dias em que se fizeram as avaliações do curso, representando 81,6% dos participantes. A análise nos permitiu concluir que o Projeto Dom da Palavra foi avaliado de forma positiva pelos participantes que responderam aos questionários e entrevistas realizados, porque as práticas e os conceitos trabalhados atenderam a necessidades reais dos professores e ajudaram a resolver problemas do dia a dia escolar. Além disso, o modelo de formação realizado mostrou estar de acordo com os conceitos e propostas, de diversos autores importantes e reconhecidos no meio acadêmico, sobre como deve ser realizada a educação continuada de professores.

Palavras-chave: Formação continuada. Pedagogia Waldorf. Ensino fundamental. Ritmo na educação. Arte na educação.

ABSTRACT

SALLES, Rubens. **Continual development of education based on the Waldorf Pedagogic Educational System: Contributions for the project “Dom da Palavra” (PDP) (“Gift of the Word”)**. 251 pages - A Master's Degree Essay - Mackenzie Presbyterian University, São Paulo, 2010.

The main purpose of this work is to analyze considerations made by 1st grade elementary school teachers, who took part in the “**Dom da Palavra**” (PDP) (“**Gift of the Word**”) project - a continual education development project based on the Waldorf Pedagogic Educational System – as to how contributions offered by the proposed pedagogic teaching concepts could help them in regard to their usual teaching methods. As a project based on teaching methods for which there are few academic works, we intend to present herein an extract of its main fundamental elements together with its pedagogic and theoretical basis, the special elements that constitutes the project's main directive, as well as the theoretical foundation for all faculty continual learning system. A descriptive and analytical study of quantitative and qualitative nature was chosen. To obtain the necessary data, structured questionnaires, structured interviews with written and audio-recorded statements, as well as videotaped interviews and activities for further analysis and interpretation of data, were used. On each of the five municipalities where the project was implemented, more than 70% of attendance was obtained from the 125 teachers who completed the training course - with 102 teachers present whenever those evaluations were made, which represents 81.6% of the participants. Through this analysis, we believe the positive evaluation made by teachers who took part in program “**Dom da Palavra**”, answered its questionnaires and interviews, was based on how the proposed concepts and practices responded to those teachers' real needs and helped them solve daily problems at school. In addition, the training model presented, on how continual education of teachers must be carried out, was made in accordance with concepts and proposals by several important and academically acknowledged authors.

Keywords: Continual education. Waldorf Pedagogic Educational System. Elementary School. Rhythm in education. Art in education.

SUMÁRIO DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS	página
Quadro 1 – Os corpos do homem de acordo com as diversas escolas filosóficas	27
Quadro 2 – As capacidades anímicas do homem	46
Quadro 3 - Os pólos opostos na natureza do homem	46
Quadro 4 – As características dos setênios	48
Quadro 5 – O recém nascido e o idoso	53
Quadro 6 - Principais características dos temperamentos	63
Quadro 7 - Reação da criança a várias situações, de acordo com os temperamentos	64
Quadro 8 – Perigos dos comportamentos unilaterais	65
Quadro 9 – Outras sugestões para lidar com as crianças de acordo com os temperamentos	69
Quadro 10 - Modelos de formação baseados na racionalidade técnica . .	99
Quadro 11 - Modelos de formação baseados na racionalidade prática . .	100
Quadro 12 - Modelos de formação baseados na racionalidade crítica . .	100
Quadro 13 – Resumo do material coletado para a pesquisa	121
Quadro 14 – Primeiro módulo – plano de aulas	123
Quadro 15 – Segundo módulo – plano de aulas	124

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – O sentido das relações entre o ser humano e o mundo	61
---	----

LISTA DE FOTOGRAFIAS

Fotografia 1: Professoras aprendendo desenho de lousa no Projeto Dom da Palavra, em Espírito Santo do Turvo – SP	90
Fotografia 2: Professora aprendendo desenho com giz de cera no Projeto Dom da Palavra, em Embu Guaçu – SP	90

Fotografia 3: Professoras aprendendo pintura com aquarela	
Projeto Dom da Palavra, em Espírito Santo do Turvo – SP	91
Fotografia 4: Professoras aprendendo modelagem em argila no	
Projeto Dom da Palavra, em Espírito Santo do Turvo – SP	91

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Os aspectos da educação que suscitam mais dificuldades . . .	111
Tabela 2 - Outros aspectos da educação que suscitam dificuldades	111
Tabela 3 – A responsabilidade pela educação moral dos alunos	112

LISTA DE VÍDEOS – Os vídeos ilustram trechos das páginas indicadas.

Vídeo 1 – Apresentação geral do Projeto Dom da Palavra – 8:54 min . . .	73
Vídeo 2 – O Verso da Manhã e o início da aula – 3:07 min	74
Vídeo 3 – Exercícios de atenção com números– 1:52 min	76
Vídeo 4 – Exemplos de cadernos de alunos do 1º ao 4º ano – 2:10 min .	76
Vídeo 5 – Comandos musicais para formar a roda – 7:41 min	78
Vídeo 6 – Exemplos de exercícios de ritmo para o 1º ano – 7:42 min . . .	78
Vídeo 7 – Exemplos de exercícios de ritmo para o 2º ano – 6:16 min . . .	78
Vídeo 8 - Exercícios de ritmo com números – 2:32 min	82
Vídeo 9 – Declamação individual de poemas no 2º ano – 4:04 min	82
Vídeo 10 – Dramatização em sala de aula no 1º ano – 6:06	86
Vídeo 11 – “Começai o dia a cantar”- cantiga popular – 2:32 min	88
Vídeo 12 – Peça “A gotinha d’água”, para o 2º ano – 10:30 min	89
Vídeo 13 – Peça “Os sinais de pontuação”, para o 3º ano – 7:52 min . . .	89
Vídeo 14 – Aprendendo desenho de lousa – 1:56 min	90
Vídeo 15 – Trabalhos manuais com tricô e crochê – 1:36 min	91
Vídeo 16 - Professores aprendendo trabalhos manuais – 3:22	92
Vídeo 17 - Aula sobre contar histórias – 6:20 min	93
Vídeo 18 – Projeto Dom da Palavra em São Paulo – 2:37 min	131
Vídeo 19 – Projeto Dom da Palavra em Itapeverica da Serra – 4:25	132
Vídeo 20 – Projeto Dom da Palavra em Espírito Santo do Turvo – 6:26 . .	139

SUMÁRIO

	página
INTRODUÇÃO	15
1 – FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF	21
1.1 – Rudolf Steiner, a Antroposofia e a escola Waldorf	21
1.2 – A concepção do ser humano segundo a Antroposofia	24
1.2.1 – O corpo físico e as forças vitais	24
1.2.2 – As forças anímicas	25
1.2.3 – O espírito humano - o Eu	25
1.3 - A concepção trimembrada da sociedade	28
1.3.1 – Liberdade espiritual na vida cultural	
– educação para a liberdade	28
1.3.2 - Igualdade democrática na vida jurídico-política	
– educação para a democracia	32
1.3.3 - Fraternidade social na vida econômica	
– educação para a solidariedade	32
1.4 – A escola Waldorf como organismo social	35
1.4.1 - Gestão pedagógica independente	35
1.4.2 - Gestão administrativa	37
1.4.3 - A participação dos pais	37
1.4.4 – O professor de classe – a relação entre professor e alunos	39
2 – OS ELEMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF QUE CONSTITUEM O PROJETO DOM DA PALAVRA	44
2.1 – Pensar, Sentir, Querer– as capacidades anímicas do ser humano	44
2.1.1 – Desenvolvendo as capacidades anímicas	47
2.2 – Antropologia - o desenvolvimento humano em setênios	48
2.2.1 – Primeiro setênio	49
2.2.2 – Segundo setênio	55
2.2.3 – Terceiro setênio	60
2.3 – Os quatro temperamentos	62
2.3.1 – Sanguíneo	65

2.3.2 – Colérico	66
2.3.3 - Melancólico	67
2.3.4 - Fleumático	67
2.3.5 - Os temperamentos na sala de aula	68
2.4 – O ritmo - na vida, na escola e na sala de aula	70
2.4.1 – O ritmo na vida	70
2.4.2 – O ritmo na escola e o ensino em épocas	72
2.4.3 – A organização rítmica da aula – a aula trimembrada	73
2.5 - As atividades artísticas como instrumento pedagógico	78
2.5.1 – Exercícios de ritmo	78
2.5.2 - Poesia	82
2.5.3 - Música	87
2.5.4 - Teatro	88
2.5.5 – Desenho de lousa	90
2.5.6 – Desenho com giz de cera	90
2.5.7 – Pintura com aquarela	91
2.5.8 – Trabalhos manuais	91
2.5.9 – Contar histórias	92
2.6 – A harmonização da classe	95
3 – PANORAMA GERAL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA	98
3.1 – Conceitos e modelos	98
3.2 – Aspectos sociais e políticos da formação continuada	107
3.3 - A escola como <i>locus</i> da formação continuada do professor	114
4 – A PESQUISA	120
4.1 – A questão da pesquisa	120
4.2 – Objetivos específicos da pesquisa	120
4.3 - Metodologia	120
4.4– Características dos dados coletados	121
4.5 - O processo formativo	122
4.5.1 – Plano de aulas	123
4.6 - Informações gerais sobre cada intervenção	127
4.6.1 - 2003 – O seminário piloto e o planejamento	127

4.6.2 – 2004 - São Paulo - SP/ Bairro Horizonte Azul	131
4.6.3 – 2004 e 2005 - Itapecerica da Serra – SP	132
4.6.4 – 2006 a 2008 - Espírito Santo do Turvo - SP	139
4.6.5 - 2008 – Timburi - SP	145
4.6.6 - 2008 – Embu Guaçu - SP	146
4.7 – Procedimentos de análise dos dados	148
4.7.1 – Aspectos a serem analisados	148
4.7.2 – Recorte realizado	149
5 - AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES	153
5.1 – Respostas às perguntas fechadas	154
5.1.1 – Análises preliminares	155
5.2 – Análise da aplicabilidade das práticas propostas	156
5.2.1 – O cumprimento individual aos alunos	156
5.2.2 – O uso pedagógico de atividades rítmicas e artísticas	159
5.2.3 – A organização rítmica da aula e a prática pedagógica	166
5.2.4 – Estudo e vivência dos 4 temperamentos	169
5.3 – Análise do impacto dos conceitos propostos	172
5.3.1 – O estímulo à reflexão sobre o desenvolvimento humano e a atuação do professor	172
6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	185
ANEXO A – Relação completa dos textos analisados	189
ANEXO B – Textos de três aulas ministradas durante o Projeto Dom da Palavra	227
ANEXO C – Perfil dos formadores do Projeto Dom da Palavra	247
ANEXO D - DVD	

INTRODUÇÃO

Nossa mais elevada tarefa deve ser a de formar seres humanos livres, que sejam capazes de, por si mesmos, encontrar propósito e direção para suas vidas.

Rudolf Steiner

Com esta pesquisa, objetiva-se analisar como os professores do 1º ciclo do ensino fundamental, que participaram do Projeto Dom da Palavra (PDP) – uma intervenção de formação continuada baseada na Pedagogia Waldorf – analisaram as contribuições à sua prática pedagógica proporcionadas pelos conceitos e práticas propostos.

Neste trabalho, o 1º ciclo do ensino fundamental a que referimos é aquele onde as crianças iniciam a 1ª série no ano em que completam 7 anos de idade.

Atuo como coordenador deste projeto, que é realizado desde 2003 pelo Instituto ArteSocial (www.artesocial.org.br). O PDP foi criado a fim de contribuir para o enriquecimento e a diversificação dos recursos pedagógicos de professores do ensino infantil e do 1º ciclo do ensino fundamental da rede pública, levando elementos que foram desenvolvidos por muitos anos no âmbito das escolas que utilizam a Pedagogia Waldorf no Brasil. Nossa equipe acredita que a vivência destes conceitos e práticas, incluindo outros âmbitos que não apenas o intelectual, pode ajudar esses professores a atuar de forma menos desgastante e mais produtiva, e a proporcionar um desenvolvimento mais harmônico às crianças. Este projeto faz parte da Aliança pela Infância, uma rede internacional formada por pessoas e organizações voltadas para a criação do consenso de que uma infância sadia é uma necessidade básica da condição humana (www.aliancapelainfancia.org.br).

O modelo de capacitação do PDP é baseado na exercitação prática dos conceitos e técnicas propostos. Não se trata de levar modelos prontos, mas de orientar e motivar os professores a utilizarem novos recursos, e a criarem seus próprios recursos através de um auto-aperfeiçoamento e da ampliação de um olhar compreensivo em relação à criança. Consta de um curso anual com cerca de 60 horas de aula distribuídas em encontros alternados, ministradas em fins de semana ou períodos de férias. Este formato permitiu que os professores aplicassem as práticas propostas com seus alunos e retornassem, no encontro seguinte, com

impressões e reflexões para serem compartilhadas com os colegas e com os formadores. Analisaremos esta intervenção estudando como os professores participantes aprenderam o que vivenciaram e como traduziram esta vivência para sua prática pedagógica.

O PDP já foi realizado nos municípios de São Paulo (2003 e 2004), Itapeverica da Serra (2004 e 2005), Espírito Santo do Turvo (2006 a 2008), Embu Guaçu (2008) e Timburi (2008).

Não se trata de uma formação¹ em Pedagogia Waldorf, mas do ensino de alguns elementos desenvolvidos nas escolas que aplicam esta pedagogia, e que os idealizadores do PDP acreditam que podem ajudar a fortalecer o foco da educação no desenvolvimento humano, em escolas de qualquer linha pedagógica.

A Pedagogia Waldorf pertence a um grupo de atividades humanas que se desenvolveu a partir da Antroposofia, uma linha filosófica espiritualista concebida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner. No Brasil, há atualmente cerca de 53 escolas e jardins de infância em diversas cidades e estados, que são filiados à Federação das Escolas Waldorf do Brasil. Por ser uma pedagogia bem diferente das demais, segue um caminho próprio desde sua criação, em 1919. Os educadores envolvidos com esta forma de educar acreditam muito em seus conceitos e se esforçam para que sejam mantidos e fortalecidos. A Federação das Escolas Waldorf do Brasil é responsável por acompanhar o trabalho nas escolas filiadas, zelando por sua qualidade, e também por estimular a formação de professores especialistas. Com muita dificuldade, têm prosperado algumas iniciativas de levar a Pedagogia Waldorf para a rede pública. Há duas escolas de ensino fundamental, Escola Araucária, em Camanducaia-MG, e Escola Municipal Cecília Meireles, em Nova Friburgo-RJ, uma creche e uma escola de ensino infantil em Espírito Santo do Turvo-SP, que são municipais. A Escola Aitiara, em Botucatu-SP, e Escola Rural Dendê da Serra, em Itacaré-BA, mantêm um grande número de bolsistas sem receber recursos públicos. A Associação Monte Azul, em São Paulo, também mantém creches com Pedagogia Waldorf em três favelas na periferia de São Paulo: Monte Azul, Horizonte Azul e Peinha. Como não é fácil criar uma escola Waldorf, os benefícios desta pedagogia têm ficado muito restritos.

O caminho que levou à realização do PDP foi longo. Formei-me em Educação

1 - A formação em Pedagogia Waldorf é realizada sob orientação e supervisão da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, e demanda 1.600 horas de curso e 300 horas de estágio.

Física em 1971 na Faculdade de Educação Física de Santos e, por dois anos, lecionei na Escola Waldorf Rudolf Steiner, onde meus dois irmãos mais novos estudavam, e onde minha mãe, a poetisa e dramaturga Ruth Salles, prestava assessoria aos professores. Lá cursei um seminário sobre a pedagogia Waldorf. Naquela época eu, que sempre morara em São Paulo, tinha vontade de morar no interior. Acabei me mudando para Botucatu, onde a Associação Beneficente Tobias, que apóia iniciativas ligadas à Antroposofia, iniciava a implantação de uma fazenda de Agricultura Biodinâmica, a Estância Demétria. Fui, com esposa e dois filhos pequenos, morar e trabalhar na fazenda, onde se realizava pesquisa na agricultura Biodinâmica. Foi uma vivência muito interessante, principalmente devido à diversidade cultural da comunidade, com pessoas de sete nacionalidades. A língua oficial era o inglês. Hoje a fazenda transformou-se numa grande comunidade rural, onde há a Escola Waldorf Aitiara, que é forte parceira na pesquisa e no trabalho que desenvolvo atualmente.

Fiquei na fazenda por cerca de dois anos, mas, depois deste período, a experiência da vida em comunidade esgotou-se para nós, e decidimos ir para Campo Grande-MS, onde consegui colocação como professor de educação física na prefeitura. Minha intenção era trabalhar na profissão, montando uma academia ou atuando como técnico, mas as circunstâncias levaram-me para um caminho totalmente diferente. Tornei-me representante comercial da Cimentos Votorantim, na região, e na esteira desta representação várias outras vieram, como Vulcan, Zugman, Quartzolit, Fabrimar, Klabin e Holcim, todas no ramo de materiais para construção. Fiz treinamentos específicos nestas empresas e foram doze anos aprendendo e atuando em desenvolvimento de mercado, o marketing, trabalhando em Mato Grosso do Sul, Mato Grosso e Rondônia.

Decidi voltar para São Paulo em fins de 1989, pois meu pai estava doente e eu precisava ficar mais perto da família. Atuei por mais cinco anos na área de marketing comercial em São Paulo, mas em 1995, utilizando minha experiência em desenvolvimento de mercado, passei a assessorar o planejamento estratégico de projetos culturais e sociais, e tornei-me especialista nesse assunto. Em 1999, já com bastante experiência em marketing cultural e social, desenvolvi um curso de Planejamento Estratégico de Marketing Cultural e Social, que ministrei no SENAC-SP até 2007, assim como no SENAC-RJ, Fundação Joaquim Nabuco-PE e Instituto Dragão do Mar-CE, entre outros.

Desde 1998, também desenvolvi trabalhos importantes em planejamento de sistemas de avaliação para projetos e programas sociais, sendo o mais recente o planejamento e gestão do desenvolvimento do Observatório Cidadão Nossa São Paulo, sistema de avaliação da qualidade de vida no município de São Paulo. Sou membro ativo do Movimento Nossa São Paulo, atuando no Grupo de Trabalho de Educação e no de Indicadores.

Eu havia tido a experiência de lecionar na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, em 1971/72, e a partir de 1995 passei novamente a acompanhar de perto o trabalho de minha mãe, Ruth Salles, que há mais de 40 anos escreve, traduz e adapta textos, poemas, músicas e peças de teatro para uso em sala de aula, nesta escola. No entanto, toda aquela riqueza de poemas e de peças maravilhosas era usada apenas em umas poucas escolas Waldorf. Comecei a ficar angustiado de ver aquele rico material beneficiando apenas uns poucos privilegiados, e a pensar no que poderia fazer a respeito. Devido a minha vivência como consultor em planejamento e avaliação de projetos sociais, passei a acreditar ser possível realizar um projeto que ensinasse aos professores da rede pública como usar a poesia e o teatro como instrumentos pedagógicos. Busquei então, em 2002, apoio de professores especialistas na Pedagogia Waldorf e no ensino da arte como instrumento pedagógico, e desde então o PDP tem sido uma construção coletiva. Criamos o Instituto ArteSocial, uma associação sem fins lucrativos, com o objetivo principal de desenvolver projetos educacionais que levassem elementos da Pedagogia Waldorf aos professores da rede pública. Primeiro, foi realizado um projeto piloto em 2003, e após esta experiência ampliou-se a abrangência do trabalho. Como trabalhar em sala de aula com poesia e teatro inclui também os exercícios de ritmo, a música, desenho com giz de cera e contar histórias, estes elementos também foram incluídos. Como os conteúdos são adequados para cada idade das crianças, buscamos trazer uma compreensão maior da criança, seu desenvolvimento e necessidades, para justificar o porquê de cada atividade em cada momento. Embora a maioria dos participantes tivesse estudado magistério e/ou pedagogia, notamos um grande desconhecimento dos aspectos humanos da educação. Então foi introduzido o estudo dos quatro temperamentos, a organização rítmica da aula, o uso da voz e diversas outras atividades visando enriquecer a prática pedagógica e harmonizar as relações em sala de aula, para ajudar o professor a enfrentar melhor problemas como a dispersão, o desinteresse, a falta de

concentração, a hiper-atividade e outros obstáculos para o aprendizado. Embora o PDP tenha nascido de um ideal pessoal, a inclusão de vários educadores em sua formatação tornou-o um projeto muito mais rico do que eu havia imaginado.

Apesar de as atividades ligadas à linguagem oral continuarem sendo a linha mestra do projeto, outras atividades artísticas foram introduzidas no currículo do curso, como pintura com aquarela, desenho de lousa, desenho de formas e trabalhos manuais. Um fato relevante é que as aulas sempre foram ministradas por professores especialistas na Pedagogia Waldorf, que lecionam em escolas Waldorf e têm muita experiência prática em sala de aula, e por isso conhecem e vivenciam as demandas, pressões e dificuldades que um professor enfrenta no dia-a-dia. Os processos formativos abordados no projeto envolvem os quatro eixos temáticos abaixo descritos:

- Estudo do desenvolvimento humano com foco nos dois primeiros setênios e as necessidades da criança em cada idade;
- Prática pedagógica de atividades rítmicas e artísticas, e conceituação do aprendizado a partir da vivência lúdica dos conteúdos.
- A organização rítmica da aula entre as atividades que estimulem o pensar, o sentir e o querer - Conceituação e prática da trimemoração da aula, com o uso integrado de atividades artísticas, para harmonizar a classe e melhorar a qualidade do aprendizado;
- Estudo e vivência dos 4 temperamentos e como usar este conhecimento para melhorar o relacionamento do professor com os alunos.

Com base em nossa vivência empírica, acreditamos que as práticas pedagógicas que compõem o PDP podem contribuir muito para o desenvolvimento de políticas públicas de educação mais eficientes e sustentáveis; políticas baseadas no enriquecimento da prática pedagógica do professor, através de um modelo de formação que equilibre conceitos teóricos e aplicação prática e valorize os aspectos humanos fundamentais para esta profissão, pois precisamos de professores capazes de estimular em cada criança o desabrochar de suas capacidades.

Como tem sido muito difícil manter o projeto realizando-se a cada ano, e não tendo havido até o momento mais do que apoios pontuais, começamos a temer pela sua continuidade. Assim, em fins de 2007 decidi propor esta pesquisa de mestrado

para realizar uma análise acadêmica do projeto, de forma que os dados disponíveis fossem estudados e preservados e pudessem servir de base para outras iniciativas.

Sendo o objeto desta pesquisa uma intervenção baseada na Pedagogia Waldorf, sobre a qual há poucos trabalhos acadêmicos, optamos por apresentar nesta dissertação um resumo dos principais fundamentos desta pedagogia e seu referencial teórico, assim como seus elementos que constituem o conteúdo da intervenção.

A organização dos capítulos será a seguinte:

Capítulo 1 - FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF. Principais fundamentos desta pedagogia, e seu referencial teórico.

Capítulo 2 - ELEMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF QUE CONSTITUEM O PROJETO DOM DA PALAVRA. Os elementos da prática pedagógica nas escolas Waldorf que compõem o projeto Dom da Palavra, e seu referencial teórico.

Capítulo 3 – PANORAMA GERAL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA – Fundamentação teórica sobre o aprendizado continuado da docência.

Capítulo 4 – A PESQUISA – Questão de pesquisa, objetivos específicos, metodologia, relação do material coletado, o processo formativo, informações gerais sobre cada intervenção e detalhamento de todo o material coletado em cada uma, e os procedimentos para sua análise.

Capítulo 5 – AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES – Análise dos dados.

Capítulo 6 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

1.1 – RUDOLF STEINER, A ANTROPOSOFIA E A ESCOLA WALDORF

É só estabelecendo ligações com os grandes fatos do mundo que também obtemos a correta compreensão do ensino. Somente isso pode conferir-lhe a correta solenidade, de modo que o ensino possa tornar-se uma espécie de culto divino à medida que se torna um tal serviço solene.

Rudolf Steiner

A Pedagogia Waldorf faz parte de um grupo de atividades humanas que se desenvolveram a partir da Antroposofia (do grego “anthropos”, homem, e “sophia”, sabedoria), uma linha filosófica espiritualista concebida pelo filósofo austríaco Rudolf Steiner.

Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljevec e realizou em Viena seus estudos superiores de ciências exatas. Em 1883 foi convidado a trabalhar no Arquivo Goethe-Schiller, em Weimar, na Alemanha, para dedicar-se à edição dos escritos científicos de Johann Wolfgang von Goethe – que se tornou uma importante influência em sua obra – desenvolvendo a partir daí um grande interesse cognitivo e uma conseqüente atividade literário-filosófica. Como resultado deste trabalho, escreveu em 1886 *Linhas Básicas de uma Teoria do Conhecimento da Concepção Goetheanística do Mundo, com Referência Especial a Schiller*. Em 1891 publicou sua tese de doutorado, intitulada *Verdade e Ciência*, e em 1894 publicou sua obra básica: *A Filosofia da Liberdade*. Após alguns anos trabalhando como redator literário em Berlim, passou a se dedicar a uma intensa atividade como escritor e conferencista, com o objetivo de expor e divulgar os resultados de suas ideias e pesquisas filosófico-espirituais, inicialmente no âmbito da Sociedade Teosófica e mais tarde no da Sociedade Antroposófica, por ele fundada. Segundo Setzer (2008):

O meio de pesquisa usado por Steiner é o pensamento que, treinado pela meditação, é capaz de observar objetiva e conscientemente os mundos espirituais; o meio não é o sentimento, que é subjetivo. [...]

uma característica essencial de Steiner, qual seja a de ter claramente feito suas próprias pesquisas, é ter elaborado sua própria visão de mundo e tê-la expresso de maneira original, voltada para a compreensão e não para os sentimentos. Além disso, Steiner deu contribuições filosóficas e práticas absolutamente originais, que não remontam a ninguém.

O termo Antroposofia foi usado por Steiner pela primeira vez quando proferiu a palestra “De Zarathustra a Nietzsche – História da evolução da humanidade com base nas cosmovisões desde os tempos primordiais até a atualidade, ou Antroposofia”. Ele escreveu 28 livros e ministrou centenas de ciclos de palestras e conferências, publicadas em mais de 300 volumes (Setzer, 2008), realizando grandes contribuições para os campos das artes, da organização social, da pedagogia, da psicologia, da medicina, da farmacologia, da agricultura, da arquitetura, do tratamento de crianças excepcionais etc, com princípios adotados em instituições de todo o mundo. Faleceu em Dornach, na Suíça, em 1925.

A Pedagogia Waldorf nasceu no meio do caos social e econômico que se seguiu à primeira guerra mundial. Após a derrubada dos velhos modelos sociais, aqueles que se esforçavam por construir a Europa do futuro procuravam novas orientações. Um desses homens foi Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, de Stuttgart, na Alemanha. Ele procurou Rudolf Steiner, o fundador do movimento antroposófico, que naquela época era um dos líderes do movimento por uma renovação social, e pediu-lhe que o ajudasse a formar uma escola para os filhos dos trabalhadores da fábrica, e assumisse sua organização pedagógica. Seis meses mais tarde, em 7 de Setembro de 1919, abriram-se as portas da primeira escola baseada na pedagogia criada por Rudolf Steiner, a Escola Waldorf, com 12 professores e 256 alunos distribuídos por 8 classes.

Assim, foi uma escola criada para o povo, sendo revolucionária desde sua criação, pois não havia notas nem repetição de ano, e não separava meninos e meninas, o que era comum naquela época. Enquanto o materialismo era a base dos conceitos naquele tempo, assim como é até hoje, Steiner propôs uma educação baseada numa visão espiritualista e na liberdade/autonomia. Segundo Setzer, as Escolas Waldorf foram e são perseguidas por todas as formas de ditadura e autoritarismo, tendo sido proibidas pelo nazismo e pelo comunismo (2008).

Desde a fundação da primeira escola Waldorf, este movimento vem-se expandindo. Hoje são mais de 1.000 escolas, 1.706 jardins de infância, 550 centros

terapêuticos, 108 centros de treinamento de professores, em mais de 80 países dos 5 continentes. Há escolas Waldorf tanto em Manhattan como em favelas da América do Sul, em Helsinque e na Tanzânia, na Alemanha e nas novas democracias da Europa Oriental, no Nepal, na Índia, no Japão e muitas outras regiões, o que demonstra ser uma pedagogia que pode adaptar-se a qualquer cultura.

No Brasil a primeira escola Waldorf foi fundada em 1956, com o nome de Escola Higienópolis, e depois de alguns anos passou a se chamar Escola Waldorf Rudolf Steiner. Hoje temos cerca de 73 escolas, sendo que 52 já integram a Federação das Escolas Waldorf no Brasil, que existe há 11 anos. Em 2008 havia 2.050 professores Waldorf formados e 450 em formação em 15 seminários. Estavam matriculados também 2.500 alunos no ensino infantil, 4.180 no ensino fundamental, 580 no ensino médio e 105 no ensino especial. A Pedagogia Waldorf também já é aplicada em creches e organizações sociais, como na Associação Monte Azul, por exemplo. Veja em www.federacaoescolaswaldorf.org.br.

Realizam-se também anualmente inúmeros congressos, nacionais e internacionais, e centenas de educadores e pesquisadores se dedicam ao estudo e desenvolvimento desta pedagogia. Segundo Setzer (2008), Steiner afirmou em vários de seus livros e palestras que:

[...] não se deveria acreditar em suas palavras, pois não há mais lugar para crenças no mundo moderno: seus leitores e ouvintes deviam tentar compreender suas palavras, e testar continuamente sua coerência e se estavam de acordo com o que se pode observar dentro de cada um e no exterior. [...] O próprio Steiner disse que sua visão de mundo era adequada à sua época, e que tudo o que ele havia transmitido teria que ser mudado no futuro. A exceção, segundo ele, era sua teoria da cognição, como expressa em seu livro *A Filosofia da Liberdade*: essa era a única coisa que iria sobrar, intacta, da Antroposofia.

É importante ressaltar que as Escolas Waldorf, com exceção dos pequenos Jardins de Infância, são associações comunitárias sem fins lucrativos, criadas para este fim por um grupo de pais interessados. Não se trata de uma franquia comercial.

Para dar suporte a estas iniciativas, no Brasil atuam algumas editoras especializadas, com a Editora Antroposófica, a mais antiga, e outras como Omniciência, João de Barro e o Instituto ArteSocial. Há mais de 140 títulos editados sobre os temas relacionados à Antroposofia.

1.2 - A CONCEPÇÃO DO SER HUMANO SEGUNDO A ANTROPOSOFIA

1.2.1 – O corpo físico e as forças vitais

Embora os seres orgânicos – vegetal, animal e homem – sejam constituídos fisicamente pelas mesmas substâncias que também fazem parte do reino mineral, como oxigênio, carbono, cálcio, ferro etc, sua formação e seu desenvolvimento estão sujeitos a diferentes leis naturais. Enquanto os minerais não sofrem alterações em sua estrutura física, a não ser por forças externas, os seres orgânicos têm uma existência limitada no tempo. Eles nascem, desenvolvem-se e depois morrem. Segundo Lanz (1990, p. 14), “os seres orgânicos possuem, além do seu corpo mineral ou físico, um conjunto de forças vitais, individualizado e delimitado, que não é físico”. Este conjunto de forças vitais é que dá vida aos seres e impede que sua matéria siga as leis da química e da física normais, o que permite, por exemplo, que a planta cresça para cima, em sentido contrário à força da gravidade. São forças que não atuam nos minerais, os quais existem apenas no espaço, pois, por si só, não se desenvolvem com o tempo.

Quando um ser orgânico morre, seu corpo físico se decompõe e sua substância volta ao reino mineral, e passa a obedecer novamente às leis do mundo inorgânico, o que demonstra que o estado puramente mineral é o oposto da vida. Sobre essa questão, Passerini (1998, p. 33) sustenta que:

Podemos reconhecer as leis dessas forças – que atuam contra a tendência de enrijecimento dos corpos físicos – na luta pela vida versus o enfraquecimento progressivo do organismo ante a proximidade da morte ou ante a própria morte, como nos processos de desvitalização, depósitos de cristais, cálculos. É o eterno jogo de vida e morte, entendido como jogo entre as forças modeladoras, portadoras da vida, e as forças mineralizantes, portadoras da morte.

Assim, podemos afirmar que o que diferencia os seres dos reinos orgânicos vegetal e animal, inclusive o homem, do reino mineral e inorgânico, é o que chamamos de *vida*, onde há nascimento, respiração, metabolismo, crescimento, regeneração, reprodução e morte. Estas forças vitais também são chamadas por Steiner (1984, p.11) de corpo vital ou corpo etérico .

1.2.2 – As forças anímicas

A vida de todos os seres orgânicos depende das influências do meio ambiente, da luz solar, da água, do ar. Homens, animais e plantas vivem, mas de formas muito diferentes:

- Enquanto as partes da planta desenvolvem-se uma a uma com o correr do tempo, os homens e os animais, com exceção dos casos de metamorfose, já nascem com seus corpos completos.
- Enquanto as plantas vivem à mercê de todas as intempéries e influências do meio ambiente, o homem e os animais se locomovem no meio ambiente e podem procurar os lugares mais adequados para a realização de seus instintos e necessidades.
- Enquanto as plantas vivem num estado de constante “dormência”, sem expressar nenhum tipo de sensação, os homens e os animais passam por estados alternados de sono e de vigília, e possuem a característica de sentir e expressar sensações e instintos, sendo que os animais superiores o fazem também com o uso da voz.

Assim, verificamos que tanto o homem como os animais possuem um conjunto de forças anímicas que as plantas não possuem. No caso dos animais estas forças adquirem características específicas para cada espécie. Conhecendo os hábitos de uma espécie selvagem, podemos saber exatamente qual será o padrão de comportamento de um filhote mesmo antes de seu nascimento. No caso do homem isso já não é possível, pois nossas forças anímicas são individuais, e cada ser humano tem diferentes simpatias, antipatias, ideais, desejos, paixões etc. Estas forças anímicas também são chamadas por Steiner (1984, p.13) de corpo das sensações ou corpo astral.

1.2.3 – O espírito humano - o Eu

Além de uma identidade anímica individual, só o homem tem consciência de si mesmo como indivíduo, e outras faculdades que não encontramos nos animais. De acordo com Lanz (1990, p. 20-21):

- Só o homem pode pensar, opor-se ao mundo numa relação sujeito-objeto. Ele pode representar de maneira abstrata as suas vivências sensoriais e elevar-se a conceitos e idéias;
- O homem possui a durabilidade dos sentimentos, além da presença da causa. Mais ainda, pode provocar um sentimento por pura representação mental. O animal está entregue às suas sensações e sentimentos. Cessando a causa que lhe provoca uma sensação ou um sentimento, acaba também o estado anímico;
- Só o homem pode representar, sob a forma de imagens, um ser ou uma situação da qual não há mais vestígio. A memória, como faculdade de “chamar de volta” qualquer situação vivida anteriormente, é uma faculdade exclusivamente humana;
- O homem pode dominar-se, renunciar a um prazer ou à satisfação de um desejo. Ele pode ponderar vários motivos, refletir sobre as consequências de um ato passado. Tudo isso é impossível ao animal. Nenhum animal pode dominar seus instintos por uma decisão autônoma.
- Só o homem pode ter a liberdade de agir, e escolher conscientemente entre vários atos possíveis. Somente ele pode agir moral ou imoralmente; o animal segue trilhas fixas e pré-determinadas pela características de sua espécie. Ele é irresponsável.

Este elemento que determina a autonomia da personalidade do homem, sua consciência individual, este Eu que representa o seu espírito, é o que o distingue do animal. Por meio dele, o homem pode controlar seus sentimentos, instintos e paixões. O controle do espírito sobre nossos impulsos anímicos vai determinar nossa ética. Segundo Steiner (1984, p.14, ênfases do autor), “ao designar-se como “eu” o homem dá, em seu íntimo, um nome a si próprio. Um ente capaz de dizer “eu” a si próprio constitui um mundo por si”.

Esta concepção sobre a constituição do ser humano, acima apresentada, não é uma exclusividade da antroposofia. Miranda (1960 p.147) afirma que:

A verdadeira constituição do ser humano é quase completamente ignorada no mundo ocidental, embora as escolas filosóficas do oriente já a conheçam desde muitos milênios antes da nossa era. Tanto hindus, como chineses, caldeus, egípcios e hebreus, referem-na em suas obras e textos, quer profanos quer esotéricos.

No quadro abaixo, sobre a constituição do ser humano segundo as diversas correntes filosóficas, podemos perceber como culturas muito diferentes entre si, desenvolveram conceitos semelhantes quanto à constituição do ser humano.

- Quadro 1 – Os corpos do homem de acordo com as diversas escolas filosóficas (Miranda, 1960, p. 150). A coluna referente à escola Antroposófica não faz parte do quadro original do autor, e a inserimos para permitir a análise e comparação.

	ANTROPOSÓFICA	TEOSÓFICA	BUDISTA ESOTÉRICA	HEBRAICA	EGÍPCIA FARAÔNICA	ROSA-CRUCIANA	VENDATINA	RÁJA-YOUGUI	GREGA	ESPIRITA	CATÓLICA
Triade Superior	Homem espírito	Átmico	Atman	Yecchida	Atmú	Espírito Divino	Atman				
	Espírito vital	Búddhico	Buddhi	Shayah	Putah	Espírito de vida	Ananda maya kosha	Karano upadi	Nous	Espírito	
	Identidade espiritual	Mental abstrato	Manas arupa	Nechamah	Sab	Espírito humano	Vijnana maya kosha				Alma
Quaternário Inferior	Eu	Mental concreto	Manas rupa	Ruach	Akbú	Mente	Manas maya kosha	Suckshumo upadi	Psiché	Perespírito	
	Astral	Astral	Kama sháira	Nepesch	Khabá	Corpo de desejos	Kama maya kosha				
	Etérico ou vital	Etérico ou vital	Linga sháira	Kusch há gui	Bah	Corpo vital	Prana maya kosha	Stulo upadi	Soma		
	Físico	Físico	Stulo sháira	Guf	Kha	Corpo denso	Ana maya kosha			Corpo	Corpo

1.3 - A CONCEPÇÃO TRIMEMBRADA DA SOCIEDADE

As mudanças não acontecem por si só. São o resultado do trabalho de personalidades comprometidas com sua época.

Bodo von Plato

A visão antroposófica do organismo social, concebida por Steiner, é um dos esteios da Pedagogia Waldorf. Ou seja, antes de pensar a educação, Steiner perguntou-se: Que sociedade queremos? Na existência da sociedade e do indivíduo ele distinguiu três esferas vitais: a vida espiritual-cultural, a vida jurídico-política, e a vida econômica. Estas esferas, formando o que ele chamou de “trimembração” social, deveriam realizar-se lado a lado, mas ser administradas de forma autônoma, de modo que todos tivéssemos direito a:

- Liberdade espiritual na vida cultural – o liberalismo como base da vida espiritual com um sistema educativo livre.
- Igualdade democrática na vida jurídico-política – a democracia como base ideal para as instituições do estado.
- Fraternidade social na vida econômica – a solidariedade como ponto de partida para uma vida econômica organizada de forma associativa.

O lema “Liberdade, Igualdade e Fraternidade”, desde a revolução francesa, entusiasmou e continua a entusiasmar muita gente, no entanto, a promiscuidade entre estas três esferas gera efeitos altamente nocivos, como a corrupção, por exemplo.

1.3.1 – Liberdade espiritual na vida cultural – A educação para a liberdade

Segundo esta visão, a vida espiritual, cultural e educacional não deveria sofrer nenhuma ingerência das áreas jurídico-política nem da econômica, e as escolas e universidades deveriam ser administrados pelas respectivas comunidades educacionais e científicas. Ou seja, os currículos e programas de pesquisas não deveriam ser impostos por interesses políticos nem econômicos. Sobre isso Ulrich (McAlice e Göbel et al, 1994, p. 74) sustenta que:

Para desenvolver a liberdade, a justiça e a paz no mundo, para reconhecer a dignidade humana e o direito a um desenvolvimento livre do ser humano, é necessário que existam homens livres. A liberdade e a responsabilidade têm que ser despertadas ainda em criança e, para isso, é necessária uma educação que sendo múltipla, responsável e autônoma possa potencializar ao máximo a sua individualidade.

Ou seja, do ponto de vista da Antroposofia, o espírito humano precisa poder desenvolver-se com total liberdade, e a educação deve ser focada no desenvolvimento do potencial que existe em cada um desde a mais tenra idade, com o objetivo de formar seres humanos completos e autônomos, para que tenhamos sempre gerações jovens com novas idéias que possam renovar a ordem social. Este parece ser o principal motivo alegado por Steiner para propor escolas livres e universidades livres. Sobre este aspecto, Carlgren e Klingborg (2005, p.11) afirmam:

O futuro da espécie humana se manifesta já nas crianças. Toda a inovação no mundo, tudo o que é criado remonta, em última análise, a realizações individuais. No entanto, as chances que o indivíduo tem de explorar suas fronteiras interiores dependem do cuidado que este recebe do educador e professor. Estimular talentos individuais e torná-los socialmente produtivos é a tarefa mais importante do educador, e não a educação da nova geração para a continuidade linear de trilhas de desenvolvimento técnico-econômicas pré-fixadas. [...] nas engrenagens da existência atual são necessárias instituições que assumam, como sua função publicamente reconhecida, a representação e defesa do 'Puramente Humano' em todas as situações, sem considerar qualquer interesse econômico ou político. [...] A tarefa de ajudar a desenvolver, plenamente, tendências interiores latentes no ser humano em formação só pode ser assumida por educadores que o conheçam a fundo e que estejam à altura das exigências pedagógicas que se apresentam diariamente na vida escolar. A amplitude do êxito deste trabalho - realizado nos lares e nas salas de aula - define o futuro da humanidade.

Imbernón (2006, p.12), que não é um autor da linha antroposófica, também nos alerta contra “uma autonomia educacional vigiada, autorizada, ou uma colegialidade artificial. Ou, de qualquer modo, para evitar que se façam concessões em autonomia (decisões políticas educativas, gestão autônoma, currículos contextualizados...)”.

Neste sentido também é interessante conhecer o que diz a Resolução do Parlamento Europeu sobre a liberdade da educação nos países da Comunidade Européia, de 14/03/1984:

As crianças e os jovens têm o direito de receber educação e formação; e entre estes está o direito da criança desenvolver suas capacidades e habilidades; os pais têm o direito de decidir que educação e que tipo de ensino deverão receber seus filhos menores de idade, respeitando as constituições dos estados membros e as leis em que se baseiam (grifo nosso).

Este tema da relação direta da liberdade de educação com a evolução da sociedade também foi desenvolvido por Ulrich (McAlice e Göbel et al, 1994, p. 75), que afirmou:

A degradação e a privação dos direitos do homem no nosso século demonstraram como a convivência pacífica dos povos depende, de forma decisiva, de como cada indivíduo possa se desenvolver dignamente. Nenhum ser humano pode se converter em meio para fins de outro; cada Homem é um fim em si mesmo e tem o direito à sua própria individualidade. Só tendo como fonte de desenvolvimento um homem capaz de enfrentar o futuro, a sociedade será capaz de se desenvolver.

Ainda segundo Ulrich (McAlice e Göbel et al, 1994, p.75), o sistema educativo capaz de formar o ser humano com capacidade de se autogerir de uma forma aberta em relação ao seu pensar, sentir e agir, idealizado por Rudolf Steiner, deve:

- ser partilhado por professores que, com conhecimento do mundo e do ser humano, experimentem em si próprios a liberdade, a responsabilidade, a iniciativa e a emancipação;
- realizar um ensino cujos planos educativos derivem do direito essencial ao desenvolvimento individual, assegurando um dinamismo e ao mesmo tempo uma continuidade, e estabelecendo estes processos de desenvolvimento de uma forma aberta (base de um plano educativo);
- basear suas estruturas na liberdade, na responsabilidade e no direito de decisão, assegurando a autogestão dos agentes intervenientes;
- organizar a formação de seus professores de forma independente do Estado;
- ter planos de ensino desenvolvidos e adaptados para cada escola, contemplando seu ambiente cultural particular;
- limitar a intervenção estatal na escola à garantia da consecução dos direitos do indivíduo contemplados nas leis de cada país;
- organizar todas as tarefas pedagógicas com base na responsabilidade dos alunos e de todos os agentes educacionais envolvidos;
- estabelecer a avaliação necessária mediante a abertura, o diálogo e a autoavaliação.

Igualdade – a escola acessível a todos - Aplicado à educação, o princípio da Igualdade significa, sob o ponto de vista da Antroposofia, que todo cidadão deve ter o direito a uma educação básica completa, independente de classe social, religião, gênero e raça, e ninguém deve ser excluído deste direito devido a ser, aparentemente, menos capaz de aprender. Para o caso das crianças excepcionais devem existir escolas adequadas, mas as crianças consideradas aptas para a escola não devem ser eliminadas com base em princípios elitistas de seleção. Segundo Lanz (1990, p. 101), a escola deve estar a serviço da criança, e não vice-versa, e acredita que:

O ideal é que *todo* jovem, independente de sua origem, condição social ou econômica, receba o *mesmo* tipo de educação, ou seja, aquela que lhe faculte o pleno desenvolvimento de sua personalidade *humana*. Depois desse ensino *geral*, haveria o preparo profissional, de acordo com os dons e capacidades de cada um (grifos do autor).

No Brasil, na grande maioria das escolas Waldorf o estudo é pago, o que, infelizmente, as torna acessíveis apenas a uma elite. Há apenas duas escolas de ensino fundamental, Escola Araucária, em Camanducaia - MG e a Escola Municipal Cecília Meireles, em Nova Friburgo - RJ, e uma creche e uma escola de ensino infantil em Espírito Santo do Turvo - SP, que são municipais. A Escola Aitiara, em Botucatu - SP, e Escola Rural Dendê da Serra, em Itacaré - BA, mantêm um grande número de bolsistas sem receber, até o momento, recursos públicos. A Associação Monte Azul, em São Paulo, também mantêm creches com a Pedagogia Waldorf em três favelas na periferia de São Paulo: Monte Azul, Horizonte Azul e Peinha. Isso ocorre porque em nosso país o Estado não subsidia escolas livres. Há alguns países europeus onde uma escola pode ser criada por iniciativa de uma organização privada e, desde que comprove um determinado número de alunos interessados, passa a receber do Estado o mesmo recurso por aluno que recebe uma escola criada por iniciativa do próprio Estado. Na Suíça, por exemplo, existe o estímulo à liberdade pedagógica nas escolas, tanto que no distrito de Berna há cerca de 100 escolas federais que aplicam a Pedagogia Waldorf. Este é um objetivo que devemos perseguir. Segundo Steiner (*apud* Lanz 1990 p. 101):

Essa possibilidade, igual para todos, de acesso a todos os valores culturais humanos seria a melhor garantia contra os sentimentos de

angústia, de frustração e de ódio que estão na origem das tensões sociais. Há outras causas, por exemplo, de natureza econômica, mas, subjacentes à desconfiança e à falta de solidariedade social, estão a frustração humana e a sensação de injustiça que as diferenças de educação e de ensino escolar que podem gerar.

1.3.2 - Igualdade democrática na vida jurídico-política – educação para a democracia

Da mesma forma que preconiza a total liberdade das instituições responsáveis pelo desenvolvimento de nossas necessidades individuais – igrejas, escolas, universidades, museus etc – esta concepção social também considera que o indivíduo precisa de uma rede de órgãos públicos responsáveis em suprir as necessidades que são comuns a todos. Uma instância pública democraticamente eleita, independente do sistema econômico, e sem ingerência na vida espiritual-cultural, capaz de legislar com imparcialidade em benefício do bem comum.

Considerando que, há relativamente pouco tempo histórico, reis exerciam o poder por “direito divino” e grandes impérios coloniais se estabeleciam, podemos considerar que houve um fabuloso crescimento da democracia, embora algumas ditaduras ainda subsistam. Sabemos que ainda é uma democracia cheia de imperfeições, mas os grandes problemas mundiais, como o aquecimento global, a destruição do meio ambiente e a miséria, vêm provocando um aumento da consciência cidadã, e aproximando os indivíduos das decisões políticas. Movimentos sociais fortes, como o Movimento Nossa São Paulo, têm surgido em diversas cidades e países, lutando pela ampliação do controle social sobre a gestão pública.

1.3.3 - Fraternidade social na vida econômica – educação para a solidariedade

Já a fraternidade social na vida econômica, vista a partir dos conceitos da competitividade predatória que regem a atividade econômica atualmente, pode parecer, em primeira análise, a mais utópica das três esferas vitais consideradas por Steiner. No entanto, após a grave crise econômica que teve início em 2008 nos Estados Unidos, provocada pelo excesso de consumo dos americanos, e que já custou trilhões de dólares, com prejuízos para todos os demais países, algo

começou a mudar. Parece que se inicia um momento de maior cooperação entre os países, porque grandes decisões precisam ser compartilhadas, pois interessam e envolvem a todos.

Recentemente, o economista brasileiro Ladislau Dowbor propôs o conceito de Democracia Econômica, segundo o qual as decisões econômicas também deveriam ser tomadas a partir de um processo democrático/político, que levasse em conta todos os seus impactos sociais e ambientais, de forma que os interesses das empresas não fossem prejudiciais aos interesses públicos. Dowbor (2007, p. 185) argumenta que:

Foram os grandes movimentos políticos, regularmente taxados como subversivos na fase inicial, que, nas respectivas épocas, conseguiram a abolição da escravidão, o fim do colonialismo, os direitos dos assalariados, a inclusão política da mulher, e hoje continuam lutando contra a desigualdade econômica, contra a destruição do meio ambiente, pelo resgate da riqueza cultural das nossas vidas, contra os sistemas de especulação financeira, pelo acesso de todos a bens básicos como água, comida, educação e saúde. A democratização da economia pode bem se tornar um eixo desta construção de uma vida mais humana. Extrair petróleo mais rapidamente, liquidar a Amazônia mais eficientemente, leva para onde? [...] com o poder econômico tornando-se o elemento central dos processos de decisão política, e a força da mídia igualmente dependente das corporações, limitar a democracia à sua expressão política tornou-se cada dia menos realista, a ponto de nos tornar cada vez mais céticos sobre os mecanismos políticos. Temos de evoluir para um conceito democrático da própria economia, para que a política volte a ter sentido.

Os fatos demonstram que a promiscuidade entre o poder econômico e a gestão dos interesses públicos começa a ser combatida com argumentos e idéias concretas. No entanto, na sociedade atual, vivemos bombardeados pela mídia por imagens e mensagens que buscam impregnar em todos que a felicidade e o sucesso pessoal estão diretamente ligados à pessoa TER coisas, casas, carros, eletroeletrônicos etc. Este fomento ao consumo exacerbado impacta diretamente nas crianças, e estimula uma competitividade extremamente negativa. Como ensinar a fraternidade se todo o nosso modelo de sociedade é baseado na competitividade e, geralmente, a qualquer custo? Segundo Viveret (2003, p. 13 e 43):

Por que transmitir a nossos filhos idéias como altruísmo, mérito ou civismo, se eles têm por modelo, permanentemente, um sucesso

financeiro baseado no individualismo, no dinheiro fácil e na burla das regras e das leis como suprema arte da administração?[...] Na verdade o que se aborda aqui é a questão central entre o ter e o ser e, portanto, a própria natureza de nossos projetos de vida, tanto no plano pessoal quanto no coletivo, no plano local e no global, no plano de nossas vidas individuais e no das estratégias de transformação mundial”.

O filósofo Patrick Viveret, autor de *Reconsiderar a Riqueza* (2003), é um dos líderes de um movimento mundial que luta pelo desenvolvimento e estabelecimento de novos indicadores de riqueza, que avaliem a economia real, em oposição ao conhecido PIB, que se baseia apenas nos recursos financeiros gerados pelas atividades. O PIB credita o resultado financeiro de uma atividade, mas não debita, por exemplo, os prejuízos de seu impacto ambiental. Despreza também o valor do trabalho doméstico e dos trabalhos voluntários, por que não fazem circular o dinheiro. Diversas iniciativas muito interessante vêm sendo realizadas, como por exemplo os Indicadores de Felicidade, desenvolvidos e aplicados no Butão há mais de 20 anos, que agora estão sendo adaptados para outros países, como o Canadá, com o apoio da UNESCO, e o lançamento de consulta popular, em 2009, pelo Movimento Nossa São Paulo, para compor os indicadores do IRBEM - Indicadores de Referência de Bem-Estar no Município.

Assim, podemos perceber que a concepção trimembrada da sociedade, proposta por Steiner há um século, está-se tornando cada vez mais necessária e atual. Por outro lado, constatamos que a Pedagogia Waldorf foi idealizada e desenvolvida tendo em vista a formação de seres humanos capazes de construir e viver em uma sociedade orientada pelos princípios de Liberdade, Igualdade e Fraternidade.

1.4 – A ESCOLA WALDORF² COMO ORGANISMO SOCIAL

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, a partir do seu conhecimento do mundo e a partir do seu amor à criança, consideram essencial.

Rudolf Steiner

Por princípio, as escolas Waldorf são escolas comunitárias, criadas por iniciativa de um grupo de pais. Apenas alguns pequenos jardins de infância são mantidos por iniciativa particular independente. Geralmente um grupo de pais e futuros pais formam um grupo de estudo sobre a pedagogia e a antroposofia, e neste processo coletivo acaba amadurecendo o impulso de se criar uma nova escola, mas não há uma receita pronta para isso. O formato jurídico é o de uma associação de direito civil sem fins lucrativos, formada por pais de alunos e interessados, e que será a mantenedora da escola. Como organismo social vivo e autônomo, a escola Waldorf organiza-se da seguinte forma:

1.4.1 - Gestão pedagógica independente

A vida espiritual na escola é de responsabilidade dos professores, ou seja, o corpo docente atual com total autonomia pedagógica, que abrange os âmbitos individual e coletivo:

Âmbito individual – Aqui começamos citando Kellermann (McAlice e Göbel et al, 1994, p. 71), que sustenta que:

Em uma escola Waldorf os professores têm liberdade para determinar os conteúdos da educação. Esta liberdade torna possível, em primeiro lugar, a própria responsabilidade individual do professor, que, ao estar liberto de tradições, planos de estudo, manuais escolares, exigências do Estado ou de condicionantes econômicas, conduz a sua atuação pedagógica.

2 - Observação - No Brasil, a Federação das Escolas Waldorf orienta os interessados na constituição de novas escolas, e zela pela qualidade do ensino nas escolas filiadas. Para lecionar em uma escola Waldorf, o professor precisa cursar um seminário de formação, que existe em São Paulo e em algumas outras regiões do país, autorizado pela Federação das Escolas Waldorf do Brasil, com 1.600 horas aula mais 300 horas de estágio.

Esta liberdade não significa que as matérias exigidas pelos programas oficiais de ensino não sejam contempladas. Significa a forma como serão ensinadas e o momento, assim como a inclusão de matérias adicionais, principalmente no âmbito das artes e dos trabalhos manuais. O professor atua a partir de seu conhecimento sobre o desenvolvimento humano, sua visão de mundo, os conteúdos curriculares e seu conhecimento sobre o aluno. Existe a figura do tutor, um professor com mais experiência que ajuda e orienta professores mais novos, oportunamente acompanhando-os em sala de aula. Zimmermann (1997, p. 12) acrescenta que:

A partir da relação conscientemente vivenciada entre professor e alunos, a matéria é configurada de maneira a corresponder à conjuntura momentânea, de tal modo que ofereça o melhor estímulo possível à atividade pessoal dos alunos em seu desenvolvimento. Para uma medida pedagógica, também precisamos sobretudo de fantasia, a dádiva de tomar a medida certa na hora certa, a partir da percepção do todo.

Âmbito coletivo - Uma escola Waldorf não tem a figura do Diretor. As decisões relativas à pedagogia são tomadas pelo conjunto dos professores. Assuntos são discutidos semanalmente na Conferência Pedagógica, em que todos os professores participam. Lanz (1990, p. 166) esclarece que:

A primeira finalidade desta é proporcionar uma imagem da situação pedagógica da escola, através da discussão sobre classes inteiras ou de alunos, individualmente. Isso conduz à formação de uma consciência comum, principalmente em relação a casos pedagogicamente problemáticos. Por meio desta *conscientização da escola*, e através de estudos em comum, atividades artísticas, palestras e debates etc, a Conferência Pedagógica constitui para o professor o principal recurso para o aprimoramento constante das suas capacidades profissionais e para sua integração cada vez maior no organismo vivo que é a escola. Cada professor pode expor situações onde precisa de ajuda ou de orientações dos colegas.

O órgão central do corpo docente é a *Conferência Interna*, e constitui como que o coração da escola. Deve estar a par de tudo que acontece, delibera sobre os assuntos que demandam sigilo e toma as decisões principais. Dela participam os professores dispostos a arcar conscientemente com a responsabilidade espiritual da escola, geralmente com mais de um ou dois anos de casa. A fixação de metas, a constante autocrítica do corpo docente, a contratação e demissão de professores, a

distribuição das classes e dos cargos pedagógicos, figuram entre os assuntos reservados à Conferência Interna. Também pode delegar poderes a um ou mais membros, que ficam responsáveis por tarefas específicas, podendo tomar decisões em relação a elas (Lanz 1990 p. 166).

Além das Conferências Pedagógica e Interna, por decisão e delegação destas são criadas comissões para tratar dos diversos assuntos administrativos que competem ao corpo docente, como comunicações com os pais, transporte escolar, organização de festas e eventos, reformas e construções, relações com o Conselho de Pais e com a Associação Mantenedora etc. Há sempre um esforço para que as decisões sejam tomadas por unanimidade. Evidentemente não há um formato único para esta organização, que pode variar de uma escola para outra, mas a responsabilidade pela gestão pedagógica é sempre exclusiva do corpo docente.

1.4.2 - Gestão administrativa

As escolas Waldorf são criadas a partir da constituição jurídica de uma associação sem fins lucrativos, de acordo com a legislação de cada país. Esta associação é formada por iniciativa de pais interessados na constituição da escola, por professores e apoiadores, e será a mantenedora da escola, proprietária de seus bens e empregadora de seus colaboradores. Além de poder receber apoios, patrocínios e doações de recursos, bens móveis e imóveis, a mantenedora também define, em conjunto com o corpo docente, a política de remuneração dos recursos humanos da escola. Sua diretoria é responsável pelo relacionamento com as autoridades de ensino e outras, e por todos os atos jurídicos e administrativos da escola. Tem ainda a responsabilidade espiritual de zelar para manter a escola com o mesmo espírito com que foi criada. (Lanz 1990 p. 168).

1.4.3 - A participação dos pais

Antes de terem seus filhos matriculados na escola Waldorf, os pais passam por entrevistas com professores, em que são informados sobre a pedagogia, e de que forma podem ajudar os professores na formação de seus filhos. As escolas

também mantêm dias de visita para interessados, quando conhecem as instalações e assistem a palestras sobre a pedagogia e a forma de funcionamento da escola.

Em algumas escolas é formado um Conselho de Pais, geralmente constituído por delegados representantes de cada classe, e que geralmente elabora seu próprio estatuto, podendo haver grupos de coordenadores para assuntos específicos. Este Conselho trata dos assuntos de interesse dos pais, como taxas, campanhas financeiras e organização de festas. Em muitas escolas os pais se tornam membros da associação mantenedora automaticamente, assim que matriculam seus filhos.

Além da participação institucional, há as reuniões pedagógicas dos pais de cada classe com os professores de seus filhos, realizadas, no mínimo, uma vez por semestre. Muitos pais também ajudam nos bazares e exposições na escola, ou como acompanhantes das classes em viagens e excursões.

Citando Imbernón (2006, p. 07), podemos notar que mesmo autores que não são adeptos declarados da Pedagogia Waldorf, idealizam relações escolares muito parecidas:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente (plural, participativa, solidária, integradora...), e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. É nesse âmbito que se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda a comunidade.

Podemos concluir que a escola Waldorf procura espelhar os ideais de Liberdade, Igualdade e Fraternidade, e pressupõe uma organização social que atue com autonomia e responsabilidade, amparada comunitariamente por pais e professores. Não é um caminho fácil para ambos, se compararmos com o nível de comprometimento que a maioria dos pais, e professores, têm hoje com as escolas, mas certamente é muito mais rico.

As escolas Waldorf pertencem às comunidades que as criaram e, segundo Setzer (2008), “nesse sentido, são escolas realmente públicas (em lugar das escolas verdadeiramente estatais que usam erradamente essa denominação, e onde há imposição estatal de currículos, livros adotados, professores, etc.)”.

1.4.4 – O professor de classe³ - a relação entre professor e alunos

O ser humano tem algo que transcende sua transitoriedade física, que não começou na sua concepção nem termina na sua morte [...] Obviamente quando se concebe o ser humano com esta dimensão, a proposta pedagógica tem que atender a esta amplitude, e não simplesmente preparar o ser para o que ele tem que fazer num futuro imediato. Temos que desenvolver o ser para ele mesmo.

Peter Biekarck

No ensino fundamental das escolas Waldorf adota-se o professor de classe, que acompanha a classe do 1º ao 8º ano e ministra as matérias principais (português, matemática, história etc) na primeira aula do dia, com duas horas de duração, todos os dias. Estas são ministradas em épocas, que duram de três a quatro semanas cada uma, em que o professor pode aprofundar o tema e enriquecer suas aulas com o apoio de atividades artísticas. As matérias complementares, como línguas, educação física, música etc, geralmente são ministradas por outros professores. O objetivo do professor de classe é formar seus alunos e não apenas ensinar as matérias de um determinado ano. Trata-se de um comprometimento. Ele precisa esforçar-se por auxiliar os que têm dificuldades, pois vão continuar em sua classe no próximo ano. Passa a conhecer bem a família de cada aluno, sua história de vida, seus problemas e qualidades. E cada professor de classe tem um tutor, um professor com muita experiência, às vezes aposentado, que assiste suas aulas periodicamente e o orienta e ajuda quando necessário.

Considerando que o modelo de família vem mudando de forma acelerada, e muitas crianças têm pouca ou nenhuma dedicação de adultos no âmbito familiar, a importância social de um professor comprometido com a formação de seus alunos aumenta a cada dia que passa. Pesquisa realizada por 40 anos pela Fundação Van Leer (*apud* Friedmann e Craemer, orgs, 2003, p.69) comprovaram que muitas crianças, expostas a experiências familiares muito negativas e desestruturantes, conseguiram não repetir estas vivências em sua vida adulta, pelo fato de terem tido pelo menos uma pessoa de referência, em quem confiavam, para recorrer nas horas difíceis. Craemer (Friedmann e Craemer, orgs, 2003, p. 70) afirma que:

³ - Observação: No projeto Dom da Palavra, o tema Professor de Classe é comentado pelos capacitadores quando se apresentam aos participantes e contam um resumo de sua experiência profissional. Fica como uma idéia subjacente, que no decorrer do trabalho, conforme as condições e o interesse dos professores participantes, pode ser sugerida como política pública às prefeituras.

O fato de nem sempre alguém da família poder ser a pessoa de referência é cada vez mais comum. A consequência disso é que essa pessoa de referência deve existir também, por exemplo, nas creches, nos orfanatos e nas escolas, o que implica em organizar o trabalho nestas instituições de tal forma que uma pessoa acompanhe a criança o mais perto possível e por um tempo o mais longo possível.

Nas escolas Waldorf o ensino é protagonizado pelo professor, que o planeja e realiza. Livros didáticos são usados apenas para seu preparo e planejamento. Ele é livre para preparar suas aulas, escolher ou criar poemas, histórias, peças de teatro etc, e os alunos escrevem com muito capricho seus cadernos de época, pois tudo deve ser bonito. Com o uso adequado de sua voz, com o “dom da palavra”, o professor realiza a educação. Carlgren e Klingborg (2005, p.46 e 47) sustentam que:

Recursos técnicos ou os livros escolares podem ser muito sofisticados, mas pouco pesam se comparados ao fator preponderante da capacidade e da dedicação de um professor[...] O método mais eficiente para uma educação social humana plena – justamente na era das informações técnicas e da mídia – é a palavra falada que vai de um ser humano a outro .

Sobre este aspecto, Ábalos (2008, vídeo) também afirma que:

A voz do professor é uma coisa importantíssima. O professor pode acalmar a classe com sua voz, ou pode excitar e levar à histeria. E a gente tem de se policiar, porque às vezes começa um burburinho e você vai falando mais alto, e vai falando, e aquilo vai ficando um nervosismo generalizado. Todo mundo em algum momento vivencia isso. Aí, então, opa! Quem é o adulto aqui? Sou eu, então tenho de começar a abaixar minha voz e usar alguns recursos para que a classe serene. Quanto mais eu falar alto, mais eles vão falar alto. Às vezes a gente dá umas broncas assim “à italiana”, para causar um impacto, mas nas correções mais sérias a gente deve falar muito baixo. Estas calam fundo, e as outras só impactam. Quando você diz: vamos conversar um pouquinho, e abaixa a voz, isso entra e cala. A gritaria fica só reverberando(ênfase do autor).

Sempre que começa uma nova classe de primeiro ano, há uma cerimônia em que os pais levam seus filhos àquele que será seu professor e educador. Trabalhando todos os dias com seus alunos, o professor de classe tem condição de estabelecer com eles uma relação de confiança e alcançar uma autoridade natural, essencial para criar as melhores condições para o educar. Zimmermann (1997, p. 12) afirma que:

A pedagogia Waldorf não é apenas uma pedagogia a ser usada, com a qual simplesmente realizamos uma quantidade de tarefas; ela só surge na configuração criadora com os elementos da matéria, na presença dos alunos em sua situação momentânea e com base nas circunstâncias temporais.

Esta relação de comprometimento do professor com seus alunos é um dos esteios da Pedagogia Waldorf, e favorece para que o professor atue sobre as relações e as atitudes dentro da classe e nas famílias. A partir desta postura acontece o ensino da convivência. Este, juntamente com o desenvolvimento do pensar, sentir e querer, princípios da Pedagogia Waldorf (item 1.5), coincidem com os quatro pilares da educação contemporânea estabelecidos pela UNESCO em 1998 (cerca de 90 anos depois de Steiner), no *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI - Educação: Um Tesouro a Descobrir*, coordenado por Jacques Dolores, que são: Aprender a ser (sentir - vida sensível), aprender a fazer (querer - vontade) , aprender a conhecer (pensar - cognição) e aprender a viver juntos (convivência - relações humanas). Sobre este comprometimento do professor com os alunos, Riepe (McAlice e Göbel et al, 1994, pg. 44) também sustenta que:

Em vez de um programa abstrato, estabelecido por uma autoridade anônima, afastada da prática, que impõe um conjunto supra-estruturado de objetivos que ignoram a personalidade do professor, este, na Pedagogia Waldorf, posiciona-se como ser humano face às crianças cuja educação lhe é confiada. Escuta-as, indaga, questiona-as e, quando é necessário, estabelece limites que lhes permitam orientar-se. Numa palavra, educa-as.

Esta visão sobre a importância da humanização da educação é recorrente em vários outros autores contemporâneos, que não fazem parte do movimento Waldorf. Vejamos algumas opiniões.

Segundo Imbernón (2006, p. 7):

Atualmente considera-se o conhecimento tão importante quanto as atitudes, ou seja, tudo o que representa formar as atitudes. Segundo ele, “para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente (plural, participativa, solidária, integradora...), e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar

definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário, de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural-contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece entre todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição. É nesse âmbito que se reflete o dinamismo social e cultural da instituição com e a serviço de toda a comunidade, certamente considerada de modo amplo [...] A instituição que educa deve deixar de ser “um lugar” exclusivo em que se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante [...] Deve ensinar, por exemplo, a complexidade de ser cidadão e as diversas instâncias em que se materializa: democrática, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental.

Moraes (2008, p. 15) afirma que:

Um desafio fundamental da educação atual é como colaborar na construção de uma cidadania multicultural e intercultural a partir dos ambientes de aprendizagem, assim como o papel da mediação pedagógica para o desenvolvimento de uma consciência cidadã crítica, responsável e criativa [...] A total ausência de valores internos está provocando sérias patologias sociais, como a sedução dos jovens pelas drogas, o aumento da corrupção, dos seqüestros, da sonegação e da criminalidade em geral.

De La Torre (2008, p. 63) considera que:

A inteligência emocional, e não a capacidade abstrata de raciocinar, é o que realmente determina os atos e decisões importantes da vida, assim como o êxito nas relações humanas e muitas vezes o êxito profissional [...] deste modo, a dimensão emocional do ser humano, que há apenas duas décadas estava proscrita em muitas instituições educativas, emerge com valor próprio junto à experiência e à razão.

Morin (2002, p.17) corrobora esta visão sustentando que:

A compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana. Entretanto, a educação para a compreensão está ausente do ensino. O planeta necessita, em todos os sentidos, de compreensão mútua. Considerando a importância da educação para a compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro. A compreensão mútua entre os seres humanos, quer próximos, quer estranhos, é daqui para frente vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão.

Estar à altura de atender a estes desafios exige do professor uma constante autoeducação. Biekarck (2009, vídeo) afirma que autoeducação implica no professor criar um ecossistema interno, saudável para a sua própria existência, e quando ele cria esse ecossistema, a criança que está diante dele percebe, não diretamente, mas esse ecossistema a envolve e se torna também um patrimônio para ela, e acrescenta:

Eu me autoeduco para mim, mas também para poder ficar mais plenamente diante das crianças e elas mais plenamente diante de mim. Isso é uma situação intrínseca ao desenvolvimento da pedagogia, não se trata apenas de conhecer técnicas, mas de saber quem sou eu e o que eu faço de mim mesmo para estar diante das crianças, e as crianças estão nos mostrando isso. É cada vez mais impossível ficar em sala de aula, a indisciplina já vem como um efeito colateral da vida de hoje, porque não há um preparo do ambiente interno. Toda boa educação redonda do comprometimento sério e grato do ser humano se autoeducar.

Sobre este tema, Steiner (2007a, p. 27) foi enfático ao afirmar que:

Temos de ficar cômicos, antes de tudo, desta primeira tarefa pedagógica, que consiste em primeiro educarmos a nós próprios, fazendo reinar uma relação mental e espiritual íntima entre o professor e os alunos, e em entrarmos na classe conscientes de realmente existir tal relação espiritual, e não apenas palavras, repreensões e habilidades pedagógicas. Estas são exterioridades que naturalmente devemos cultivar; mas não as cultivaremos corretamente se não estabelecermos, como fato básico, toda a relação entre os pensamentos que nos preenchem e os fatos que deveriam ocorrer nos corpos e nas almas das crianças durante o ensino.

Consideramos muito interessante também a opinião de Richter (2002, p. 21), expressa em obra que trata do currículo das escolas Waldorf, ao considerar que a autoridade do professor depende da forma como ele “responde” às seguintes questões das crianças: “Você realmente me vê?” “Você pode me ajudar a realizar um encontro com o mundo?”

Isso define a posição do professor e o tipo de relação do aluno com ele. A resposta a essas perguntas essenciais ocorre durante e através de um ensino que não vise apenas a mera transmissão de vivências mundanas, mas que permita que se vivencie o mundo. Se o professor passa por esta prova, ele é aceito pelos alunos como autoridade.

CAPÍTULO 2

OS ELEMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF QUE CONSTITUEM O PROJETO DOM DA PALAVRA - (1º ciclo do ensino fundamental)

O ser humano e suas possibilidades e relações cármicas constituem o verdadeiro campo de criação do artista da educação; por isso, essa arte pode ser acertadamente descrita como sendo parte de uma arte social a ser ainda desenvolvida. Tal como na composição de uma pintura, ela necessita de fantasia e riqueza de idéias a fim de não se limitar meramente a perceber as relações humanas, mas sim a influenciá-las ativamente, atuando de modo a favorecer as possibilidades de desenvolvimento, a estimular, por meio de matéria e método, as vivências anímicas necessárias para desenvolver as aptidões sobre as quais a pessoa pode edificar mais tarde na vida.

Heinz Zimmermann

2.1 – PENSAR, SENTIR, QUERER - AS CAPACIDADES ANÍMICAS BÁSICAS DO SER HUMANO

Um dos piores erros consiste em acreditar que a pedagogia é a ciência da criança, e não do ser humano.

Janusz Korczak

Todas as atitudes que tomamos em nosso cotidiano, durante a vida inteira, passam por três estágios: Pensar, Sentir e Querer/Agir. A cada decisão que a vida nos impõe, das mais simples, como ir ou não ao cinema, até as mais graves, como cometer ou não um delito, nós pensamos logicamente sobre o fato, avaliamos as sensações que ele nos causa, como: entusiasmo, desânimo, desconforto, determinação, medo, raiva, carinho, vergonha etc. Após este filtro emocional, nós decidimos que atitude tomar sobre o fato. Conforme apresentado por Veiga (2008, vídeo) em aula do projeto Dom da Palavra:

Então consideramos que a arte de educar é proporcionar às crianças um desenvolvimento por inteiro, contemplando o Pensar, o Sentir e o Querer. Que consigam ter um pensamento claro, um sentimento capaz de estabelecer relações de forma saudável, e que consigam realizar coisas boas no mundo. [...] Então, estas três capacidades devem estar interligadas, integradas, e sempre conversando e harmoniosamente se estabelecendo.

Compreendendo este processo, percebemos que a formação equilibrada do ser humano depende do desenvolvimento integrado destas três atividades anímicas: Pensar, Sentir, Querer/Agir. Steiner (2007a, p. 99) destaca a importância desta compreensão quando afirma que:

Não podemos compreender o homem no tocante a seu elemento anímico se não o separarmos, articulando-o em pensar, sentir e querer. Mas nunca estes existem puramente, pois os três interagem numa unidade, entremeando-se. E assim ocorre na entidade humana total, atingindo o físico.

A Antroposofia preconiza que cada uma destas capacidades anímicas, olhada separadamente, tem características que lhe são preponderantes:

- O Pensar (pensar cognitivo, cognição, intelecto, memória) se relaciona principalmente com o sistema neurossensorial, e se realiza num estado de consciência que podemos chamar de vigília plena. Do ponto de vista temporal, relaciona-se mais com o passado, onde reside o que já existe como conhecimento.
- O Querer (agir, vontade, ação volitiva) se relaciona com os sistemas metabólico e motor, e se realiza num estado de inconsciência, ou vigília dormente. Isso porque não temos consciência alguma sobre o funcionamento de nosso metabolismo e de nossos movimentos, necessários para realizar nossas ações. Do ponto de vista temporal, relaciona-se com o futuro, o que queremos vir a realizar.
- O Sentir (sensações, vida sensível) situa-se entre o Pensar e o Querer. Relaciona-se com os sistemas rítmicos respiratório e circulatório, e se realiza num estado de semiconsciência, ou consciência onírica. Sabemos que nossas emoções têm efeito direto sobre nosso ritmo respiratório, nossa frequência cardíaca e até sobre nossa pressão sanguínea. Do ponto de vista temporal relaciona-se mais com o presente, representando o reflexo emocional do que acontece a cada momento vivido.

Quadro 2 – As capacidades anímicas do homem

<i>Capacidades anímicas do homem</i>	Pensar / cognição intelecto / memória	Sentir / sensações vida sensível	Querer / vontade agir / ação volitiva
Características preponderantes			
<i>Sistema relacionado e ponto de concentração</i>	neuro sensorial - cabeça	rítmico respiratório e circulatório - tórax	metabólico e motor – abdome e membros
<i>Em que estado de consciência se realiza</i>	vigília plena / consciência	vigília onírica / semiconsciência	vigília dormente / inconsciência
<i>Relação temporal</i>	mais forte com o passado	mais forte com o presente	mais forte com o futuro

Fonte: Lanz (1990, pg. 28) - Organização nossa

Estas três capacidades anímicas se desenvolvem e se relacionam de forma diferente a cada período da vida. Uma criança pequena, por exemplo, tem o Querer muito forte e intimamente ligado ao Sentir. Quando ela se agita pedindo alguma coisa é porque cada movimento dela está ligado à sua vontade. Já com o idoso acontece o contrário, o Querer tornou-se independente do Sentir, que passou a ligar-se mais ao Pensar. Como sustenta Steiner (2007a, p. 88):

É pertinente à vida humana o fato de se percorrer um caminho das capacidades anímicas humanas à medida que o querer cheio de sentimentos da criança evolui para o pensar cheio de sentimentos do ancião. Entre ambos se situa a vida humana, e só educaremos bem para essa vida humana se pudermos focar psicologicamente tal fato[...] É justamente com isso que temos que lidar de várias formas na educação: com o desligamento do sentir em relação ao querer e com sua posterior ligação com o pensar cognitivo. Isso concerne então à idade madura. Só prepararemos corretamente a criança para a idade posterior fazendo com que o sentir possa desprender-se tranquilamente do querer; então mais tarde, como homem ou mulher, ela poderá ligar o sentir liberto ao pensar cognitivo, tornando-se adulta para a vida.

Quadro 3 - Os polos opostos na natureza do homem

<i>Natureza</i>	Corporal	Anímica	Mental-Sensível
<i>Criança</i>	Irrequieta e inconscientemente ativa	Estreita conexão entre o Sentir e o Querer	Caráter volitivo
<i>Idoso</i>	Tranquila e contemplativa	Estreita conexão entre o Sentir e o Pensar	Caráter mais racional e intelectual

Fonte: Steiner (2007a, pg. 88) - Organização nossa

2.1.1 – Desenvolvendo as capacidades anímicas - exemplos

O Pensar educa-se, basicamente, exercitando-se o raciocínio lógico (matemática, álgebra, geometria etc.), vivenciando-se experimentos científicos (biologia, astrologia, botânica etc.), estudando a história, interpretando textos etc.

Já o Sentir desenvolve-se através das experiências emocionais. Estas podem ser proporcionadas pela vivência das relações humanas, pelo contar histórias (contos de fadas, lendas, fábulas, mitos, biografias etc), e pela interpretação de músicas, canções, poemas, pela dança, pelo teatro etc. Interpretando personagens, heróis, vilões, sábios, aventureiros, idealistas, mesquinhos, nobres, plebeus, deuses etc, a criança e o adolescente vivenciam as qualidades que influirão na formação de seu caráter: coragem, solidariedade, avareza, alegria, tristeza, humor, lealdade etc.

O querer, a capacidade de agir, de decidir e atuar, desenvolve-se através do fortalecimento da vontade de criar ou realizar algo absolutamente individual. Para tal, são indicadas as atividades que exigem uma ação manual transformadora, como criar um texto, um desenho, uma escultura, um trabalho em madeira etc. Steiner (2007a p. 62/63) afirma que para desenvolver a vontade é fundamental a repetição:

O sentimento é a vontade envolvente, ainda não nascida; mas na vontade vive o homem total, de forma que na criança é preciso contar com as resoluções subconscientes. [...] Ora, temos que perguntar: como, então, exercer uma influência positiva sobre a natureza sentimental da criança? Só o poderemos pela repetição das ações! Não é dizendo uma vez à criança o que é correto que os senhores provocarão o acertado desempenho do impulso volitivo, mas à medida que a levamos a fazer algo hoje, amanhã e depois de amanhã. O certo não é impingir à criança admoestações e preceitos de moral, mas em dirigi-la a algo que se considere capaz de despertá-la para o sentimento correto, deixando-a fazê-lo repetidamente. O treino da vontade depende da repetição consciente.

Como vimos, do ponto de vista da Pedagogia Waldorf, as atividades artísticas, muito mais do que simples prazer ou entretenimento, são essenciais para a formação equilibrada do ser humano, e precisam acontecer durante a infância e a adolescência, no período do ensino fundamental. O educador precisa conhecer como se desenvolvem, no decorrer da vida, as capacidades anímicas humanas - pensar, sentir e querer - e saber quando e como estimular seu desenvolvimento em cada criança.

2.2 – ANTROPOLOGIA - O DESENVOLVIMENTO HUMANO EM SETÊNIOS

Embora o ser humano nasça completo em sua estrutura, com corpo, alma e espírito, e com as capacidades anímicas de pensar, sentir e querer, o desenvolvimento de cada um destes elementos se dá em etapas bem definidas. A Antroposofia divide o desenvolvimento do homem em períodos de, aproximadamente, sete anos, os setênios. Dentro destes períodos há defasagens entre indivíduos e entre os sexos⁴, mas mesmo assim faz sentido considerarmos estes períodos. Até os 21 anos, época em que nosso desenvolvimento físico se completa, a alma e o espírito estão em constante adaptação com as possibilidades oferecidas pelo corpo físico. Segundo a visão antroposófica, a partir do terceiro setênio há um maior desenvolvimento das qualidades da alma, até os 42 anos, que será a base para o maior dos desenvolvimentos do ser humano, o espiritual, que leva novamente 21 anos, dos 42 aos 63 anos, quando ele passa a viver como ser plenamente presente, em um ciclo de plenitude e serenidade. É com esta visão do desenvolvimento humano que a Pedagogia Waldorf projeta a sua educação.

Quadro 4 – As características dos setênios

	Setênios	Focos de nosso desenvolvimento em cada setênio
1º	de 0 a 7 anos	querer
2º	de 7 a 14 anos	sentir
3º	de 14 a 21 anos	pensar
4º	de 21 a 28 anos	sensação
5º	de 28 a 35 anos	razão
6º	de 35 a 42 anos	consciência
7º	de 42 a 49 anos	coragem
8º	de 49 a 56 anos	interiorização
9º	de 56 a 63 anos	sabedoria
	acima de 63 anos	plenitude e serenidade

Fonte: Steiner (2007a) - Organização nossa

No projeto Dom da Palavra, apresentamos este tema focando nos dois primeiros setênios, tendo como base o conteúdo aqui exposto. Do ponto de vista

4 Considerando que as meninas amadurecem um pouco mais cedo que os meninos.

biológico, Lievegoed (1994, p.13) caracteriza estes períodos da seguinte maneira:

1º setênio - O período entre o nascimento e a troca dos dentes.

2º setênio - O período entre a troca dos dentes e a puberdade.

O longo período necessário para preparar o homem para a vida, não tem paralelo no mundo animal. Segundo Lanz (1990, p. 34), isto se deve ao fato de o homem possuir um espírito individual, um eu que deve, de certa forma, “percorrer” sucessivamente todos os outros membros de sua personalidade e neles fazer um aprendizado de longos anos, em convívio com outros homens.

Sabemos que no mundo contemporâneo o homem precisa estar predisposto a aprender durante toda a vida, e por isso é essencial que sua educação lhe conceda este estímulo. No entanto, um cuidado fundamental da Pedagogia Waldorf é que cada estímulo chegue à criança no momento mais adequado, em função de seu desenvolvimento e de sua prontidão natural para aproveitá-lo da maneira mais espontânea, eficiente e sadia.

2.2.1 – Primeiro setênio

O sublime e grandioso na contemplação das crianças é o fato de estas serem uma espécie humana que acredita na moral do mundo, acreditando com isso que se possa imitar o mundo.

Rudolf Steiner

O momento do nascimento significa a união definitiva entre o corpo e os elementos anímicos e espirituais do novo indivíduo. Ao nascer, tudo na criança pequena está relacionado com seu corpo e suas forças vitais, e suas capacidades anímicas de querer e sentir estão profundamente integradas. Sua consciência é bem reduzida e sua vontade muito forte. Quando um bebê chora e esperneia por estar com fome, seu sentir está agindo em uníssono com seu querer, sua vontade de agir. Lameirão (2007, p. 12) afirma que:

O constante impulso para agir é que leva a criança a conhecer o mundo. Desde o brincar com as próprias mãos, quando bebê, até o andar, correr, saltitar [...] Inicialmente ela quer conhecer o próprio corpo, o mundo externo mais próximo a ela mesma [...] A criança movimenta-se, de início, sem ter consciência e paulatinamente vai

tomando posse de seu corpo, ganhando cada vez mais habilidades e destreza.

Assim, nos primeiros anos de vida, esse querer da criança, que brota de suas mais profundas necessidades, é a porta de entrada para o aprendizado, o que a própria criança nos mostra através de suas reações. Quando ela imita, ou tenta imitar, o que o pai ou a mãe está fazendo, está nos mostrando que é este o caminho para seu desenvolvimento nesta fase. Segundo Carlgren e Klingborg (2005, p. 25), “para a criança a imitação é tão importante quanto a respiração. A criança inspira as impressões sensoriais, e a imitação segue como a expiração”.

Embora não guardemos lembrança consciente dos 3 primeiros anos de nossas vidas, trata-se de uma fase fundamental para nossa formação, pois neste período as impressões sensoriais da criança têm um efeito plasmador direto sobre suas forças vitais e seu corpo. Sofremos então grande influência do ambiente em que vivemos e das pessoas com quem convivemos, enquanto desenvolvemos as capacidades fundamentais de andar, falar e pensar.

Ao final do primeiro ano de vida, a criança adquire a posição ereta e aprende a andar, conquistando o espaço físico na sua verticalidade, com suas 3 dimensões: em cima-embaixo, direita-esquerda, na frente-atrás. A partir deste momento se inicia uma nova fase, que é o aprendizado da língua. A criança aprende a ouvir e a falar e com o domínio da língua conquista o espaço social, entre o Eu e o próximo. Com a conquista do espaço social começa então a desenvolver o pensar. Segundo Biekarck (2009, vídeo), a atividade de pensar também é imitada:

O fato de alguém estar pensando em volta da criança faz com que ela imite a atividade do pensar. Nesse amadurecimento do pensar, a criança entra no espaço individual. É importante focalizar que no espaço físico nós colocamos nosso corpo, com nossos sentimentos, é ele que se move. Já no espaço social, podemos dizer que é o espaço propriamente dito da alma. Então, nós temos o corpo no andar, a alma no falar e o espírito no pensar. Há então aqui uma trimembração de corpo, alma e espírito, uma totalidade que se completa por volta de dois anos e um terço. É interessante constatar que, quando a criança aprende a se mover nestes 3 espaços, só então ela se identifica com a palavra eu, e daí para frente indissolúvelmente.

Lievegoed (1994, p. 38) considera que o perceber da criança é um processo ativo, a partir de seu interesse pelo mundo exterior. Para a impressão se transformar

em percepção é posto em atividade, a partir de seu interior, algo que é levado ao encontro da impressão exterior. Afirmo ainda que:

Uma criança retardada recebe do exterior o mesmo número de impressões que uma criança normal, porém não chega a ter percepção por faltar-lhe, ou existir dentro dela apenas em escala reduzida, o interesse ativo pelo mundo externo. Este interesse ativo ainda resulta, na criança pequena, de uma necessidade, e não de uma vontade consciente, como é possível em idade mais avançada.

Devido ao fato de que, nesta fase, tudo no corpo da criança está em formação, Lanz (1990, p. 35) afirma que “as influências que emanam do mundo ambiente exercem, portanto, efeitos profundos sobre a sua organização física e psíquica, efeitos que se farão sentir durante toda a vida adulta”. Neste sentido é interessante considerar o caso das “crianças-lobo” de Midnapore, na Índia, encontradas por J. A. Singh em 1920. Duas meninas, de 2 e 8 anos, que haviam sido criadas por lobos, sem nenhum contato com seres humanos. Elas só andavam agachadas, não conseguiam ficar em pé, pois suas articulações não estavam preparadas para isso. Tinham dentes incisivos mais longos e pontiagudos, olhos mais arredondados, e hábitos noturnos, enxergando muito melhor à noite. Não tinham medo do escuro, mas sim da luz e do fogo. Queriam apenas comer carne crua e preferiam a companhia de lobos e cães, a seres humanos. Também não falavam nem sorriam. A mais nova, Amala, morreu em pouco menos de um ano, e a mais velha, Kamala, viveu mais 9 anos, durante os quais conseguiu aprender a ficar em pé, mudar os hábitos alimentares e falar cerca de 50 palavras, mas apesar de seus progressos, a família do missionário anglicano que cuidou dela, bem como outras pessoas que a conheceram intimamente, nunca sentiu que fosse verdadeiramente humana (Rischbieter, 2009).

Este exemplo ilustra muito bem a que ponto pode chegar o impacto do ambiente sobre a formação de um ser humano, e demonstra que sem convívio humano não há humanidade e não há indivíduo. Para Malson (apud Rischbieter, 2009) a conclusão é clara: “Será preciso admitir que os homens não são homens fora do ambiente social, visto que aquilo que consideramos ser próprio deles, como o riso ou o sorriso, jamais ilumina o rosto das crianças isoladas”. Segundo Craemer⁵, “todo ser humano nasce com a semente do riso, mas para que ela germine, precisa

5 CRAEMER, Ute, co-autora de 'Transformar é Possível' e autora de 'Crianças entre Luz e Sombras', Ed. Monte Azul, professora Waldorf, fundadora da Associação Monte Azul e da Aliança pela Infância do Brasil.

ser ‘regada’ pelo amor de outro ser humano” (informação verbal).

Biekarck (2009, vídeo) considera sobrenatural o fato de o ser humano aprender a andar, falar e pensar por imitação, conquistando cada uma destas etapas, e não encontra nada semelhante na natureza. O autor sustenta que:

Se o ser humano fosse um ser natural, não seria um ser de conquistas. Ele se desenvolveria a partir de sua própria natureza, porém todo mundo sabe que ninguém conquistaria o ficar de pé e o andar se não tivesse o exemplo de um outro ser humano que fica de pé e anda.

Steiner (2007b) considera que nesta fase toda educação é uma educação física, pois toda educação anímico-espiritual na criança é fisicamente atuante. Segundo ele, a falta de cuidados nesta fase da vida da criança, pode gerar no futuro distúrbios em sua saúde, através de enfermidades metabólicas, gastrointestinais e nervosas. Como a criança não tem o intelecto desenvolvido, ela não consegue elevar a um nível de consciência o que recebe do mundo e elaborar alguma coisa. Assim, o que ela recebe do mundo se incorpora rapidamente à sua constituição orgânica. Até a troca dos dentes, a criança está realmente configurando seu organismo, e o mais importante é que ela se sinta confiante dentro de sua corporalidade. Ela precisa conseguir correr, saltar, escalar, equilibrar-se e sentir-se bem em seu corpo. O autor (2007b, pg. 19) afirma que:

Exatamente do mesmo modo como o falar surge do andar, do apalpar, do movimento humano, o pensar surge depois, a partir da fala. E é necessário que, durante a orientação auxiliar para o andar, embebamos tudo em amor; que durante o aprendizado da fala – pelo fato de a criança imitar interiormente o que se realiza ao seu redor – nos dediquemos à mais sólida veracidade; e que, assim, façamos predominar a clareza em nosso pensar ao redor da criança, para que esta, sendo integralmente um órgão sensório, reproduza internamente, no organismo físico, também o elemento espiritual com o qual possa extrair da fala um pensar correto... Os órgãos e vasos se estruturam da mesma forma como se desenvolvem o amor, a veracidade e a clareza no meio ambiente.

No que diz respeito ao impacto da educação na saúde futura da criança, é importante considerarmos mais uma vez algumas polaridades entre a criança e o idoso, no quadro abaixo:

- Quadro 5 – O recém nascido e o idoso

Recém nascido	Idoso
Vitalidade máxima	Vitalidade baixa
Corpo mole, elástico, plasmável	Corpo ressecado, duro
Corpo com mais água	Corpo com menos água
Fortes funções vitais e vegetativas	Funções vitais e vegetativas reduzidas e sujeitas a estados patológicos
Consciência, intelecto e outras qualidades psíquicas fracas	Consciência e intelecto muito fortes (desde que não prejudicados pela fraqueza física)

Fonte: Lanz (1990, pg. 17) – Organização nossa

Existe um cuidado muito grande na Pedagogia Waldorf para não “envelhecer” as crianças. Ao analisarmos o quadro acima, lembramos que a vida está diretamente vinculada à água, assim como já vimos que a mineralização é o oposto da vida. Nosso envelhecimento é a derrota de nossas forças vitais e vegetativas para as forças mineralizantes, que vão ressecando e enrijecendo nosso organismo, e essa redução de nossas funções vitais ocorre paralelamente ao aumento de nossa consciência e ao fortalecimento de nosso intelecto. Estudos antropológicos, cujo detalhamento extrapola o objetivo deste trabalho, indicam que, quando a educação acelera o processo de intelectualização da criança, está consumindo forças vitais que farão falta na vida adulta.

O mundo é bom - Nas escolas Waldorf de ensino infantil, a principal mensagem que se busca passar para as crianças no primeiro setênio é que o mundo é bom. O ambiente para as crianças deve ser muito tranquilo e amoroso, e o comportamento do professor precisa ser digno de ser imitado pelas crianças. De acordo com Lievegoed (1994, p. 13):

A criança pequena se caracteriza por sua grande abertura em relação ao mundo. Ela acolhe sem resistência anímica tudo o que lhe advém do ambiente em redor, defrontando o mundo com confiança ilimitada. Vive num estado de ingenuidade paradisíaca num mundo onde o bem e o mal se confundem indistintamente... É pela imitação que ela aprende as coisas, adequadas ou impróprias, que constituem o comportamento humano. É por uma imitação mais sutil que ela cria o fundamento para sua moralidade futura.

Esta abertura a influências externas não tem paralelo em nenhuma outra fase da vida. A criança quer imitar, e é pela imitação que ela vai aprender o que é bom e o que é ruim. De forma inconsciente, absorve as impressões que percebe ao seu redor, e desta maneira forma seu modo de falar e de se comportar. Ela é permeável às mais diversas influências do ambiente e, como um grande órgão sensorial, percebe todo o clima emotivo que a circunda, inclusive os sentimentos e o caráter das pessoas com quem convive.

Segundo Lameirão (2007, p. 12), a capacidade de imitar da criança nada mais é que uma entrega total a partir da confiança plena que ela tem no meio ambiente, e devemos considerar que esta atitude ela trouxe de seu mundo de origem, pois não deve tê-la aprendido com os adultos, em cujo mundo é notável a presença da desconfiança, da insegurança, do medo. “A imitação, portanto, é a primeira forma de aprendizado que o ser humano já traz consigo, por ainda estar imerso no mundo de onde proveio. Podemos dizer que a imitação é uma memória corporal que é vivida na inconsciência ou na semiconsciência”. Steiner (2007a, p. 113) acrescenta que:

Antes da troca dos dentes a criança ainda está inserida no passado, ainda está preenchida por aquela dedicação que se desenvolve no mundo espiritual. Por isso é que também se entrega a seu mundo ambiente ao imitar as pessoas. Qual é, pois, o impulso fundamental, a disposição básica ainda totalmente inconsciente da criança até a troca dos dentes? É uma disposição muito bela, que também deve ser cultivada – aquela que parte da suposição, da suposição inconsciente de que o mundo inteiro é moral. Nas almas atuais isto não é tão compreensível; mas no homem existe uma predisposição, quando ele entra no mundo tornando-se um ser físico, para partir da hipótese de que o mundo é moral. Por isso é bom para toda a educação, até a troca dos dentes e ainda após, que se leve em consideração esta hipótese inconsciente: o mundo é moral.

Assim, segundo a Pedagogia Waldorf, a primeira pergunta que um educador infantil deve se fazer é: Sou uma pessoa digna de ser imitada? Sou amoroso, compreensivo e paciente com as crianças? Tenho entusiasmo e dedicação pelo que faço? Sou coerente em minhas atitudes? Nesta fase, não é o que dizemos à criança que ela assimila, mas como nos comportamos diante dela. A forma pura e dedicada como a criança pequena se entrega ao mundo equivale à devoção de um homem religioso. Esta veneração natural pelo mundo que a cerca é que devemos aproveitar para mostrar à criança, sempre através de imagens, que “o mundo é bom”, e criar espaços para que possa explorá-lo em suas fantasias e brincadeiras.

2.2.2 – Segundo setênio

O que de mais belo se pode proporcionar à criança na escola, para a vida mais tarde, é a idéia mais variada e abrangente possível do homem.

Rudolf Steiner

Vimos que, do ponto de vista da Pedagogia Waldorf, no primeiro setênio a “porta de entrada” para a educação é o querer da criança, e que seu aprendizado acontece, basicamente, por imitação. Já no segundo setênio, esta entrada se faz através do sentir, pois nesta fase o aprendizado efetivo ocorre a partir da vivência dos conteúdos. Depois da troca dos dentes, época que coincide com o início do ensino fundamental, a criança passa a dispor de novas faculdades. Enquanto no primeiro setênio, segundo Biekarck (2009, vídeo), “as representações mentais que a criança fazia, quando ouvia uma história, duravam apenas enquanto a história era contada, agora passam a atuar de forma mais constante e começam a constituir o fundamento para a memória da criança”. Lanz (1990 p. 42) sustenta também que:

Nesta fase a criança quer imagens, e qualquer matéria escolar deve ser apresentada primeiro sob a forma de imagens[...] A própria criança evolui durante este período em direção a um pensar cada vez mais abstrato, mas a transformação das imagens e fenômenos em conceitos e regras deve processar-se paulatinamente.

Sobre esta questão, Steiner (2007a, p. 111) nos alerta que:

Se inocularmos na criança de nove a dez anos conceitos destinados a estar presentes no homem aos trinta, quarenta anos, então lhe inoculamos cadáveres conceituais, pois o conceito não vive junto com o homem enquanto este se desenvolve. Devemos oferecer à criança conceitos que no decorrer de sua vida possam transformar-se[...] Agindo assim estaremos inoculando na criança conceitos vivos”. Portanto, na Pedagogia Waldorf, durante o segundo setênio, evitam-se as definições e conceitos decorados, e trabalha-se com a caracterização.

Assim, o planejamento do ensino fundamental na Pedagogia Waldorf é feito traçando um caminho que leve da imagem ao conceito, da percepção à compreensão. Esta evolução em direção à conceituação deve acompanhar o desenvolvimento das potencialidades do educando, de forma que seu interesse pela

aula seja sempre mantido. Primeiro ele deve compreender os aspectos gerais, para mais tarde compreender as particularidades e as relações entre elas, e então ser capaz de elaborar sínteses através de seu pensamento. Assim, todos os conteúdos trabalhados a partir de imagens e vivências pelas crianças pequenas, serão de novo elaborados, quando elas forem maiores, em termos conceituais e científicos. Esta visão de longo prazo permeia o planejamento do currículo, e a aprendizagem deve ter sempre a experiência como ponto de partida. McAlice (1994, p. 32) afirma que:

A faculdade de aprender coisas novas fundamenta-se na disponibilidade para se entrar de maneira sempre nova na experiência. A passagem da imagem ao conceito, tal como se refere a Pedagogia Waldorf, é a base de desenvolvimento de um pensar que, livre de preconceitos, procura descobrir o mundo. Na Escola Waldorf, a criança não aprende só a amar a aprendizagem, mas também adquire métodos de aquisição e elaboração do conhecimento que lhe serão úteis por toda a vida. [...] na fase de escolaridade básica, a criança situa-se face ao mundo através de uma relação construída com base no sentimento. Recorda, antes de mais nada, tudo aquilo que a impressionou como emoção e sentimento. Depois desta fase, a memória fortalece-se através do uso da imaginação, para recriar o que havia sido percebido pelos sentidos e depois transformado em termos conceituais.

Biekarck (2009, vídeo) também corrobora McAlice, afirmando que:

No segundo setênio, a criança trabalha de forma mais direta e autônoma com esta questão da memória, e então a pergunta é: Como levar para a criança assuntos, conhecimentos, que se instalem na memória dela da forma mais saudável possível, mais prazerosa e plena, e isso para nós é através de vivências. Então, no ensino fundamental, nós temos como base sempre desenvolver as matérias de modo tal que elas produzam ricas vivências na alma da criança. Com uma coisa vivenciada ela consegue se relacionar, com uma coisa meramente intelectual ela consegue pensar, mas não vincula seu ser com aquilo que ela pensa, mas sim com o que ela vivencia.

Para ampliar a análise desta visão pedagógica, citamos novamente Lanz (1990, p. 54), para quem a conceituação precoce, na criança, é uma das causas da massificação da sociedade. Quanto menos se desenvolve a capacidade de abstrair, para se chegar ao conceito, mais se aceitam as idéias prontas. Numa crítica direta à educação convencional, o autor sustenta que:

Forçar a criança, antes dos 14 anos, a mover-se mentalmente

apenas em abstrações, equivale a arruinar sua personalidade anímica. É um longo caminho que conduz ao julgamento racional, que molda a formação anímica. O raciocínio se exprime por meio de sentenças; a criança deve, portanto, adquirir a capacidade de formar e usar sentenças. Ouve o professor pronunciar sentenças e, através da fala, aprende a fazê-lo; cada sentença que a criança ouve ou formula acrescenta algo aos seus hábitos anímicos. Daí a importância da técnica da fala e da formulação de sentenças; tudo isso atua até no corpo físico. Conceitos prontos, não digeridos, são uma das causas da massificação, pois não houve o esforço abstrator individual da criança para chegar à meta final do conceito partindo das suas vivências de situações concretas.

Richter (2002, p.21) chama a atenção também para os cuidados que devemos ter com os alunos dos dois ou três primeiros anos do ensino fundamental, pois ainda estão impregnados pelos efeitos remanescentes da idade da imitação. “A aprendizagem precisa considerar esse fato, e a aula tem que proporcionar um espaço de aprendizagem e vivências onde os resultados cognitivos não devem ser superestimados em detrimento dos sociais, afetivos e volitivos”.

A visão antropológica, que embasa a Pedagogia Waldorf, considera que o desenvolvimento humano evolui da inconsciência total do recém-nascido à consciência total do jovem de 21 anos, passando por uma época de “semiconsciência” que coincide com a do ensino fundamental, quando, por intermédio do adulto, a criança deve ter uma vivência subjetiva do mundo.

O mundo é belo - A expectativa da criança saudável, no segundo setênio, é a de que o mundo seja belo. Seu grande entusiasmo natural deixa isso muito claro. Cabe ao educador o grande desafio de apresentar à criança um mundo digno de sua admiração, de forma artística e criativa, e com base em uma autoridade carinhosa. Esta autoridade, baseada no respeito e na admiração, deverá ser o esteio da educação em todo o segundo setênio. Enquanto a criança, no primeiro setênio, estava totalmente aberta para as influências do mundo a seu redor, a partir da troca dos dentes e até por volta dos 9 anos, ela passa a dispor de uma barreira entre seu mundo interior e o exterior, coberta pelo véu colorido de sua própria fantasia, de onde ela administra suas relações. O mundo exterior já não entra mais livremente, ele precisa conquistar a criança. Sobre isso, Lievegoed (1998, p. 64) afirma que a criança “sente-se atraída pelas pessoas que pintam em palavras as imagens conceituais e cuja voz acariciante e enaltecida é capaz de narrar uma história

verdadeiramente bela”. Considera também que:

Para a criança, os problemas de seu reino infantil são extremamente sérios, constituindo um treino para a “verdadeira” vida posterior. Assim como a criança pequena precisa de material para exercitar suas mãos, a criança em idade escolar precisa de material de exercício para toda a sua vida anímica, e *não exclusivamente para o “departamento do intelecto”* (ênfases do autor).

A criança no segundo setênio possui uma grande alegria e quer que o mundo lhe seja apresentado de forma lúdica e viva. Richter (2002, p. 21) afirma que nesta fase:

A característica principal da fase entre os 7 e os 9 anos de idade é a acentuada disposição para aprender, sem a necessidade de emitir julgamentos próprios. É uma idade caracterizada pela boa memória, pela capacidade de imaginação, pelo prazer em repetições rítmicas e, frequentemente, por um anseio por narrativas de conteúdo universal que suscitem a fantasia.

Durante os 7 e 8 anos de idade, a criança ainda não separa seu “eu” do mundo. Ela se sente una com ele. É a partir dos 9 anos que ela começa a se perceber um “eu” separado de seu meio ambiente, e isso causa uma profunda mudança em seu comportamento. Torna-se mais insegura, revoltada e crítica, e pouco imaginativa. Começa inconscientemente a questionar a autoridade do professor. Antes, ela poderia amá-lo incondicionalmente, mas agora precisa conquistar um respeito genuíno em sua capacidade de lhe apresentar o mundo, e em sua força ética e moral. Segundo Passerini (2004, p. 58), nesta época:

Ocorre a objetivação do sentir, traduzindo-se na vivência, primeiro esporádica, depois mais intensa, da solidão, a qual se estende até a puberdade. Perde-se o *paraíso* e, com ele, a ingenuidade. Ela enxerga o mundo como *Adão e Eva, expulsos do Éden*, vendo-o pela primeira vez (ênfases do autor).

Sobre isso, Richter (2002, p. 21) afirma que “quanto mais fortemente a “perda do paraíso” é sentida, ou quanto mais esta percepção avança, tanto mais o ser humano precisa se tornar o centro de referência” (ênfase do autor).

Por volta dos 10 anos, quando a criança já está mais adaptada à sua própria individualidade, começa uma fase mais harmoniosa que deverá durar até os 12

anos. Ela está muito ativa e interessada. Sua inclinação à crítica aumenta e seu respeito e veneração pelo adulto, e pelo professor, dependerá da autoridade moral destes. Segundo Passerini (2004, p. 59), a criança precisa “constatar que a autoridade reconhece uma *autoridade superior* que norteia seu existir” (ênfase do autor). A falta de ter figuras humanas em quem depositar seu respeito faz com que o jovem vá em busca de seus ideais nos heróis fantásticos e fictícios, principalmente nos vídeo games, na televisão e no cinema. Lanz (1990, p. 46) acredita que até os 14 anos o jovem é um idealista. “Eles esperam encontrar ideais e vê-los realizados; em primeiro lugar, ideais humanos. Se deixarmos de corresponder a esse idealismo por esquecimento, ignorância ou cinismo, algo será definitivamente destruído na alma do jovem.” Antes da puberdade, a moral não deve ser ensinada de forma abstrata, a partir de preceitos teóricos; deve ser vivenciada. O bem deve agradar e o mal deve repugnar.

Outra característica importante da criança nesta época é sua maior capacidade de raciocínio, sua intelectualidade, que precisa então ser orientada e alimentada pelo professor. Com a proximidade da puberdade, os jovens perdem a graciosidade, e o prazer de se opor cresce. Carlgren & Kingborg (2006, p. 138) destacam que:

A profunda transformação interna que aparece como acompanhamento da puberdade física lança suas sombras à frente, mas também sua luz: há forças de entendimento e senso de responsabilidade, que o professor só precisa estimular, para ver surgir a beleza e a força desta etapa da vida! Solidão e autêntica amizade, egocentrismo e interesse abnegado por tudo, amor e morte – até então nas profundezas desconhecidas do sentimento – tornam-se experiências totalmente pessoais. Os sentimentos independentes despertam, transformam a relação com o próprio corpo, com o ambiente, com as idéias e ideologias; reflete-se tanto no interesse pelo mundo e na capacidade de amar, como também na necessidade de examinar causas e efeitos e de proferir julgamentos.

O segundo setênio culmina com a puberdade, período de profundas transformações, tanto físicas, quanto emocionais e intelectuais. Há uma gradativa perda da harmonia corporal, e uma grande energia se manifesta, principalmente nos meninos, que precisam de atividades apropriadas para lhe dar vazão. As meninas, por sua vez, mostram uma instabilidade em suas vivências sentimentais. Ao mesmo tempo, segundo Salles et al (2007, v.5, p. 15):

Começa a surgir no jovem uma vontade de conquistar o mundo, uma certa vivência do próprio poder, o que dá origem a projetos mirabolantes e irrealizáveis. Há uma grande curiosidade em saber como tudo funciona, de onde tudo surge, quais os princípios gerais que regem a Terra e o que nela existe, e é nessa idade que se busca compreender a partir da razão, da lógica. Como lidar com todas estas transformações simultâneas? A tarefa do educador é conduzir o jovem para a autonomia de julgamento, torná-lo capaz de julgar a realidade, para não ficar indefeso e sujeito a toda espécie de influências exteriores.

2.2.3 – Terceiro setênio

Neste período, que se inicia na adolescência e vai até a maioridade, segundo a Pedagogia Waldorf, a “porta de entrada” da educação é o pensar. O jovem agora quer realmente saber o que o professor conhece de cada assunto, e quer conquistar o mundo das idéias. Torna-se impiedosamente crítico e tem prazer em pôr em dúvida as opiniões dos outros e questionar seus motivos. Segundo Lanz (1990, p. 49), “o princípio da autoridade, tão certo e útil durante o segundo setênio, deixa de ter, portanto, qualquer valor durante o terceiro. Ao contrário, ao invocar qualquer autoridade sem possuir a justificação para isso provoca uma atitude de revolta”.

O mundo é verdadeiro - Enquanto no primeiro setênio, na Pedagogia Waldorf, a “mensagem” da educação deve ser a de que o “mundo é bom”, e no segundo setênio, de que o “mundo é belo”, no terceiro setênio deve ser a de que “o mundo é verdadeiro”. É o período de algumas desilusões, quando o jovem percebe defeitos em pessoas onde antes não os notava, pois agora quer o mundo verdadeiro. Lanz (1990, pg. 49) afirma que “os abismos e a falta de compreensão entre as gerações nascem, muitas vezes, da incapacidade dos “velhos” para corresponder à imagem ideal que os jovens inconscientemente deles fizeram”.

Sobre o terceiro setênio, Guerra, Rheingantz e Maiolino (2006, p.26) afirmam:

Neste período da vida e da aprendizagem, o julgamento próprio alavanca o espírito crítico, mudando as relações do jovem consigo mesmo e com o mundo. A revolta contra a autoridade e os valores existentes ganha força. A Pedagogia Waldorf estabelece fundamentos importantes para essa fase do desenvolvimento humano. O respeito à individualidade ajuda a transpor os aparentes abismos de incompreensão entre as gerações. Do 9º ao 12º anos cabe aos alunos assumir o compromisso do próprio aprendizado. Liberdade deve rimar com responsabilidade [...] O princípio pedagógico fundamental aqui é o reconhecimento das qualidades do educador, especialmente sua capacidade intelectual e integridade moral.

Se a educação deste jovem tiver evoluído harmoniosamente, ele terá condição de enfrentar com mais equilíbrio esta fase turbulenta da puberdade, de vivenciar o mundo com uma atitude consciente e positiva, e aprender a pensar de forma autônoma através de uma compreensão científica. Segundo a Pedagogia Waldorf, é importante que seu pensar e sua consciência não tenham sido deturpados nos setênios anteriores, forçados a um amadurecimento precoce.

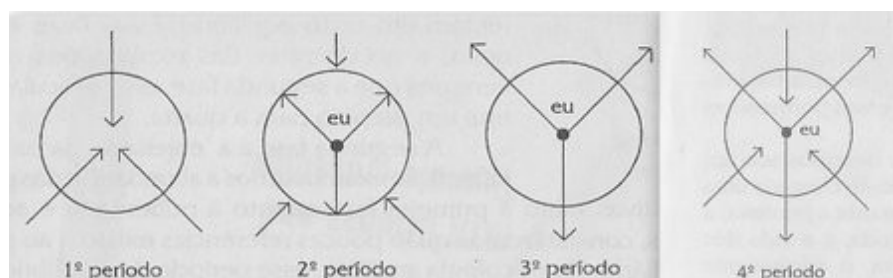
Todo trabalho de educação escolar, segundo Lanz (1990, p. 50):

[...] deve culminar com a formação de jovens “com um pensar dirigido por um querer sereno, um querer domado por um discernimento inteligente, tudo isso permeado com sentimentos fortes, mas não egoístas: eis o ideal que o educador deveria almejar [...] Ao invés de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio, o adolescente deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, dar uma contribuição para o progresso do mundo.

Segue um resumo feito por Lievegoed (1994, pg.15) sobre as fases do desenvolvimento humano, segundo a visão antropológica que embasa a Pedagogia Waldorf:

Durante o primeiro setênio, a relação mais importante com o mundo exterior acontece de fora para dentro, mas as experiências adquiridas nesta época ainda não são centralizadas no eu. No segundo setênio a criança é uma unidade fechada. Partindo do eu como centro, suas forças atuam até a periferia do seu pequeno reino. O mundo exterior já não entra mais sem entraves; apenas deixa impressões no limite desse reino, que são absorvidas somente depois de passar por um “processo de assimilação”. No terceiro setênio a direção principal é de dentro para fora. O mundo exterior precisa ser conquistado e transformado. Somente depois que o indivíduo atinge a maioridade é que o mundo exterior volta a penetrar em seu interior, pois o ser humano se abre para ele novamente, e a direção unilateral da atividade entra em equilíbrio. É isso que conduz à experiência de vida.

- Gráfico 1 – O sentido das relações entre o ser humano e o mundo



2.3 – OS QUATRO TEMPERAMENTOS

Ao observar a vida humana com um olhar abrangente, devemos ficar especialmente atentos a este enigma individual do ser humano, porque toda nossa vida social, o nosso comportamento de pessoa para pessoa deve depender mais de como, em cada caso isolado, somos capazes de nos aproximar, não só com a razão, mas com o sentimento e a sensibilidade, desse enigma único que é cada homem com quem cruzamos muitas vezes todos os dias e com quem frequentemente temos que lidar.

Rudolf Steiner

A teoria dos temperamentos – melancólico, colérico, sanguíneo, fleumático – que representam “temperos” do comportamento humano, remonta a Empédocles, na antiga Grécia, que os relacionou aos quatro elementos naturais – terra, fogo, ar, água. Posteriormente foram também estudados por Kant, Wilhelm Wundt, e mais recentemente pelo psicólogo inglês H.J.Eysenck (Carlgrén e Klingborg, 2006, p.69). Rudolf Steiner (2002b, p.15) aprofundou este estudo a partir da Antroposofia, e considera o conhecimento dos temperamentos essencial para o professor. Segundo ele:

O homem realmente está dentro de uma corrente que podemos chamar de corrente da hereditariedade, das características herdadas. A isso, porém, ainda se acrescenta, nele, algo diferente, que é o mais íntimo cerne espiritual da entidade humana. Assim, o que o homem trouxe do mundo espiritual une-se com o que o pai, a mãe, os antepassados lhe podem dar [...] Aquilo que se coloca entre a linha hereditária e a linha que representa a nossa individualidade expressa-se pela palavra “temperamento” [...], é algo como a fisionomia de sua individualidade mais íntima.

O conhecimento dos temperamentos pode ajudar o professor a lidar com os alunos que têm um dos temperamentos muito preponderante, pois estas são as crianças mais difíceis de se educar. Seu estudo é abordado no projeto Dom da Palavra, em primeiro lugar, para o autoconhecimento do professor. O desafio para cada um de nós é ter um temperamento o mais equilibrado possível, principalmente sendo um professor. Tendo controle sobre seu próprio temperamento, o professor pode ajudar melhor cada aluno a harmonizar seu temperamento. Ao contrário, se o professor for um colérico extremo, por exemplo, poderá ser um tirano na classe, ou se for um fleumático extremo, não conseguirá entusiasmar os alunos a aprender.

Cada ser humano tem uma mistura diferente dos 4 temperamentos. Os temperamentos colérico x fleumático e sanguíneo x melancólico são antagônicos, e assim, geralmente, temos um temperamento preponderante, seu oposto é fraco, e características dos outros dois podem aparecer em níveis intermediários.

Melancólico

Pouca excitabilidade
e muita atividade interna

Fleumático

Pouca excitabilidade
e pouca atividade interna

Colérico

Muita excitabilidade
e muita atividade interna

Sanguíneo

Muita excitabilidade
e pouca atividade interna

- Quadro 6 - Principais características dos temperamentos

	COLÉRICO	SANGUÍNEO	FLEUMÁTICO	MELANCÓLICO
Aparência física	Baixo, atarracado, ereto entroncado, pescoço grosso.	Esbelto, elegante, bem equilibrado.	Forte, corpulento, redondo.	Grande, ossudo, membros pesados, cabeça inclinada.
Andar	Firme, cravando os calcanhares no solo.	Leve, disparando nas pontas dos pés.	Ondulante, lento (move-se esmagadoramente).	Lento, com tendência a inclinar-se, marcha inclinado.
Olhos	Enérgicos, ativos.	Dançantes, vivos, alegres.	Sonolentos, letárgicos, quase sempre semicerrados.	Trágicos, tristes, pesarosos.
Gestos	Curtos, ríspidos, bruscos, repentinos.	Graciosos, vivazes.	Lentos, intencionais, deliberados.	Desanimados
Modo de falar	Forte, abrupto, enfático, expressivo, vigoroso, intencional, apropriado.	Eloquente, com linguagem floreada.	Ponderado, lógico, claro.	Hesitante, fraco, não completando as frases, deficiente.
Relacionamentos	Amigável, enquanto puder manter a liderança.	Amigável com todos caprichoso, mutável inconstante.	Amigável, mas reservado, insensível, impassível.	Fraco, e simpatia só pelos companheiros de infortúnio.
Hábitos	Necessita contagiar a todos com sua animação	É flexível, não tem hábitos fixos.	Gosta de rotina, tem hábitos determinados.	Gosta de ocupações solitárias.
Alimentação	Gosta de comidas condimentadas, bem preparadas.	Belisca, gosta de comida bonita, bem apresentada.	Come alimentos bem substanciosos, e de tudo.	É meticuloso, e gosta de alimentos doces.
Vestuário	Gosta de alguma coisa individual e peculiar.	Gosta de coisas novas e coloridas.	Tem um gosto conservador.	Escolhe roupas sem vida e desleixadas. É difícil de agradar.
Poder de observação	Examina o que interessa, mas se esquece.	Observa tudo, mas esquece tudo.	Observa e relembra tudo com exatidão, quando suficientemente desperto.	Observa pouco, mas se lembra de tudo.

	COLÉRICO	SANGUÍNEO	FLEUMÁTICO	MELANCÓLICO
Memória	Pobre	Muito pobre	Boa com relação ao mundo exterior.	Boa com relação ao que se refere a ele próprio.
Interesse	O mundo, ele próprio e o futuro.	O presente imediato	O presente sem envolvimento.	Ele próprio e o passado.
Atitudes	De comando, agressiva, e eventualmente compreensiva.	Gentil, simpática e compreensiva.	Perspicaz, objetiva.	Egoísta, vingativa, auto-sacrifício em casos de sofrimento.
Disposição	Gabola, entusiástico nobre, magnânimo, generoso, intolerante, impaciente e aventureiro	Gentil, amigável, mutável, superficial, inconstante, impaciente, irresponsável.	Leal, estável, letárgico, satisfeito, maternal, confiável.	Auto-absorto, mal-humorado, medroso, deprimível, tirânico, prestativo, artístico.
Desenhos e pinturas preferidos	Vulcões, precipícios com a própria conquista de obstáculos. Cores fortes.	Muitas cores brilhantes, detalhes e movimentos.	Suave, brando, desinteressante, de aparência inacabada.	Cores harmoniosas e fortes. Tenta detalhar demais.

Fonte: site do Instituto Artesocial – www.artesocial.org.br

- Quadro 7 - Reação da criança a várias situações, de acordo com os temperamentos.

	COLÉRICO	SANGUÍNEO	FLEUMÁTICO	MELANCÓLICO
Queda no parquinho	Encontra o motivo fora de si próprio. Responsabiliza alguém. Orgulha-se de seu machucado	Pergunta: “Eu caí?” Chora por um momento e esquece.	É estóico, levanta-se e continua impassível.	Agüenta e assume a dor “insuportável”. O mundo está prestes a acabar, e foi feito pra me machucar.
Passeio cancelado	Domina a situação, reúne o grupo em sinal de protesto.	Aprecia a novidade e pensa nas alternativas	Indiferente. Não esquecerá, mas não é vingativo.	Sabia o tempo todo que seria cancelado, só para feri-lo.
Novo professor	Possível rival. É preciso apresentar o professor para a classe. Poderá tanto ajudar como atrapalhar.	Alguém novo. Aprecia a situação.	Admite depois de algumas semanas que há um novo professor e para de chamá-lo pelo nome do precedente.	Novo inimigo. Justamente quando estava começando a se acostumar com o anterior. Mais sofrimento.
Uma tarefa	Precipita-se sobre ela e a conclui.	Acha que é fácil e interessante, mas logo abandona quando a novidade desaparece.	Pondera, reflete, planeja e tem dificuldade em terminar no prazo.	Uma outra carga na vida para ele suportar.

Fonte: site do Instituto Artesocial – www.artesocial.org.br

Embora os temperamentos sejam características individuais, podemos considerar que, como grupo, as crianças são mais sanguíneas, os adolescentes são mais coléricos, os adultos mais melancólicos e os idosos se tornam mais fleumáticos. Segundo Steiner (1999, p. 30), os temperamentos não devem ser encarados como “falhas” a serem combatidas (ênfase do autor). Nenhum deles em si é bom ou ruim, exceto quando é unilateral, extremamente preponderante sobre os demais. O autor indica os perigos dos comportamentos unilaterais (2002b, p. 41):

- Quadro 8 – Perigos dos comportamentos unilaterais.

Temperamento	Perigo menor	Perigo maior
Colérico	Ser moldado, na juventude, por sua natureza irascível, e não conseguir dominar-se.	Tornar-se um tirano, obsessivo por um único objetivo.
Sanguíneo	Tornar-se uma pessoa extremamente volúvel	Que a constante oscilação das suas sensações resultem em alienação mental.
Fleumático	Falta de interesse pelo mundo exterior.	A idiotia, a debilidade mental.
Melancólico	A depressão	A loucura

Fonte: Steiner (2002b, pg. div.) – Organização nossa

Todo temperamento unilateral denota algum desequilíbrio, que na escola pode ser tratado pedagogicamente. Este desequilíbrio é, na verdade, um tipo de força que a criança tem demais, e que ela precisa “gastar”. Assim, segundo Steiner (2002b, p. 42), o professor precisa aprender a atuar com cada criança de acordo com as características de seu temperamento, e não simplesmente tentar forçá-la a mudá-lo, aplicando castigos etc. O autor afirma que o temperamento está fundamentado na natureza mais íntima do homem e devemos levar em consideração que só conseguiremos vergá-lo. Só a partir da exercitação dirigida do próprio temperamento é que ele cria forças para transformar-se. “Sendo assim, não contamos com o que a criança não tem, mas com o que ela tem” (2002b, p.42).

Steiner (2002b, p. 44 a 53) indica algumas estratégias básicas para lidarmos com as crianças de acordo com seu temperamento predominante:

2.3.1 - Sanguíneo

Mais do que qualquer outra, a criança sanguínea precisa desenvolver o amor pelo professor. Para educá-la, devemos fazer-nos amar por ela. “Amor é a palavra mágica. É por esse caminho indireto do afeto por uma determinada personalidade que toda a educação da criança sanguínea precisa passar” (Steiner, 2002b, p. 44). Esta criança caracteriza-se por não conseguir manter algum interesse duradouro. Precisamos então tentar descobrir o que pode interessá-la mais, e escolher atividades com as quais ela possa ser sanguínea. Steiner (2002b, p. 44) afirma:

Precisamos tratar de cercar a criança com toda sorte de coisas pelas quais ela nutre um interesse mais profundo. Então ocuparemos a criança com tais coisas, por espaços de tempo determinados, coisas em que um interesse passageiro é justificado, junto às quais ela, por assim dizer, pode ser sanguínea, coisas que não merecem que a pessoa mantenha interesse por elas. Devemos deixar que estas coisas falem à sanguinidade, devemos deixar que elas atuem sobre a criança; e então devemos tirá-las dela, para que a criança as deseje novamente e elas tornem a ser-lhes dadas. Devemos, assim, deixar que elas atuem sobre a criança.

2.3.2 - Colérico

Ao contrário do sanguíneo, o colérico não conseguirá facilmente sentir amor pelo professor, mas existe um outro caminho indireto para ajudar em sua educação: respeito e admiração por uma autoridade. Steiner (2002b, p. 46) afirma que:

Para a criança colérica temos, sinceramente, de ser dignos de respeito e estima, no mais elevado sentido da palavra. Não se trata, no caso, de nos tornarmos queridos por nossas qualidades pessoais, como no caso da criança sanguínea; o que importa é a criança colérica sempre poder acreditar que o educador sabe o que faz [...] Devemos cuidar para ter nas mãos as rédeas firmes da autoridade, nunca demonstrando ignorar como agir.

O colérico tem um grande ímpeto de liderar e realizar coisas. Para controlar este ímpeto em sala de aula, o professor sempre lhe deve propor o que é difícil de realizar, sendo importante, inclusive, que ele não consiga vencer todos os obstáculos. Steiner (2002b, p. 47) afirma que:

Devemos criar obstáculos, de forma que o temperamento colérico não seja reprimido, mas possa justamente expressar-se através do confronto com determinadas dificuldades que ela [a criança] tem que superar [...] devemos organizar o ambiente de modo que esse temperamento colérico possa esgotar-se ao ter de superar obstáculos.

Assim, quando um colérico tem seu ataque de fúria, por exemplo, ao invés de tentarmos reprimi-lo na hora, o que costuma ser impossível, o remédio é dar-lhe logo uma atividade difícil, para esgotar sua cólera, e comentar o motivo da cólera só depois que ela houver passado.

2.3.3 - Melancólico

A criança melancólica tem a característica de achar que o mundo está contra ela, que tudo acontece para feri-la, e apega-se profundamente aos obstáculos. A via de acesso do educador para o melancólico são as dificuldades e sofrimentos que o próprio professor teve de viver. A criança precisa sentir que o professor já passou por sofrimentos. Steiner (2002b, p. 48) sustenta que:

A criança melancólica é predisposta ao sofrimento; ela tem capacidade para sentir dor, desengano; isso está arraigado em seu íntimo, não podendo ser extinto à força – porém pode ser desviado [...] Uma pessoa que, com sua narrativa, pode fazer com que o melancólico chegue a sentir como ela foi provada pelo destino, essa traz um grande benefício a esse tipo de criança.

De nada adianta tentar alegrar ou consolar um melancólico, a não ser fazer com que sua melancolia piore ainda mais. É preciso que ele vivencie dores justificadas, que ele saiba que sofrimentos existem, e como os homens podem triunfar sobre eles. E é importante demonstrar que respeitamos os sacrifícios que ele faz e os obstáculos que supera. O aluno melancólico precisa sentir que o professor tem uma atenção especial para ele, e não devemos dar-lhe qualquer tarefa. Ele precisa sentir que está fazendo algo por alguém, um sacrifício pelo professor, por ele ou pela classe; aí ele faz um bom trabalho.

2.3.4 - Fleumático

A criança fleumática tem dificuldades para se envolver com o que acontece ao seu redor. Seu ponto negativo é esta falta de interesse. Para conseguir seu interesse o melhor caminho é promover sua integração com outras crianças, para que conviva com os interesses de seus colegas. Steiner (2002b, p. 51) afirma que:

Não são as coisas por si mesmas que atuam sobre o fleumático. Não é através de um assunto da tarefa escolar ou doméstica que os senhores conseguirão interessar o pequeno fleumático, e sim através do caminho indireto, passando pelos interesses de outras almas de crianças da mesma idade. É justamente quando as coisas se refletem em outras pessoas que estes interesses se refletem na alma da criança fleumática.

Também é importante, como nos outros temperamentos, aproveitar e valorizar suas características para envolvê-los no aprendizado. Fleumáticos aprendem devagar, mas têm ótima memória e são bons planejadores. Steiner (2002b, p. 52) sugere que “procuremos propiciar acontecimentos em que a fleuma seja oportuna. Devemos dirigir a fleuma para os objetos certos, diante das quais se possa ser fleumático. Com isso podem ser obtidos, por vezes, magníficos resultados junto à criança pequena”.

2.3.5 - Os temperamentos na sala de aula

Além de estudar como atuar individualmente no temperamento da criança, os professores também aprendem como administrá-los melhor na sala de aula. Os alunos devem ser agrupados por temperamento predominante. Ao contrário do que imaginamos inicialmente, os sanguíneos, por exemplo, não falam mais por ficarem juntos. Desta forma eles desgastam entre si os seus excessos. Os sanguíneos tendem a se cansar de sua agitação, os fleumáticos de sua imobilidade, e assim por diante. Os coléricos conversarão menos entre si do que sentados ao lado dos outros.

Os coléricos são aqueles aos quais o professor vai pedir mais ajuda. Segundo afirma Targa (2008, vídeo), em aula do projeto Dom da Palavra:

Para lidar com a energia do colérico é importante dar sempre atividade para ele, inventar coisas para ele fazer! “Vai buscar na secretaria uma apostila.” Ou então: “Faz favor! Abre a porta aqui pra mim que está calor.” “Abre a janela.” “Apaga a lousa.” Devemos dar atividade para ele, que é disso que ele gosta e ajuda a desanuviar.

Os fleumáticos devem ficar separados dos coléricos e perto do professor, pois tendem a querer ser mais espectadores do que participantes da aula. Os fleumáticos não gostam de muita agitação. Targa (2008, vídeo) afirma que “então eles precisam ficar próximos do professor por que daí a gente pode acompanhá-los melhor. [...] Onde eles se sintam cercados diante de um palco. Então as primeiras fileiras são um lugar muito bom, pois senão eles ficam esquecidos”. Já os sanguíneos, como gostam muito das novidades, ajudam o professor a disseminar o assunto entre os

colegas. Podem ficar entre os coléricos e os fleumáticos. Os alunos com maior potencial de tumultuar os trabalhos devem ficar nos extremos da primeira fileira, e nunca no centro da sala. Os melancólicos, segundo Targa, “precisam de calma. Eles não gostam dessa turbulência do colérico. Isso faz mal para o melancólico. Então uma região mais acolhedora, quente, em geral perto das janelas num cantinho”. De tempos em tempos o professor pode ir fazendo pequenas mudanças e variações, mas sempre sem perder de vista a harmonia da classe. Sobre o temperamento do professor, Steiner (1999, p. 18) sustenta que:

Para atuar positivamente sobre os temperamentos de seus alunos, é fundamental que o professor trabalhe seu próprio temperamento. Esta disposição anímica é, segundo Steiner, de suma importância, pois: A criança é educada 'de alma para alma'. É incrível o que se passa nos fios subterrâneos que vão de uma alma à outra. Muita coisa acontece quando os senhores permanecem impassíveis diante de uma criança colérica, ou quando se interessam intimamente pelo que se passa numa criança fleumática. Aí a própria disposição anímica terá, no plano supra-sensível, um efeito educativo sobre a criança. A educação se realiza pelo que os senhores são, [...] em meio às crianças. Nunca percam, realmente, isso de vista.

- Quadro 9 – Outras sugestões para lidar com as crianças de acordo com os temperamentos

	COLÉRICO	SANGUÍNEO	FLEUMÁTICO	MELANCÓLICO
Para estimular a atividade	Lançar um desafio	Pedir um favor pessoal	Usar táticas de choque, de ataque. Falar diretamente, indo ao ponto principal.	Explicar como os outros sofrerão se ele não conseguir.
No caso de repreensão	Recordar a má ação posteriormente e debater, examinar e discutir.	Ter uma palavra amigável imediatamente.	Ter ação imediata.	Chamar a atenção logo para as conseqüências posteriores.
Generais	Fornecer histórias ou descrições em que a temeridade se torna perigosa ou ridícula. Dar várias coisas diferentes, fazendo com que representem um desafio.	Fornecer histórias vivas com descrições excitantes, com quadros contínuos e variados. Dar bastante coisas diferentes para fazer.	Contar histórias indiferentes de um modo apático. Dar uma tarefa determinada e determinar que dê continuidade a ela.	Contar histórias ou descrições de acontecimentos tristes para mostrar como o espírito humano às vezes triunfa. Interessar-se pela tristeza e pedir que ajude alguém menos capaz.

Fonte: site do Instituto Artesocial – www.artesocial.org.br

2.4 – O RITMO - NA VIDA, NA ESCOLA E NA SALA DE AULA

Todos os estados possíveis da manifestação universal, são estados atômicos e vibratórios. Nada existe no universo manifestado que não esteja em vibração. Tudo que tem existência, está em contínuo e ininterrupto movimento vibratório. Um só átomo que deixasse de vibrar, comprometeria a totalidade do conjunto universal. Toda vibração, no entanto, se faz segundo um ritmo qualquer. A existência de oscilação ou vibração, importa necessariamente na existência do ritmo, que é o número de vezes que a coisa oscila de um pólo a outro, na unidade de tempo. Tudo no universo tem seu ritmo próprio. As marés, o movimento dos astros, a atividade atômica, a vida e a morte, são expressões dos ritmos da vida universal.

Caio Miranda (1960, p. 46)

2.4.1 - O ritmo na vida

Assim como o professor Waldorf em sua formação, os participantes do projeto Dom da Palavra são conduzidos a uma profunda reflexão sobre a importância do ritmo na vida, pois, na verdade, vida é ritmo. A natureza é permeada de ritmos, e a vida acontece através deles. Nós vivemos dentro de um grande ritmo cósmico solar que é o dia e a noite, e também um ritmo lunar. Toda a vida é regida por ritmos. Assim, os animais diurnos acordam ao amanhecer e se recolhem ao anoitecer, como fazia o homem primitivo, a fotossíntese acompanha o ritmo do dia e da noite, as estações do ano o ritmo de translação da terra, e as marés o ritmo da lua.

Nosso organismo também é pródigo em ritmos, começando pela respiração - inspiração e expiração, pela pulsação cardíaca - sístole e diástole, vigília e sono, e todos os nossos ritmos metabólicos. Sabemos também que quanto mais vivemos de acordo com os ritmos naturais, tanto mais saudáveis somos física e animicamente. Quando dormimos pouco, ou nos alimentamos de forma irregular, sentimos os efeitos negativos da falta de ritmo. Segundo McAlice (1994, p. 31):

Embora estes processos rítmicos estejam relacionados com o domínio fisiológico, podemos verificar igualmente que se relacionam diretamente com o estado anímico. Quão diferente é a respiração no momento em que, ansiosos, esperamos o desenlace de uma história de aventuras, ou quando, num estado de quase adormecimento, escutamos uma sinfonia.

O que estes grandes ritmos da vida têm em comum é que não podemos mudá-los, temos de nos adaptar a eles. Na vida moderna, com todas as suas demandas e tecnologias – como a luz elétrica, por exemplo – alteramos alguns dos nossos ritmos naturais, porém Bos (1986, p. 91) chama nossa atenção para o fato de que:

Justamente pela libertação dos ritmos naturais, o ser humano pode vivenciar uma tremenda liberdade. Mas ele deve saber que está fora do âmbito das forças vitais que o suportam e que, portanto, corre riscos. Não é por mero acaso que, nestes tempos atribulados, em que os ritmos nos dão muito pouco suporte, uma das principais causas de morte sejam enfarte do coração e distúrbios circulatórios, que ocorrem exatamente nos centros de nosso sistema rítmico.

Assim, é fundamental que o professor possa estabelecer para si um ritmo de vida saudável, respeitando seus limites, alternando tempo de trabalho com tempo de lazer e repouso, e tempo de ensinar com tempo de aprender. Também é preciso orientar os pais sobre a importância de manter um ritmo saudável na vida da criança. Segundo apresentado por Ábalos (2008, vídeo) em aula do projeto Dom da Palavra:

[...] as crianças precisam de ritmo. Não podem comer cada dia num horário, tomar banho cada dia num horário, e assim por diante. O ritmo traz segurança, e a criança pequena é dirigida, dirigida pelo adulto, dirigida pelo ritmo da natureza, pelo dia e pela noite. Criança acorda cedo e criança dorme cedo. O que acontece é que hoje as crianças fazem horários de adultos, e então há criança às 23hs acordada, e a qualidade do sono de dia não é a mesma que a do sono à noite, e as crianças crescem durante o sono. É muito importante orientar os pais para que as crianças tenham o horário mais saudável possível. Então, a criança deveria ter as refeições no horário certo, um horário para o banho, o horário da lição de casa. É importante sempre haver lição de casa, numa dose homeopática, um “digestivo” para todo o conteúdo que foi dado na aula – um digestivo para a “feijoada”, mas não pode ser outra “feijoada” – e ela deve ser feita num horário nobre, quando a criança está com todas as suas energias, e não tarde da noite. E uma criança que sabe como vai ser o seu dia é uma criança muito mais segura. Já a criança que não sabe o que vai acontecer na vida dela, que não sabe quem a vem buscar na escola, que horas vem buscar, que horas vai comer etc, fica com uma ansiedade, uma insegurança, que “sai pelo ladrão”. Então, o ritmo é saúde e facilita a vida do professor. Quando a gente consegue estabelecer um ritmo para nós professores, a aula flui e nós não saímos cansados (ênfases do autor).

2.4.2 - O ritmo na escola e o ensino em épocas⁶

Ritmo também representa transformação. O ar que inspiramos é muito diferente do ar que expiramos, e o inverno muito diferente da primavera. Além de serem de suma importância em relação aos nossos processos vitais, os ritmos também marcam nossos processos cognitivos. A alternância entre saber e esquecer marca todo o nosso aprendizado. Sobre isso, McAlice (1994, p. 30) sustenta que:

Quem já sabe escrever esqueceu-se, por certo, do imenso esforço despendido para desenhar as primeiras letras. Aquilo que se aprende pode ser de novo esquecido, porque se transforma em capacidade. O ritmo inerente à recordação e ao esquecimento passa a constituir uma metodologia de base para o desenvolvimento das capacidades.

No ensino fundamental, as matérias principais, que apelam para o pensar, a reflexão e a representação mental, são ministradas pelo professor de classe em épocas, que formam unidades de ensino. Ou seja, durante algumas semanas o professor ensina matemática, por exemplo, depois vem uma época de português, depois uma de história e assim por diante, sempre na aula principal, a primeira do dia, com cerca de duas horas. Desta forma é possível aprofundar o estudo de cada matéria, e o tempo disponível permite utilizar elementos lúdicos e artísticos que ajudam o aprendizado efetivo. Existe sempre uma pausa entre as épocas de uma mesma matéria, permitindo que as crianças “esqueçam” por algum tempo o assunto. Assim como a noite representa um “esquecimento” e um descanso de nossas tarefas do dia, e, muitas vezes, acordamos com a solução de um problema que não havíamos descoberto no dia anterior, o mesmo acontece com as matérias. Como sementes que descansam durante o inverno, brotam na primavera. Quando a matéria retorna é feita primeiro uma recapitulação da época anterior, experiência esta que, segundo Carlgren e Klingborg (2006, p. 45), sempre surpreende:

[...] mostrando que exatamente o que foi absorvido com entusiasmo, configurando uma grande imagem da área de ensino, atinge na recapitulação um grau de maturidade mais elevado, resultando em capacidades. Também o que não foi entendido – por exemplo, na aritmética – de repente pode parecer fácil ou natural. Não existe outra forma de trabalho que ofereça tantas possibilidades para

⁶ - Observação: No projeto Dom da Palavra, o tema do Ensino em Épocas é comentado pelos capacitadores no decurso das aulas. Fica como uma idéia, que no decorrer do trabalho, conforme as condições e o interesse dos professores participantes, pode ser sugerida como política pública às prefeituras.

concentrar e ativar o interesse das crianças e para configurar a matéria com imagens tão completas e marcantes.

Podemos considerar ainda que o que é feito com os alunos numa escola convencional, intercalando várias matérias no mesmo dia, equivale a fazer com que os funcionários de uma empresa mudem de função a cada 50 minutos. Já imaginou?

Após a aula principal segue-se um intervalo para recreio, e em seguida são ministradas as matérias que demandam uma repetição constante, como línguas estrangeiras, educação física, música, eiritmia e religião, e depois os trabalhos práticos e artísticos, como trabalhos manuais, artes aplicadas etc. Esta organização visa o melhor ritmo para o aproveitamento do aluno, e não necessidades ou comodidades dos professores.

Segundo McAlice (1994, p. 31), “o ensino do dia a dia também beneficia-se de uma estrutura rítmica: alternadamente, pratica-se, elabora-se, assimila-se; o conteúdo que se introduziu no dia anterior será lembrado no dia seguinte e os alunos voltarão a trabalhar sobre ele”.

Outro ritmo importante que é vivenciado na escola Waldorf é o ciclo das estações do ano, marcado pelas festas cristãs. A Páscoa no início do Outono, São João do início do Inverno, São Micael⁷ na Primavera e o Natal no Verão.

2.4.3 - A organização rítmica da aula – a aula trimembrada

Nas escolas Waldorf todo dia começa com um “bom dia” do professor para o aluno (*vídeo 1*), como apresentado por Ábalos (2008, vídeo) em aula do projeto Dom da Palavra:

Nas escolas Waldorf, quando bate o sinal de entrada, os alunos fazem uma fila na porta da classe, e o professor os recebe na porta da classe e os cumprimenta um a um pegando em sua mão e olhando em seus olhos. *Bom dia Maria, bom dia João, bom dia Vítor - Vítor, você hoje penteou o cabelo muito bem - , bom dia Ana, puxa, gostei do seu agasalho novo...* Neste aperto de mão e neste olho-no-olho, uma vez por dia, é feito um contato pessoal. Quando eu disse: *Vítor, você hoje penteou o cabelo muito bem*, eu tenho certeza que eu enxerguei o Vítor, pelo menos uma vez, como indivíduo. E, neste

⁷ Ou São Miguel Arcanjo, festejado em 29 de setembro (N.A.). “São Micael representa a força do Eu que vence o Dragão, que representa a força do mal. Essa imagem dá segurança, pois ao afastar o mal, protege” (Passerini, 2004, p. 102).

aperto de mão, nesse toque que é tão importante, a gente repara se a mãozinha está fria ou se está quente, se está firme ou mole, a gente passa o nosso calor humano, e aí está a relação professor-aluno. Esse encontro do olhar da criança pequena que olha para cima e vê este adulto à sua frente, pode ajudar esta criança a venerar seu professor, não como um ídolo, mas com profundo respeito por este ser que tem algo a lhe dizer. A cada dia precisamos resgatar este olhar da criança e, claro, fazer por merecê-lo. Esta experiência que a gente sugere leva 5 minutos, mas você ganha o dia com este aperto de mão.

Na escola Waldorf, a organização de uma aula tem como pano de fundo a alternância harmônica entre atividades expansivas (expirar) e atividades introspectivas (inspirar), entre falar e ouvir, entre exercitar e prestar atenção, entre fazer e pensar, entre relaxamento e concentração. Isto corresponde à alternância rítmica saudável, um “pulsar” que favorece uma aprendizagem mais eficiente e natural. Essência de tudo que existe em movimento, o ritmo traz segurança, favorece a coragem e a confiança. Desta forma busca-se um desenvolvimento equilibrado das capacidades de Pensar, Sentir e Querer. A aula organizada de forma a contemplar o desenvolvimento destas três capacidades humanas é chamada de aula trimembrada.

Quando uma aula não leva em consideração esta alternância harmônica, e se concentra, por exemplo, apenas em atividades do Pensar – atividades cognitivas –, pode tornar-se cansativa para as crianças, que tendem a se dispersar e desinteressar. É o momento em que a aula se torna uma luta, e o professor passa o tempo tentando “disciplinar” a classe. O estresse tende a ser alto, e o aprendizado baixo. Da mesma forma que uma criança pequena precisa de mais horas de sono que um adulto, o tempo que uma criança consegue ficar concentrada em um assunto cognitivo só evolui com a idade, e precisa ser respeitado para que o ensino seja produtivo.

Assim, após cumprimentar os alunos na porta da classe, dando a mão, olhando nos olhos e se dirigindo diretamente a cada aluno, têm início as atividades em sala de aula. Inicialmente, nas classes do primeiro ciclo do ensino fundamental, é recitado, com todos os alunos em pé, o Verso da Manhã, de autoria de Rudolf Steiner (*vídeo 2*). Este mesmo verso é recitado em todas as escolas Waldorf, em todos os países, desde o início das atividades da primeira escola Waldorf, em 1919. Apresentamos abaixo o verso recitado pelas classes de 1ª a 4ª séries. Há outro para as classes de 5ª a 8ª séries:

Verso da Manhã

(Rudolf Steiner)

Com sua luz querida,
o sol clareia o dia,
e o poder do espírito,
que brilha na minha alma,
dá força aos meus membros.

Na luz do sol, ó Deus,
venero a força humana,
que Tu, bondosamente,
plantaste na minha alma,
para que eu possa estar
ansioso em trabalhar,
para que eu possa ter
desejo de aprender.

De Ti, vêm luz e força.

Que para Ti refluem
amor e gratidão.

(Steiner *in* Bertalot, 1990, p. 21)

Todos os dias, após o verso da manhã, começam com exercícios de ritmo, conforme descrito em Salles et al (2007, Vol. 1, p. 17):

A cada dia, quando as crianças chegam na sala de aula, vêm de ambientes diferentes e se apresentam num estado de ânimo especial: algumas chegam esbaforidas porque estavam atrasadas, outras cansadas, pois pegaram muito trânsito, outras assistiram uma briga entre os pais ou coisas ainda piores. Elas não estão prontas para a aprendizagem. A função principal da parte rítmica é harmonizar estas crianças e dispô-las para a aprendizagem. Um poema, por menor e mais simples que seja, dito em coro no início do dia escolar, por exemplo, ajuda a aliviar a dispersão dos alunos e levá-los a sentir que fazem parte de um todo. De forma lúdica e alegre, ensinam-se exercícios de ritmo, com poesias e canções – que até podem fazer parte de uma futura peça – executados por todos, com palmas, gestos, movimento, “afinando” a turma. Assim se trabalham o esquema corporal, espacialidade, dicção, atenção, integração social e muitos outros aspectos. Esse início de aula, que chamamos de parte rítmica, é repetida, dessa forma, por três ou quatro semanas, quando então alguma coisa é mudada, não tudo de uma vez, isto é, substitui-se uma poesia por outra nova, depois uma música e assim por diante, acompanhando os temas trabalhados em classe, a matéria. [...] Nos três primeiros anos escolares é importante que a parte rítmica seja realizada em roda, com as crianças em pé e livres para se movimentarem. O círculo é a forma perfeita, que integra a todos e onde cada um enxerga o todo.

Estes exercícios de ritmo são feitos na sala de aula, em volta das carteiras, ou num espaço central, empurrando-se as carteiras para as laterais. Como é uma

atividade diária, da qual as crianças gostam, é facilmente conduzida pelo professor. As crianças aprendem comandos musicais para formar a roda, e para voltarem aos seus lugares, ao término da atividade. Elas se movimentam, exercitam sua geografia corporal, dicção, musicalidade, sociabilidade – ao darem as mãos, se tocarem e se olharem – , e assim acontece um acordar do corpo inteiro. Temas da matéria da época também são introduzidos pelo professor nestas atividades. Músicas e poemas com ritmo são muito utilizados, pois enriquecem o vocabulário e a linguagem. Poemas sobre a natureza permitem vivenciar temas educativos, assim como as tabuadas e outros temas da matemática são mais bem aprendidos através dos exercícios de ritmo. Jogos de atenção também são muito utilizados (*vídeo 3*).

Esta parte rítmica da aula atua principalmente sobre o **Sentir**, sobre a sensibilidade e as sensações da criança, e dura de 15 a 20 minutos. Ao contrário do que se pode pensar, é um tempo que se está ganhando para o ensino, pois além de seu valor educativo intrínseco, melhora a produtividade do restante da aula.

Depois desta atividade, as crianças estão prontas para o trabalho cognitivo, o desenvolvimento do **Pensar**. Este se inicia com uma retrospectiva da aula do dia anterior, quando o professor estimula as crianças a contarem, de forma espontânea, o que elas lembram. Trata-se de ativar a memória, o recordar. Em seguida, então, o professor apresenta a matéria programada para o dia. No entanto, durante o segundo setênio, a porta de entrada para o Pensar é o Sentir. Ou seja, o professor precisa conseguir entusiasmar seus alunos, envolvê-los através da vivência lúdica dos conteúdos para que eles tenham prazer e motivação para aprender. Depois da vivência é que vem a conceituação através do Pensar.

Como não são usadas apostilas pré-formatadas, as crianças passam a matéria em seus cadernos, que não têm linhas impressas, o que exige atenção e capricho (*vídeo 4*). Após o trabalho com a matéria do dia, os alunos fazem um desenho, ou pintura, escultura. Estas, assim como as atividades no caderno, exigem uma ação individual transformadora, voltada para o desenvolvimento do **Querer**.

A aula sempre termina com o professor contando uma história, ou uma parte de uma história contada aos poucos. As histórias atuam sobre o **Sentir**, e são um alimento anímico para as crianças, tendo grande importância para sua formação ética e moral, e também para o desenvolvimento da linguagem e da imaginação. O professor / narrador deve preparar-se, com um trabalho interior, antes de contar uma história, pois, segundo Passerini (2004, p. 120) “trata-se de conteúdos muito

especiais, sagrados; quando estamos realmente preparados, eles nos autorizam a transmiti-los, e devemos fazê-lo com serenidade e respeito, pois estaremos falando de alma para alma”.

Também é muito importante aqui o conhecimento do professor sobre os temperamentos dos alunos, pois as histórias poderão ser alimentos anímicos para eles. Assim, quando o professor estiver descrevendo vários detalhes, indo rapidamente de um a outro, estará falando aos sanguíneos, quando estiver descrevendo a mesa do banquete, estará “alimentando” os fleumáticos, quando descrever a tristeza da princesa presa na torre do castelo, estará falando aos melancólicos, e ao descrever a força e determinação do herói, aos coléricos.

Os tipos de histórias a serem contadas devem ser adequados à idade das crianças. Na escolas Waldorf, contam-se histórias desde o jardim de infância até o fim do ensino fundamental. Segundo Passerini (2004, p. 118, ênfase do autor), “o conteúdo dessa atividade educativa é conhecido como o *currículo da alma*, ou seja, um currículo de conteúdos que propiciam a aquisição de imagens conceituais ou paradigmas para a compreensão individual e para o comportamento social”.

No currículo Waldorf, as indicações são para que se contem contos de fada para as crianças de 6 a 7 anos, fábulas e lendas de santos aos 8 anos, histórias do Antigo Testamento aos 9 anos, mitologia nórdica aos 10 anos, mitologias desde Atlântida até Grécia aos 11 e Roma aos 12 anos, e biografias dos 12 aos 14 anos. Cada tipo de história atende a objetivos pedagógicos inerentes a cada faixa etária, em função de suas características e necessidades de desenvolvimento, sendo que a decisão sobre que tipo, ou que história contar, é sempre do professor de classe. No próximo capítulo, detalharemos um pouco mais como as histórias são usadas como instrumento pedagógico.

Cabe lembrar que, nas escolas Waldorf, o professor tem autonomia para escolher os conteúdos que vai usar com sua classe, e pode, inclusive, criar exercícios de ritmo, músicas, poemas, histórias, peças de teatro etc, que julgue adequados para sua classe. Trata-se de uma pedagogia que se baseia em princípios, e não um método de ensino pré-formatado. Ela se reinventa a partir da comunidade em que está inserida, e o professor é sempre o seu protagonista. Este é um dos motivos que permite que existam escolas Waldorf nos 5 continentes, em mais de 80 países, e inseridas nas mais diversas culturas.

2.5 - AS ATIVIDADES ARTÍSTICAS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Na Pedagogia Waldorf, a arte se confunde com a própria pedagogia. Segundo Zimmermann (1997, p. 15), “a arte de educar, como arte social, abrange todas as demais artes e necessita delas como meio”. O conceito de educação como obra de arte social compreende a forma do professor atuar entre os alunos, de modo a promover o fluir e a harmonia das relações e o desenvolvimento harmônico de suas capacidades humanas de pensar, sentir e querer/agir. Como toda arte, exige conhecimento, sensibilidade e ação. Joseph Beuys (*apud* Craemer e Ignácio, 2008, p. 70) sustenta que:

A evolução da arte compreende desde a arte tradicional até a arte antropológica e, neste campo, surge a arte social: a obra de arte social e a sociedade como obra social, como utopia, a sociedade como obra de arte mais elevada, que se estende para além das obras de arte individuais. Poderíamos chamar isso de 'obra de arte integral'. Isto só é realizável com a participação de todos. E por causa disso denominamos este conceito de conceito ampliado de arte (ênfase do autor).

Lanz (1990, p. 116) chama atenção para o fato do intelectualismo estar dominando a educação e as matérias científicas. Segundo ele, o homem moderno, de forma consciente ou não, dá uma exagerada importância para a abstração, a fórmula, a quantificação e a tecnologia. Sustenta que:

Falta-lhe, cada vez mais, a capacidade para uma abordagem mais ampla, que inclua vivências estéticas e pensamentos não mecanicistas. As crianças que vivem nesse ambiente são modeladas pela sua influência. Daí a tendência para uma atrofia da sua personalidade total e para um bitolamento do seu modo de pensar. Disso resulta a importância das matérias artísticas, que apelam ao sentimento e à ação do aluno: ele tem de fazer algo com as mãos e outras partes do corpo: ele tem que criar algo que seja resultado da sua fantasia, usando a vontade, a perseverança, a coordenação psicomotora, o senso estético. Por isso essas matérias têm alto valor pedagógico e terapêutico, quando exercitadas com regularidade.

Importante também conhecer a opinião de Clouder (McAlice e Göbel et al, 1994, p. 34) sobre a arte de educar, para quem ela consiste na capacidade de despertar conhecimentos para a vida. O autor sustenta que:

O conhecimento das leis que regem o desenvolvimento da criança deve constituir a base desta arte, que deve possibilitar aos alunos a construção de uma relação viva com os conteúdos curriculares. Muito antes de começar a compreender o mundo de modo consciente, a criança abre-se-lhe através dos seus sentimentos. Para ela é tão importante o sentido estético das aulas como seu conteúdo, e isso deve ser tido como um elemento essencial em toda a educação, daí o ser extremamente importante na estruturação do ensino.

O valor de uma educação centrada na arte também foi objeto de profunda reflexão por parte de Platão (2005, p. 109), que já considerava que a harmonia e a predisposição da alma são determinadas por sentimentos estéticos.

Sócrates - Será, Glauco, que a educação pela música é muito eficiente principalmente porque o ritmo e a harmonia penetram no íntimo da alma e com muita força a tocam e, trazendo-lhes elegância, também lhe emprestam uma postura elegante, se é bem educado? E, se não for, dar-se-á o contrário? Por outro lado, não seria também porque a pessoa, educada na música como convém, perceberia com mais acuidade os defeitos que há nas obras de arte não bem trabalhadas e nos seres da natureza e, com razão, descontente com isso, louvaria o que é belo e, acolhendo-o com alegria em sua alma, dele se nutriria e viria a ser um homem nobre e bom? Desde a infância, porém, censuraria e odiaria os vícios, mesmo antes de ser capaz de entender porquê, e, quando a razão chegasse, geralmente seria o que foi educado na música quem lhe daria boas vindas, porque reconheceria a afinidade que há entre eles?

Assim sendo, de acordo com os preceitos da Pedagogia Waldorf, a escola e a sala de aula devem constituir um ambiente estético. A cor do prédio, as pinturas e os desenhos dos alunos nas paredes, a disposição dos móveis, os desenhos do professor na lousa, os cadernos dos alunos, a forma como o professor se apresenta e age perante os alunos, todos estes elementos, segundo Clouder (McAlice e Göbel et al, 1994, p. 35) “despertam considerações de ordem estética”. O autor sustenta que:

As crianças olham, observam e aprendem! Não só tem efeito sobre eles o conteúdo da aprendizagem, mas também a experiência global. [...] É necessário ter-se consciência de que a própria criança é um artista que trabalha constantemente no desenvolvimento do seu próprio corpo e das suas capacidades. No período compreendido entre os 7 e os 14 anos, a criança converte em imagem interior todas as interações com o ambiente e, por isso, o professor deve ser capaz de responder, não só em termos intelectuais, mas também artísticos .

A realização do ensino com sentido estético, e estruturado com atividades artísticas, passa pela capacitação artística do professor. Trata-se de um processo difícil para alguns, já muito enrijecidos, mas ao perceber o quanto o trabalho com a arte fortalece sua autoestima, o professor passa a acreditar no benefício destas atividades para seus alunos. Este é o cerne do Projeto Dom da Palavra, possibilitando a vivência artística dos participantes. Segundo Craemer⁸:

Os grandes obstáculos à nossa atuação no social são nossos preconceitos, nossa forma rígida de ver as coisas, nossos hábitos endurecidos de comportamento. A prática artística tem o poder de pôr em movimento nossos enrijecimentos internos, de nos tornar mais leves, mais flexíveis, mais tolerantes. Além disso, ela nos dá prazer e eleva nossa alma através da beleza.

Por isso, a formação de um professor Waldorf também é uma formação artística. Embora numa escola Waldorf também exista o professor de trabalhos manuais – que geralmente ensina escultura, pintura, trabalho com madeira etc, assim como há o professor de música –, grande parte das atividades artísticas é ensinada pelo próprio professor de classe, pois elas vão permear todas as matérias.

As atividades artísticas são essenciais para que o professor consiga organizar ritmicamente suas aulas e torná-las interessantes e significativas. Ele precisa saber executar um exercício de ritmo, cantar, declamar um poema, pintar com aquarela, desenhar na lousa, contar uma história ou encenar uma peça teatral, para poder ensinar seus alunos. Por isso a capacitação do professor é essencial para que ele possa estar apto a usar estas atividades como ferramentas didáticas. Embora o desafio não seja pequeno, os resultados que ele traz, tanto para a educação de seus alunos, como para a autoestima do professor, são valiosos e eficazes. Assim, os professores têm seu repertório didático enriquecido e aprendem a ensinar de uma forma “viva”, que torna seu trabalho mais prazeroso e produtivo.

São ensinadas artes das duas correntes artísticas – a plástica-pictórica e a poético-musical. Estas correntes têm sentidos polarmente distintos entre si: a plástica-pictórica trabalha mais no sentido da individualização do homem, e a poético-musical no sentido da socialização, e justamente por isso se completam. Quando uma criança faz uma pintura, ou uma escultura, sua vontade individual está sendo trabalhada, e quando canta junto com seus colegas, sua sociabilidade é que caminha pela arte. Steiner (2003, p. 40) sustenta que:

⁸ Informação verbal transmitida em São Paulo, 2008.

Os homens entram em comunhão pelo poético-musical e se individualizam pelo plástico-pictórico. A individualidade é mantida mais pelo plástico-pictórico, e a sociedade mais pela vida e pela trama contidas no musical e no poético. O poético é produzido a partir da solidão da alma, e só dela, vindo a ser compreendido pela comunidade humana. O que se quer fundamentar, ao dizer que com sua criação poética o homem descerra seu interior e que, pela acolhida da criação, algo vem ao encontro desse interior partindo das mais íntimas profundezas do outro, não é uma abstração, e sim algo absolutamente concreto. Por isso, a criança em crescimento deveria ser educada para sentir alegria e anseio diante da música e da poesia.

Apresentaremos a seguir uma descrição das atividades artísticas que as crianças aprendem na escola Waldorf no ensino fundamental, e que compõem os conteúdos de formação artística do projeto Dom da Palavra:

2.5.1 – Exercícios de ritmo

Conforme já vimos em 2.4.3, todos os dias o professor de classe inicia sua aula com uma atividade rítmica. Esta atividade pode ser composta por variadas atividades artísticas pedagógicas. São criadas pelo próprio professor, ou foram criadas por outros professores e adaptadas à classe e ao momento. Para as crianças de até 9 anos estes exercícios são realizados em roda, com as crianças em pé, livres para se movimentarem. As crianças aprendem comandos musicais para formar a roda (**vídeo 05**), sem causar confusão na classe. Os exercícios de ritmo ajudam a harmonizar a classe e a “sintonizar” os alunos na comunicação de seu professor. Por menor e mais simples que seja, um poema dito em coro na sala de aula também ajuda a harmonizar a classe e levar cada aluno a sentir que faz parte de um todo (**vídeo 06**). De forma lúdica e alegre, ensinam-se exercícios de ritmo com poesias e canções – que até podem fazer parte de uma futura peça de teatro – executados por todos, com palmas, gestos, movimento, “afinando” a turma. Assim se trabalham a geografia corporal, espacialidade, dicção, atenção, integração social e muitos outros aspectos.

A geografia corporal é trabalhada com exercícios que conduzem os alunos a exercitar direita e esquerda, frente e trás, em cima e embaixo, dentro e fora, sempre com movimentos ritmados e ilustrados com uma música ou poema (**vídeo 07**).

Exercícios que exigem atenção começam com uma movimentação acompanhada por uma música, cuja letra as crianças cantam uma vez. Na segunda vez, fazem os movimentos e entoam só a melodia, sem a letra, e na terceira vez apenas a sequência dos movimentos.

Tabuadas também são exercitadas através dos exercícios de ritmo, com gestos ritmados que ajudam na memorização dos resultados. Para os pequenos, também podem ser feitas contagens ritmadas, de frente para trás e de trás para frente (*vídeo 08*).

Os exercícios com música ou poemas ritmados têm um forte impacto no desenvolvimento da linguagem oral e no enriquecimento do vocabulário dos alunos. No entanto, a poesia e a música também são trabalhadas independente dos exercícios de ritmo.

2.5.2 – Poesia

Em Salles (2003, p. 9), os prefaciadores sustentam que, como a fala é a atividade que liga o ser humano ao mundo, ao próximo e a si mesmo, o papel do professor é embelezá-la e enriquecê-la, inclusive como um contraponto à imagem virtual e audiovisual que cada vez ocupa um espaço maior na vida destas crianças (*vídeo 9*). Afirmam ainda que:

As crianças de hoje recebem um excesso de linguagem prosaica em detrimento da linguagem poética. Esse excesso sempre assusta e retrai a criança, ela se torna rapidamente um adulto sem sê-lo. A poesia ilumina interiormente o ser humano e o fortalece, preparando-o para lidar com as tarefas impostas pelo dia a dia. A fala ritmada vitaliza a criança e abarca seu próprio corpo, atuando na relação entre o ritmo da respiração e o da pulsação. Isso permeia seu ser interior. Assim o artista, com a poesia, introduz o homem em outro ambiente, diferente do da fala prosaica.

Além de constituir um elemento de equilíbrio e concentração, conteúdos de diversas matérias podem ser aprendidos através da poesia e do jogral. Veja alguns exemplos de poemas pedagógicos, que constam do livro “Aprendendo com Poesia” (Salles, R. 2003), que todos os participantes do projeto Dom da Palavra recebem:

A SEMENTE

(Salles, 2003, p. 39)

Tema: natureza

Semente misteriosa,
que caiu da planta ao chão,
que segredos ela guarda
no fundo do coração?

“Eu sou o menor presente
que foi posto em tua mão,
pois parece não ser nada
este pequenino grão.

Mas dele verás crescer,
numa fecunda estação,
uma árvore frondosa
subindo para a amplidão!

Toda a árvore, todinha,
continha o pequeno grão,
esperando o bom momento
para enfim se erguer do chão.

Vale mais que muita jóia
- como percebes então -
o presente pequenino
que foi posto em tua mão.”

PRONOME

(Salles, 2003, p.74)

Tema: gramática da língua portuguesa

Às vezes, no lugar do nome,
eu ponho o **pronome**,
pois ele explica se o Edu
sou **eu** ou és **tu**.

E, no lugar de Manezinho,
é **ele** que eu ponho,
e, quando sonho com a Lila,
com **ela** é que eu sonho.

E Manezinho, Lila e Edu
então somos **nós**;
André e Bia e Sebastião
eu troco por **vós**.

Mas gosto mesmo é de um **pronome**
- direi de uma vez -
que uso sempre em vez do nome:
você ou **vocês**.

- Onde está o Edu?
-**Eu** estou aqui!

- E o Manezinho?
 - **Ele** está ali.
 - Ó Lila, responde!
Tu vais nesse bonde?
 - Com este nenem?
Nós vamos de trem!
 - E a Bia? E o André?
Vós ides a pé?
 - Vem vindo correndo
 o Sebastião!
 - **Eu** vou com **vocês**,
 quer queiram ou não!

O RIO

(Salles, 2003, p. 44)

Tema: geografia

O rio, no alto da serra,
 serpenteia quando nasce,
 a cavar fundo na terra
 um leito por onde passe.

E muda as voltas que dá
 e, nesse trabalho intenso,
 entre os montes, cá e lá,
 vai abrindo o vale imenso.

Às vezes, se o chão lhe falta,
 sua força se desata,
 e espumeja e ruge e salta,
 despencando em catarata.

Depois, mais forte e mais vasto,
 vai seu rumo se igualando,
 e leva as margens de arrasto
 quando à foz já está chegando.

De repente: “Onde é meu chão?”
 De repente: “Onde é que estou?”
 É que o rio, em turbilhão,
 lá no mar desembocou.

E luta como se fosse
 capaz de vencer as vagas,
 e uma faixa de água doce
 o sal das ondas apaga.

Enfim, após tanta guerra,
 no mar imenso se espraia.
 Será que procura a terra
 quando a espuma dá na praia?

Há também um grande acervo de poemas “trava-línguas” para exercitar a dicção e embelezar a fala. Segue um exemplo:

TROMBETEIA A TEMPESTADE

(V F - RR R - LN - TD - SZ - CG - PB - CH J)

(Salles, 2003, p. 79)

Tema: natureza

Vai e vem voando o vento,
faz a festa na floresta,
fino e forte qual navalha,
vira a folha, que farfalha.
Rasga os ramos e os derruba,
gira, gira em disparada,
fere a terra e a rodopia,
espiral desenrolada.

Logo a leve luz da lua
já se aninha em negra nuvem.
Nessa névoa, a lua alada
lá se anula e não é nada.

Trombeteia a tempestade,
se encadeia, e desce, e dança,
canta e toca na vidraça.
Que tormenta! Que mudança!

Um sussurro sobe e soa,
um zumbido zine e zoa:
é o som que sai da casa
que agasalha uma pessoa.

Quase cai aquela casa!
E o lugar foi-se alagando!
Mas agora o quadro acalma,
cada gota vai secando.

Tudo espaça e logo passa,
toda bulha vai embora.
Já se espalha a bruma baça,
brilha o astro em boa hora.

Como a chuva encharca o chão!
Eu me ajeito, gotejando,
me queixando, a gracejar,
relaxando... bocejando...

Além de poemas sobre gramática, geografia e natureza, há poemas pedagógicos sobre os mais diversos temas, sobre o tempo, os animais, mitos e lendas brasileiras, astronomia, o homem etc. Um formato muito usado pelo

professores Waldorf são os poemas rítmicos. Os ritmos dos diferentes pés métricos foram estudados por Damon, mestre de Péricles, na Grécia antiga, e sua aplicação com os alunos pode ter efeito terapêutico, ajudando para um desenvolvimento harmonioso. Conforme descrito em Salles (2003, p. 55), são eles: Jambo, Troqueu, Anapesto, Anfibráquio, Coriambo, Dáctilo, Pentâmetro e Hexâmetro.

Seguem três exemplos. As crianças caminham enquanto declamam:

Jambo: v____ (curto-longo). Atua vigorando o passo para frente e com vontade. Também ajuda a criança excessivamente retraída a se expandir. Ela se retrai na sílaba curta e se solta na longa. Sublinhamos aqui as sílabas longas dos primeiros versos, para mais fácil compreensão.

A PRINCESA E O CAVALEIRO

(Vídeo 10)

Lá vai o cavaleiro bem montado em seu corcel.
Galopa bem ligeiro com uma pena no chapéu.
Os vales já desceu e as montanhas já subiu.
Na torre de um castelo a princesa lhe sorriu.
“Que bom, que bom! Eu sei que ele veio me salvar,
tirar-me desta torre, onde estava a chorar.
Aquela feiticeira enfeitiçou-me de verdade:
prendeu-me nesta torre, sem ter dó nem piedade.
Querido cavaleiro, que coragem ele tem!
Saltou o fosso fundo e ao pé do muro vem.
Soltei-lhe meus cabelos, e por eles vai subindo.
Quebrou o encantamento, e as portas vão-se abrindo!
Adeus à feiticeira, meu amado me salvou,
montou em seu cavalo, na garupa me sentou!”
E lá se vão agora, ele e ela, a galopar.
Com esse cavaleiro a princesa vai casar!

Troqueu: ____v (longo-curto). É um ritmo lento que ajuda e apóia a fluidez da fala. Ajuda a criança excessivamente expansiva a se concentrar. Ela se solta na sílaba longa e se retrai na sílaba curta.

A ARANHA

Uma aranha tece a teia,
meia volta e volta e meia;

solta o fio e salta lá,
vai de volta e volta cá.

Sem ter régua nem esquadro,
já reforça assim o quadro.

Dentro dele é que ela tece,
gira, gira e sobe e desce.

Como brilha rendilhada
essa teia inacabada!

Pois ainda um fio agora
sai da teia para fora.

Nessa linha bem comprida,
eis a aranha escondida!

Quando o fio treme bem,
ela sabe que já tem

lá na teia uma presa
para a sua sobremesa.

Anapesto: vv___ (curto-curto-longo). Libera a língua. Abre o escutar e desperta o olhar. O ritmo nos carrega, liberando-nos de nossas limitações. Atua da mesma forma que o jambo, só que mais lentamente.

BEM-TE-VI

Bem-te-vi a voar, a cantar no jardim,
ele diz que me viu, que me viu bem assim:
com cestinho e chapéu e com vara e anzol,
indo ao rio pescar neste dia de sol.

Bem-te-vi bem me viu e voou e voou
e na beira do rio num ramo pousou.
E piando bem alto voltou a cantar,
com certeza ao peixinho querendo avisar

que me viu bem assim, de varinha e anzol,
indo ao rio pescar neste dia de sol.
De que foi que valeu a linhada lançar?
O peixinho me viu e fugiu a nadar.

2.5.3 - Música

Além de compor grande parte dos exercícios rítmicos, a música também é trabalhada com as crianças em sua forma pura, ou como parte de uma peça teatral. O próprio professor de classe canta com seus alunos, e exercita cânones . Para as

crianças pequenas usam-se mais músicas na escala pentatônica, e ensina-se a tocar a flauta doce desde o primeiro ano. Nas escolas Waldorf, também há o professor de música para o canto coral e a iniciação instrumental.

No projeto Dom da Palavra, o canto é exercitado pelos participantes em praticamente todos os encontros, durante a parte rítmica da aula (*vídeo 11*).

2.5.4 – Teatro

Nas escolas Waldorf o teatro é uma atividade pedagógica muito importante, e realizado por todas as classes do ensino fundamental. Nele, o importante não é a representação final para os pais ou a comunidade escolar, mas o processo educativo que envolve toda a sua preparação. O faz de conta é um elemento essencial para o desenvolvimento de nossa personalidade, pois faz com que a criança amplie seus referenciais, vivenciando as qualidades a partir das quais irá formar seu caráter, como compaixão, coragem, solidariedade, lealdade, ética, avareza, egoísmo etc. Segundo Salles (2003, p. 8, ênfase do autor), “pondo-se na 'pele' de outro, experimentando um modo de pensar e de sentir a vida que não é o seu, o jovem desenvolve a tolerância e a compreensão de seus semelhantes”.

Através do teatro, trabalha-se também a arte da fala, a dicção, e diversos tipos de linguagem, de acordo com o contexto e as características de cada peça. No teatro, como o texto está incluído em um contexto dramático, seus significados são apreendidos pelos pequenos atores com muito mais profundidade do que permite, por exemplo, sua leitura em um livro.

Da mesma forma, a musicalidade também é privilegiada. Segundo Salles (2003 p. 7):

A presença constante de um significado, pairando e percorrendo toda a encenação do texto dramático, imprime à trilha musical significações. O teatro traz para a música sua carga de significação narrativa, contextualizando-a e, dessa forma, imprimindo-lhe conteúdos acentuados. Tal processo, que instiga as crianças e adolescentes a buscarem diferentes formas de interpretação, favorece-os em sua musicalidade. Desse modo, o teatro dá uma injeção de conteúdo no senso estético musical, favorecendo-o no plano expressivo (ênfase do autor).

A sociabilização também é estimulada no teatro, pois trata-se de uma ação coletiva, em que todos se envolvem com um objetivo comum. Diferente de outras atividades artísticas, ou esportivas, em que algumas características, ou qualidades pessoais, podem dificultar a participação de algumas crianças – os gordinhos, por exemplo, podem não se sair bem para dançar, ou para saltar, os desafinados para cantar – o teatro permite que todas as crianças participem.

É dada uma atenção especial à qualidade poética, linguística e musical das peças, para que ajudem a desenvolver nas crianças um senso estético mais apurado, que lhes permita diferenciar, apreciar e valorizar o belo. Já existe um grande acervo de peças com estas características, que foram escritas durante mais de 40 anos, principalmente pela poetisa e dramaturga Ruth Salles, para uso nas escolas Waldorf de ensino fundamental. Parte deste acervo encontra-se editado na Coleção Teatro na Escola, que faz parte do material disponibilizado para as escolas cujos professores participam do projeto Dom da Palavra (Salles, 2007), mas cada professor experiente também pode criar peças para seus alunos.

As peças representadas são escolhidas pelo professor de classe de acordo com a idade de suas crianças, de suas necessidades educativas, ou do conteúdo curricular que está sendo trabalhado no momento. Assim, há peças sobre contos de fada, lendas, temas da natureza (*vídeo 12*), folclore, temas bíblicos, mitologia, epopéias medievais, feitos históricos brasileiros e universais, matemática, gramática da língua portuguesa (*vídeo 13*) etc. O teatro como tema transversal potencializa o aprendizado de diversas matérias, pois a vivência lúdica faz com que o aluno se aproprie do conteúdo vivenciado.

Professores experientes também conseguem fazer um uso terapêutico do teatro junto a alunos que tenham temperamentos muito unilaterais, escalando-os para papéis que possam representar uma dificuldade que eles precisem superar.

Os professores Waldorf, assim como os professores que participam do projeto Dom da Palavra, aprendem as formas mais indicadas de se trabalhar com o teatro em sala de aula, de acordo com a faixa etária das crianças. É uma atividade que tem grande importância no contexto pedagógico. Salles (2003 p. 8) sustenta que:

Flutuando entre o sentir, o agir e o pensar, estão, no plano social, a ética e a moral. O teatro é tudo isso, é o sentir e o pensar, e é a ação com toda a sua carga moral e ética. Assim, pode possibilitar à criança e ao adolescente que dele participam, e inclusive ao próprio

professor, uma reflexão profunda sobre o ser. O teatro, com a poética de seu texto, com sua corporalidade, com a sintaxe das vozes, com a estética do espetáculo cênico, com a semântica das músicas e com seu fluxo de tempo semelhante ao tempo vivido é intensa oficina de vida.

2.5.5 – Desenho de lousa

O desenho de lousa é aprendido pelo professor e é muito importante no sentido estético da aula. O capricho com que o professor prepara a lousa para cada época, ou matéria, serve de parâmetro e incentivo para que os alunos também procurem fazer cadernos bonitos e



organizados. Para realçar este elemento pedagógico, o ideal é que as lousas sejam pretas. Infelizmente hoje muitas escolas têm lousas de fórmica quadriculada, muito lisas, o que as torna inviáveis para este trabalho (**vídeo 14**).

Fotografia 1: Professoras aprendendo desenho de lousa no projeto Dom da Palavra, em Espírito Santo do Turvo - SP

2.5.6 – Desenho com giz de cera

O desenho com giz de cera é muito usado nas primeiras séries do ensino fundamental. A criança aprende a desenhar preenchendo a página toda com cores, e procura-se estimular o desenho sem contornos, pois, na realidade, estes não existem. Não vemos o contorno de uma pessoa ou objeto, vemos cores que se encontram em planos justapostos.



Fotografia 2: Professora aprendendo desenho com giz de cera no projeto Dom da Palavra, em Embu Guaçu - SP

2.5.7 – Pintura com aquarela

Neste caso, ensina-se a preparação do papel, que é molhado para depois ser pintado. Os preparativos já são um treino para a ordem, pois as crianças precisam se organizar para receber sua tábua de aquarela, as tintas, os pincéis, a água e esticar o papel na tábua. Primeiro vivenciam separadamente as três



cores básicas, o azul, o vermelho e o amarelo, e depois começam a misturar as cores no papel e a vivenciar as nuances das mais variadas misturas. Aprendem a dar forma às pinturas e fazem lindos trabalhos. Carlgren e Klingborg (2006, p. 55) sustentam que:

É difícil expressar em palavras o que a vivência intensiva das cores pode representar mais tarde na vida das pessoas. Pois se trata de uma riqueza interior que não é palpável, de qualidades e nuances que são por demais sutis para serem descritas. Mas uma coisa é certa: o mundo todo é diferente para quem começou a vivenciar e a entender a língua silenciosa, nada intelectual, profundamente penetrante das cores.

2.5.8 – Trabalhos manuais

Nas escolas Waldorf dá-se grande importância ao trabalho com as mãos, principalmente no ensino infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A habilidade com os dedos, segundo Kummer (McAlice e Göbel et al, 1994, p. 28), cria um pensamento ágil. “A criança em idade escolar exercita-se até chegar a realizar habilmente qualquer atividade manual.



Uma atividade externa pressupõe sempre uma atividade espiritual íntima. Quanto mais esmerada for essa atividade, mais sutil será também o pensamento” (**Vídeo 15**).

As crianças no 1º ano aprendem talagarça e tricô, meninos e meninas, no 2º ano aprendem crochê, no 3º ano aprendem o tricô mais difícil. Além da relação com a matemática, pela necessidade de contar e calcular os pontos, trata-se de um intenso exercício da vontade. A aplicação dos trabalhos manuais evolui durante todo o período escolar, passando pela cestaria, tapeçaria, entalhe em madeira, marcenaria, modelagem em argila, escultura, trabalhos com couro, corte-e-costura etc (*Vídeo 16*).

2.5.9 - Contar histórias

Todos os dias a aula principal termina com o professor contando uma história, que é escolhida de acordo com a idade das crianças da classe e com o que é importante para seu desenvolvimento na época. Estas histórias também são usadas como motivo e inspiração para as crianças desenharem ou pintarem. Os tipos de histórias sugeridas são:

Contos de fada para crianças de **6 a 7 anos**, especialmente os da coletânea dos irmãos Grimm – Para esta criança que ainda se sente uma com o mundo, os contos de fada são indicados porque representam imagens universais amplas, sem espaço ou tempo definidos. São, segundo Steiner (2002a):

[...] um tesouro espiritual da humanidade. Fruto de vivências primordiais da existência humana, sua atuação tem um efeito inconsciente na alma ao resgatar, por meio de imagens significativas, o longo percurso do amadurecimento humano na terra.[...] Por esse motivo, pessoas de todas as épocas - principalmente crianças - sempre reconheceram neles, embora de modo inconsciente, algo afim com sua própria alma. [...] Reis, princesas, anões, gigantes - todas estas imagens - correspondem a profundas realidades interiores do homem.

Os contos de fadas representam um verdadeiro "alimento" para a alma das crianças. Nunca devemos tentar interpretar, ou achar alguma "moral da história", para as crianças. As imagens vivenciadas por elas irão amadurecer aos poucos, no inconsciente de cada uma. No jardim de infância as histórias devem ser contadas inteiras, de uma vez, e devem ser repetidas em outros dias, estimulando o desenvolvimento da memória. Para as crianças de 6 a 7 anos, no ensino

fundamental, elas já podem ser contadas em partes, e não costumam ser repetidas. Cada dia, antes de continuar a história, o professor estimula os alunos a contarem, de forma livre, o que eles lembram do que foi contado no dia anterior (*vídeo 17*).

Fábulas e lendas de santos para as crianças de **8 anos** – Nesta idade a criança já começa a perceber que ela e o mundo não são unos, percepção esta que culmina por volta dos 9 anos. A polaridade é uma questão fundamental nesta idade, portanto são contadas fábulas, que permitem às crianças perceberem as falhas humanas reveladas pelas características do animal, intercalando com histórias de santos, que revelam nosso lado mais humano, o domínio sobre nossos instintos. Passerini (2004, p. 123) afirma que “a idéia educativa que orienta essas narrações de fábulas e lendas é mostrar que em verdade os instintos existem, e que através de modelos ideais os instintos são transformados”.

Histórias do Antigo Testamento para as crianças de **9 anos** – O objetivo não é religioso. Ocorre que esta criança sente-se mais infeliz e solitária, pois já se percebe “fora” do mundo e sente que aquele tempo de magia em que ela vivia não existe mais. Em Salles et al (2007, vol2, p. 15) os autores sustentam que:

Aos 9 anos, a criança, anteriormente identificada com o mundo ao redor, agora passa por um momento muito especial, afastando-se cada vez mais da fantasia e do sentimento de unidade e integração com a natureza e com seu ambiente. A criança sente-se só pela primeira vez, sente-se como indivíduo, separada, criando um espaço interno. A tarefa pedagógica é construir uma ponte entre o espaço interno da criança de 9 anos e o mundo do qual ela está se afastando.

Para isso os autores indicam que é importante trazer para as crianças imagens que incentivem a vontade de crescer e de atuar no mundo como indivíduo. Assim, as histórias do Antigo Testamento são contadas com o objetivo de lhes dar segurança e destacar a importância da autoridade – representada por Deus, Abraão, Moisés, pelos mandamentos – e da coragem e perseverança, a partir de imagens do caminho que o povo hebreu teve de seguir para conseguir superar suas dificuldades. Também Passerini (2004, p. 124) sustenta que “esses conteúdos trazem aos alunos a coragem de enfrentar seus problemas, ao identificar-se com o sofrimento de algumas das figuras por meio de seus atos de coragem e persistência”.

Histórias da mitologia nórdica e de heróis arquetípicos para crianças de **10 anos** – Esta criança já superou a crise dos 9 anos, e agora se percebe mais

como indivíduo, e busca conquistar seu espaço no mundo medindo forças com os colegas. Estas histórias trazem imagens fortes que traduzem essa mudança de consciência pela qual a criança está passando, pois falam de honra, coragem, luta e outros valores fundamentais. Salles et al (2007, vol. 3, p. 16) sustentam que:

Na história de Siegfried, o herói deve forjar a própria espada, vencer o dragão e libertar a jovem aprisionada pelo fogo: são belas imagens que já apareceram, de forma simplificada, em contos de fada, mas que agora, com nova roupagem, falam da luta interior que cada criança trava nesta idade, afastando-se da infância em direção ao seu caminho individual, tentando superar os impulsos e conquistar uma postura amorosa e equilibrada diante do mundo.

Segundo os autores, estas histórias foram transmitidas oralmente até o século XI, quando foram escritas pela primeira vez, em versos, na coleção chamada Antiga Edda. Por volta de 1200 d.c. o islandês Snorre Sturlason escreveu a Nova Edda, em prosa. É importante também citar Passerini (2004, p. 129), que afirma que:

Cada mitologia expressa uma conquista anímica pela qual a humanidade passou, e todas foram muito importantes para sua evolução. Os nórdicos vivenciaram intensamente aquilo que possibilita nos enxergarmos como seres individualizados, identificados enquanto seres que pensam, sentem e agem, que têm livre arbítrio. [...] Mesmo como figuras arquetípicas, os heróis revelam uma vida, uma biografia, ao serem narrados os aspectos de seu nascimento e de seus feitos. Na verdade os heróis lendários fazem a ponte para o grande recurso que se tem depois que termina a consciência mitológica: as biografias propriamente ditas.

2.6 - A HARMONIZAÇÃO DA CLASSE

A harmonização da classe depende de um grupo de fatores. Já abordamos vários deles individualmente, mas é interessante termos uma visão de seu conjunto.

Podemos considerar que tudo se inicia com o amor do professor pelos seus alunos e um desejo sincero de ajudá-los a desenvolver seu potencial. A partir daí, o professor deve preparar suas aulas com conteúdos e atividades adequados à idade de seus alunos, como vimos em 2.5.8, por exemplo, com as histórias. Conteúdos adequados despertam interesse espontâneo.

Sobre a chegada à classe, Ábalos (vídeo, 2008) sugere, em aula do PDP:

[...]uma primeira dica para o professor é chegar antes que os alunos, e não só no relógio, mas o meu ser tem que chegar antes. Eu percebo que quando acontece algum problema no caminho e eu chego junto com eles, já é um pouco diferente. Agora, se eu chego dez minutos antes, abro minha classe, arrumo minhas coisas, ando um pouquinho, visualizo tudo, tomo posse daquele espaço que é a minha classe, é diferente, porque aí eu estou em paz e estou em mim, para poder acolher estas crianças. Isso faz muita diferença, é diferente de chegar junto.

Em seguida vem o acolhimento às crianças, feito na porta da classe pelo professor, que cumprimenta cada aluno individualmente, pegando em sua mão, olhando em seus olhos e dizendo o seu nome. Neste momento, o professor pode fazer breves comentários, principalmente aos alunos que considere precisar de mais atenção, para que notem que o professor está ali para apoiá-los. Consideramos que apenas este hábito já é capaz de promover uma profunda mudança na relação do professor com seus alunos.

Um aspecto fundamental para a harmonização da aula é a voz do professor. Segundo Ábalos (Vídeo, 2008), em aula do PDP:

A voz do professor é uma coisa importantíssima. O professor pode acalmar a classe com sua voz, ou pode excitar e levar à histeria. E a gente tem que se policiar, porque às vezes começa um burburinho e você vai falando mais alto, e vai falando, e aquilo vai ficando um nervosismo generalizado. Todo mundo em algum momento vivencia isso. Aí então, opa! Quem é o adulto aqui? Sou eu, então tenho que começar a abaixar minha voz e usar alguns recursos para que a classe serene. Quanto mais eu falar alto, mais eles vão falar alto. Às

vezes a gente dá umas broncas assim “à italiana”, pra causar um impacto, mas, as correções mais sérias a gente deve falar muito baixo. Estas calam fundo, e as outras só impactam. Quando você diz: vamos conversar um pouquinho, e abaixa a voz, isso entra e cala. A gritaria fica só reverberando. Isso também é ritmo. A gente tem que saber quando usa um ou usa outro.

A compreensão dos temperamentos das crianças e a capacidade de reconhecer aqueles que têm temperamentos dominantes mais destacados, são muito importantes para o professor adequar sua forma de relacionamento com cada um deles e organizar de forma adequada sua disposição na sala de aula (capítulo 2.3).

A organização rítmica da aula também é essencial para tornar as aulas agradáveis e produtivas, iniciando sempre com uma atividade rítmica (capítulo 2.4.3). Esta deve evoluir crescendo em movimento e dificuldade, e depois decrescer até voltar à calma. Depois de uma atividade que é física, que descontraí, os alunos demandam uma atividade mais calma, que exija mais concentração, e é o momento de o professor dar a matéria do dia. Se a aula não tem seus momentos de descontração conduzidos pelo educador, se ela não “respira”, os alunos procuram esta descontração por conta própria, e aí o professor perde o controle da disciplina.

Os exercícios de ritmo também são uma ótima oportunidade de aprimorar a socialização entre os alunos, pois eles têm a oportunidade de se darem as mãos, se tocarem e interagirem. Como são atividades coletivas, uns dependem dos outros para que tudo dê certo, o que estimula a integração do grupo, e também permitem ao professor detectar eventuais problemas de relacionamento entre os alunos e atuar para saná-los.

Um exemplo interessante de atividade para aproximar os alunos é a dinâmica do abraço. O professor posiciona-os em círculo, numera pares e ímpares, ficando então dois círculos: um dos pares e outro dos ímpares. Estes vão então girar em sentido oposto, e a cada passo cada aluno encontra outro que veio em sentido contrário, e aí dá um abraço, todos recitando um verso com ritmo, que pode ser criado pelo professor. E assim continuam, com as duas rodas girando em sentido contrário. No início pode ser difícil, especialmente nas classes com crianças por volta de 10 anos, pois costumam ter dificuldade para esta aproximação, mas sempre dá bons resultados. Dois professores, alunos no PDP de Itapeçerica da Serra, fizeram esta dinâmica inclusive com os pais de seus alunos, com resultados

muito interessantes. “[...] eu tive um retorno dos pais muito favorável, e disseram coisas que eu nem imaginava que iriam falar (IS1 – 2, anexo A, pg. 202)”.

Outra atividade que pode ser usada com objetivo de harmonizar e ensinar é a senha, indicada para quando as crianças voltam do recreio, geralmente correndo e agitadas. Conforme o conteúdo que está sendo trabalhado em aula, o professor determina uma senha que os alunos têm que dizer para poderem entrar na sala. Pode ser, por exemplo, a tabuada de um número – que o professor vai perguntado a cada aluno na porta da sala – ou o nome de um mamífero, ou um substantivo masculino que comece com determinada letra etc. Há muitas opções. Aí eles têm de dar uma parada na porta da classe, dizer a senha para o professor, e entram um a um.

CAPÍTULO 3

PANORAMA GERAL SOBRE A FORMAÇÃO CONTINUADA

3.1 – CONCEITOS E MODELOS

A formação continuada de professores, segundo Formosinho (2009), é aquela sequencial à formação inicial, argumentando o autor que "o conceito de formação contínua distingue-se essencialmente do de formação inicial não pelos conteúdos ou metodologias de formação, mas pelos destinatários". Estes caracterizam-se, basicamente, por já serem graduados e estarem atuando profissionalmente.

Embora o termo formação tenha estreita relação com educação, segundo Fabre (2000, p. 94, *apud* Silva), não se confunde conceitualmente: "formar é mais ontológico do que instruir ou educar: na formação, é o próprio ser que está em causa na sua forma". Fabre (2000, p. 22, *apud* Silva) apresentou uma definição de quatro polos semânticos, que facilita a compreensão das aproximações e diferenças que caracterizam educar, ensinar, instruir e formar:

1. **educar**: provém do étimo latino educare (alimentar, criar...) e educere (fazer sair de...). Trata-se de um conceito abrangente que designa tanto o desenvolvimento intelectual ou moral como o físico;
2. **ensinar**: com origem no latim insignare (conferir marca, uma distinção) aproxima-se dos vocábulos aprender, explicar, demonstrar e confere um sentido predominantemente operativo ou metodológico e institucional. "O ensino é uma educação intencional que se exerce numa instituição cujos fins são explícitos, os métodos codificados, e está assegurada por profissionais"
3. **instruir**: do latim instruere (inserir, dispor...) apela aos conteúdos a transmitir, fornecendo ao espírito instrumentos intelectuais, informação esclarecedora;
4. **formar**: tem origem no latim formare (dar o ser e a forma, organizar, estabelecer). O vocábulo apela a uma ação profunda e global da pessoa: transformação de todo o ser configurando saberes, saber fazer e saber ser.

O conceito de formação, no entanto, segundo Silva (2000, p. 95), "é tal como o de educação, polissêmico, podendo situar-se em dois polos relativamente distintos":

1. um, relevando a dimensão do saber e do saber fazer, numa óptica valorativa do domínio profissional e do formando como integrado num sistema complexo de produção, que exige saberes e competências especializadas, nas quais e para as quais é preciso formar;
2. outro, enfatizando a dimensão do desenvolvimento global do sujeito, redimensiona o saber, o saber fazer e o saber ser, numa perspectiva de construção integradora de todas as dimensões constitutivas do formando, privilegiando a auto-reflexão e a análise, no sentido de uma desestruturação-reestruturação contínua do sujeito como ser multidimensional.

Teríamos assim dois paradigmas: um tecnológico, mais baseado na replicação de modelos, na racionalidade técnica, e distanciado da subjetividade dos sujeitos; e um orgânico, baseado no binômio ação reflexão, na adaptabilidade às mudanças, na racionalidade prática, que valoriza as experiências do sujeito numa dimensão compreensiva, analítica, crítica e interpretativa.

Estes paradigmas orientam vários modelos de formação. Diniz-Pereira e Zeichner citam alguns modelos baseados em cada um destes paradigmas.

Quadro 10 - Modelos de formação baseados na racionalidade técnica

Modelo	Objetivo
Treinamento de habilidades comportamentais	Treinar professores para desenvolverem habilidades específicas e observáveis.
Transmissão	O conhecimento científico e/ou pedagógico é transmitido aos professores, geralmente ignorando as habilidades da prática de ensino.
Acadêmico tradicional	Assume que o conhecimento do conteúdo disciplinar e/ou científico é suficiente para o ensino e que seus aspectos práticos podem ser aprendidos em serviço.

Fonte: Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 143). Organização nossa.

Os citados autores consideram que o trabalho de Dewey foi precursor de modelos alternativos surgidos desde o início do século XX com base na racionalidade prática.

Quadro 11 - Modelos de formação baseados na racionalidade prática

Modelo	Objetivo
Humanístico	Os professores são os principais definidores de um conjunto particular de comportamentos que devem conhecer a fundo.
Ensino como ofício	Onde o conhecimento sobre o ensino é adquirido, por tentativa e erro, por meio de uma análise cuidadosa da situação imediata.
Orientado pela pesquisa	Propõe ajudar o professor a analisar e refletir sobre a sua prática e trabalhar na solução de problemas de ensino e aprendizagem na sala de aula.

Fonte: Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 143). Organização nossa.

Estes autores apresentam também modelos com base na **racionalidade crítica**, que refletem uma visão da relação teoria-prática em que o principal objetivo é a transformação da educação e da sociedade:

Quadro 12 - Modelos de formação baseados na racionalidade crítica

Modelo	Objetivo
Sociorreconstrucionista	Concebe o ensino e a aprendizagem como veículos para a promoção da igualdade, humanidade e justiça social na sala de aula, na escola e na sociedade.
Emancipatório ou transgressivo	Concebe a educação como expressão de um ativismo político, e imagina a sala de aula como um local de possibilidades, permitindo ao professor construir modos coletivos para ir além dos limites, ou seja, transgredir.
Ecológico crítico	Concebe a pesquisa-ação como um meio para desnudar, interromper e interpretar desigualdades dentro da sociedade e, principalmente, para facilitar o processo de transformação social.

Fonte: Diniz-Pereira e Zeichner (2008, p. 145). Organização nossa

A sequência dos nove modelos apresentados nestes três quadros parecem corresponder a uma linha do tempo, mostrando uma evolução gradual dos conceitos amparada pelas diversas pesquisas desenvolvidas sobre o tema, principalmente no século XX.

Acrescentando ao conceito formação a variável continuada, temos a formação dirigida a um professor que já tem a base teórica da formação inicial, alguma experiência prática, conhece seu ambiente de trabalho, as diversas influências a que

está sujeito e os obstáculos que encontra pelo caminho. Assim, a formação continuada tem a possibilidade de ser mais efetiva, pois pode ser melhor contextualizada, reflexiva e objetivada. Segundo Mizukami (2004):

A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional. *É mais limitada em cursos de formação inicial, e se torna mais aprofundada, diversificada e flexível a partir da experiência profissional refletida e objetivada.* Não é fixa e imutável. Implica construção contínua, já que muito ainda está para ser descoberto, inventado, criado (grifo nosso).

O conceito que vem, cada vez mais, se tornando a base de grande parte dos trabalhos relacionados ao desenvolvimento do professor é o do **pensamento reflexivo**. Não se trata de um conceito novo, tendo sido tratado pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey em seu livro *How we Think* (1910), reconhecida obra que estuda a lógica aplicada à pedagogia. Segundo Dewey, a reflexão tem como matéria prima dado ou fato observado ou percebido, a partir do qual surge uma ideia que direciona o pensamento em busca de uma possível conclusão que, por sua vez, pode gerar uma outra ideia. Afirma que “a necessidade de solução de uma dúvida é o fato básico e orientador em todo mecanismo de reflexão. A natureza do problema a resolver determina o objetivo do pensamento, e este objetivo orienta o processo do ato de pensar” (Dewey, 1959, p. 24). Na formação continuada, por se tratar de um momento em que o professor já passou por experiências práticas, à luz das quais pôde refletir sobre novas idéias, tem no pensamento reflexivo um poderoso aliado. O autor sustenta que o pensamento reflexivo é:

[...] a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva. [...] As partes sucessivas de um pensamento reflexivo derivam umas das outras e sustentam-se umas às outras; não vão e vêm confusamente. Cada fase é um passo de um ponto a outro; tecnicamente falando, um *termo* do pensamento. Cada termo deixa um depósito de que se utiliza o termo seguinte. A correnteza, o fluxo, transforma-se numa série, numa cadeia. Em qualquer pensamento reflexivo há unidades definidas, ligadas entre si de tal arte que o resultado é um movimento continuado para um fim comum (Dewey, 1959, p. 13-14, grifo do autor).

Desta forma, o pensamento reflexivo não se confunde com imaginação, fantasia e devaneios, assim como não é sinônimo de crença. Esta, segundo o autor, “abrange todas as matérias de que não temos conhecimento seguro, mas em que confiamos o bastante para nelas basear a nossa ação” (Dewey, 1959, p. 16). Uma crença, no entanto, pode ser avaliada a partir de um pensamento reflexivo, quando nos dispomos a investigar suas evidências e seus fundamentos em busca de uma justificativa para aceitá-la.

A qualidade do pensamento reflexivo depende, todavia, de procurarmos prolongar o impulso que o fomentou, investindo na pesquisa intelectual em busca de razões e justificativas, sem nos deixarmos seduzir por ideias preconcebidas e soluções superficiais. Segundo Dewey, “esta é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”.

Perrenoud (2002, p.47) faz uma interessante analogia entre o ato de refletir e o ato de respirar. Afirma que, de certa forma, a reflexão é tão natural quanto a respiração, pois é inerente à condição humana. Então, “porque necessitaríamos dessa aprendizagem na formação dos professores se ela já existia?” Porque, assim como um atleta, ou um cantor, precisa treinar sua respiração, o professor precisa ter uma postura e uma prática reflexiva “*que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos*; essa disposição e essa competência, muitas vezes, só podem ser adquiridas por meio de um *treinamento intensivo e deliberado*” (grifos do autor).

Perrenoud (2002, p. 50) sugere dez motivos para preparar os professores para que possam refletir sobre sua prática. Sustenta podermos esperar que uma prática reflexiva:

- compense a superficialidade da formação profissional;
- favoreça a acumulação de saberes de experiência;
- propicie uma evolução rumo à profissionalização;
- prepare para assumir uma responsabilidade política e ética;
- permita enfrentar a crescente complexidade das tarefas;
- ajude a vivenciar um ofício impossível;
- ofereça os meios necessários para trabalhar sobre si mesmo;
- estimule a enfrentar a irredutível alteridade do aprendiz;
- aumente a cooperação entre colegas;
- aumente as capacidades de inovação.

No modelo do **raciocínio pedagógico** (Wilson; Shulman; Richert, 1987; Shulman, 1987, *apud* Mizukami 2004), o pensamento reflexivo é um dos seis processos inerentes ao ato de ensinar: compreensão, transformação, instrução, avaliação, reflexão e nova compreensão. A compreensão aparece aqui tanto no início quanto no fim do processo de raciocínio pedagógico, sob a forma de nova compreensão. Segundo Mizukami (2004), “não se trata de chegar ao mesmo ponto de partida, fechando um círculo. A imagem mais apropriada é a de uma espiral, já que a nova compreensão é fruto de todo um processo de análise do ensino”.

Assim, de acordo com este modelo, o ensino tem início por uma compreensão do professor sobre os propósitos, estruturas da área de conhecimento e ideias relacionadas a essa área. Essas ideias então, devem passar por uma transformação para serem ensinadas, podendo ser representadas por ilustrações, metáforas, exemplos, experimentos, dramatizações, músicas, filmes, casos de ensino etc (Mizukami 2004), buscando sempre a forma mais adequada para a apropriação pelos alunos do conteúdo trabalhado, em função de sua idade, conhecimentos anteriores, habilidades e até suas características individuais. Após essa transformação, então acontece a instrução, quando o professor ministra sua aula a partir de sua compreensão dos conteúdos e subsequente transformação e adequação pedagógica. Envolve a organização e a gestão da classe, e a forma de lidar com o grupo e com cada indivíduo. Segue-se a avaliação, que pode ser feita de forma sistemática ou assistemática, mediante a verificação constante do aproveitamento dos alunos, e que deve levar em seguida à reflexão, com o objetivo de analisar os resultados alcançados comparando-os com os pretendidos. Esta sequência de processos deve levar então a uma nova compreensão, renovando o conhecimento pedagógico que o professor tinha do conteúdo, ponto de partida para uma nova sequência (Shulman 1987, *apud* Mizukami 2004).

Outra importante contribuição de Shulman foi o estudo do **método de casos de ensino**, ou casos educacionais. Segundo ele, um caso educacional combina, ao menos, quatro atributos: intenção, possibilidade, julgamento e reflexão. Afirma que “um caso é uma versão lembrada, recontada, re-experenciada, e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência” (Shulman, 1996, p.208, *apud* Mizukami 2004).

O estudo a partir da análise de casos reais é um componente indissociável da

formação continuada, pois as vivências dos que conseguiram superar determinados obstáculos, ou dificuldades imprevistas, podem indicar um caminho àqueles que ainda não encontraram, em sua própria vivência, uma solução para desafios similares. São estudos fundamentais para corroborar, construir ou desconstruir as teorias, pois as conectam à prática e dão vida ao conhecimento acadêmico.

Quando um professor relata aos colegas uma experiência vivida, as circunstâncias relacionadas, suas dúvidas e inseguranças, informações e apoios que buscou, suas reflexões e a decisão de escolher um determinado caminho, que levou a um resultado, feliz ou não, ele não está apenas ensinando uma solução para um problema. Está ensinando também que a solução para grande parte dos problemas do professor é a atitude de enfrentá-los, analisá-los, pesquisar, refletir sobre eles, compartilhar com os colegas e ter a coragem de tentar soluções. Aqui fica evidente como cada um de nós precisa desenvolver as capacidades de pensar, sentir e agir.

Perrenoud (2002, p. 170) considera que formar um professor reflexivo é um objetivo que encontra muitos obstáculos, e que não basta ser erudito e ter excelente formação para ser um bom formador. Acrescenta que “as universidades estão repletas de eruditos que não sabem ensinar e que não se questionam com relação a este aspecto”, e afirma ainda que falta aos professores “uma cultura de ciências humanas que propiciaria uma verdadeira especialização de concepção na área didática, na organização do trabalho e na concretização de projetos” (2002, p. 216). Enumera então os obstáculos que considera necessários serem superados para que possamos formar professores reflexivos (2002, p. 170 a 188):

- Trabalhar o sentido e as finalidades da escola sem transformar isso em missão.
- Trabalhar a identidade sem personificar um modelo de excelência.
- Trabalhar as dimensões não reflexivas da ação e as rotinas sem desqualificá-las.
- Trabalhar a pessoa do professor e sua relação com o outro sem pretender assumir o papel de terapeuta.
- Trabalhar os não ditos e as contradições da profissão e da escola sem decepcionar a todos.
- Partir das práticas e da experiência sem se restringir a elas, a fim de comparar, explicar e teorizar.
- Ajudar a construir competências e exercer a mobilização dos saberes.
- Combater as resistências à mudança e à formação sem desprezá-las.

- Trabalhar as dinâmicas coletivas e as instituições sem esquecer as pessoas.
- Articular enfoques transversais e didáticos e manter um olhar sistêmico.

Podemos perceber que nenhum dos obstáculos citados limita-se a uma especialidade e demonstram as inúmeras contradições que precisam ser enfrentadas, oferecendo uma visão da complexidade da profissão e de seus desafios. Perrenoud (2002, p. 188) conclui este tema afirmando que o melhor caminho para os professores formadores será “buscarem o entendimento e trabalharem juntos, reinventando coletivamente a formação, tendo por base os limites de suas práticas pessoais em vez de almejarem um modelo”.

No tocante à formação profissional, também é muito interessante conhecer as contribuições de Schön, relacionadas ao talento artístico e ao desenvolvimento da capacidade reflexiva. Ao definir as premissas de sua obra “*Educando o Profissional Reflexivo*”, o autor afirma ser de conhecimento geral que quando um profissional se destaca dos demais, isso não se deve simplesmente ao fato de ter mais conhecimento que os outros, mas ter mais perspicácia, talento, intuição ou talento artístico. No entanto, avalia que os pesquisadores consideram que estas características impedem estratégias convencionais de explicação, e o rigor acadêmico aqui se impõe contra a relevância e acaba por distanciar-nos do estudo dos fenômenos sobre os quais mais precisamos aprender. Schön (2000, p. 22) sustenta que:

A questão sobre competência profissional e conhecimento profissional precisa ser virada de cabeça para baixo. Não deveríamos começar perguntando de que forma podemos fazer melhor uso do conhecimento oriundo da pesquisa, e sim o que podemos aprender a partir de um exame cuidadoso do talento artístico, ou seja, a competência através da qual os profissionais realmente dão conta de zonas indeterminadas da prática – ainda que essa competência possa estar relacionada à racionalidade técnica.

Assim, chama-nos a atenção o fato de que uma das obras mais estudadas nos últimos anos, pelos que se dedicam a pesquisar sobre a formação de professores, baseou-se em três premissas relacionadas ao talento artístico. São elas (2000, p. 22):

- Há um núcleo central de “talento artístico” inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como mais competentes.
- O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional. Ele não é inerentemente misterioso, é rigoroso em seus próprios termos, e podemos aprender muito sobre ele [...] através do estudo cuidadoso das *performances* mais competentes.
- No terreno da prática profissional, a ciência aplicada e a técnica baseada na pesquisa ocupam um território criticamente importante, ainda que limitado, que faz fronteira em muitos lados com o talento artístico. Há uma arte da sistematização de problemas, uma arte da implementação e uma arte da improvisação – todas necessárias para mediar o uso, na prática, da ciência aplicada e da técnica.

Schön também estudou o porquê das dificuldades dos estudantes em se tornarem *designers* reflexivos de sua própria educação, e considerou que currículo denso e integrado, aparentemente, não deixava tempo para a reflexão. O autor descreve experiências reduzindo a densidade do currículo e a pressão sobre os estudantes, assim como o volume de leituras e as tarefas de casa, para que tivessem mais tempo para o aprendizado prático, com oportunidades para “explorar questões de competência, aprendizagem, confiança e identidade, que estão na base das movimentações autônomas anteriores dos estudantes, entre carreiras acadêmicas e de campo” (2000 p. 249). No entanto, segundo ele (2000 pg.249), estas experiências tiveram resultados paradoxais, pois:

[...] a redução das exigências não parece ter diminuído a sensação de pressão dos estudantes – o que sugere que a sobrecarga pode ser, pelo menos em parte, produzida por eles mesmos. [...] Eles podem ter sofrido com a falta de experiências anteriores com a prática, sobre as quais pudessem refletir. E isso, se for verdade, sugere que um ensino prático reflexivo do tipo que tentamos criar pode ocorrer mais apropriadamente não no começo da carreira profissional, mas no decorrer dela, como uma forma de educação contínua.

Nesta última afirmação, embora precedida de uma dúvida - “se for verdade” - Schön conclui que o desenvolvimento da capacidade reflexiva do professor é um desafio que precisa ser assumido pela formação continuada.

3.2 – ASPECTOS SOCIAIS E POLÍTICOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA

Tendo seu foco em profissionais já com algum nível de experiência prática, a formação continuada também é uma necessidade de nossa época, onde constantes mudanças de cenários econômicos, tecnológicos, políticos e sociais transformam, em uma velocidade cada vez maior, as relações e as demandas de nossa sociedade. Isso exige dos professores estarem aptos a preparar seus alunos para viver neste cenário marcado pela diversidade e pela imprevisibilidade. Formosinho (1991, p. 238) afirma que:

A formação contínua tem como finalidade última o aperfeiçoamento pessoal e social de cada professor, numa perspectiva de educação permanente. Mas tal aperfeiçoamento tem um efeito positivo no sistema escolar se se traduzir na melhoria da qualidade da educação oferecida às crianças. É este efeito positivo que explica as preocupações recentes do mundo ocidental com a formação contínua de professores.

Embora a formação continuada seja uma demanda inerente a todas as profissões, no caso dos professores tem ainda a função de complementar a formação inicial, que tem sido fraca quanto aos aspectos práticos da ação docente. Mizukami (Mizukami et. al 2003, p. 14) sustenta que:

No cotidiano da sala de aula o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seus curso de formação. Essas situações estão além dos referenciais teóricos e técnicos e por isso o professor não consegue apoio direto nos conhecimentos adquiridos no curso de formação para lidar com elas.

Este professor já se percebeu vítima da discrepância entre sua formação teórica e a necessidade de conhecimentos práticos para o exercício de sua profissão, assim como da falta de políticas públicas adequadas para incentivar seu crescimento profissional. Sua dificuldade em alcançar um nível profissional, que possa ser reconhecido como adequado para a tarefa de ensinar e formar seus alunos, a fim de que sejam capazes de exercer plenamente suas competências individuais, sua cidadania e sua autonomia espiritual, vem motivando estudos cada vez mais profundos sobre o assunto. Podemos notar que aumenta a percepção de que sobre esta formação impactam tanto as experiências posteriores à graduação

formal, quanto as experiências de vida anteriores a esta, e se faz necessário um processo contínuo de autoformação. Nóvoa (2001) afirma que:

A formação é algo que pertence ao próprio sujeito e se inscreve num processo de ser (nossas vidas e experiências, nosso passado etc) e num processo de ir sendo (nossos projetos, nossa idéia de futuro). Paulo Freire explica-nos que ela nunca se dá por mera acumulação. É uma conquista feita com muitas ajudas: dos mestres, dos livros, das aulas, dos computadores. Mas depende sempre de um trabalho pessoal. Ninguém forma ninguém. Cada um forma-se a si próprio. [...] é um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada).

O autor sustenta ter havido uma verdadeira revolução no campo da formação de professores nos últimos 20 anos, mas que a formação ainda deixa muito a desejar. Afirma que “existe uma certa incapacidade para pôr em prática concepções e modelos inovadores. As instituições ficam fechadas em si mesmas, ora por um academicismo excessivo ora por um empirismo tradicional. Ambos os desvios são criticáveis.” Quanto ao caminho para superar estes desvios, Nóvoa (2001) afirma:

O equilíbrio entre inovação e tradição é difícil. A mudança na maneira de ensinar tem de ser feita com consistência e baseada em práticas de várias gerações. Digo que nesta área nada se inventa, tudo se recria. O resgate das experiências pessoais e coletivas é a única forma de evitar a tentação das modas pedagógicas. Ao mesmo tempo, é preciso combater a mera reprodução de práticas de ensino, sem espírito crítico ou esforço de mudança. É preciso estar aberto às novidades e procurar diferentes métodos de trabalho, mas sempre partindo de uma análise individual e coletiva das práticas .

Esta crescente necessidade tem gerado muitos estudos e pesquisas. Em uma consulta específica no buscador Google para o tema “formação continuada de professores”, encontramos cerca de 2.020.000 arquivos em português. Diversos autores pesquisaram e discutem o tema, e um dos mais lidos, segundo Alarcão (1996), é Donald Schön, que não escreveu especificamente sobre a formação de professores, mas se tornou referência obrigatória nesta área. Sobre este fato, Alarcão (1996, p. 12) sustenta que:

É talvez a crescente consciência das responsabilidades que, como profissional, o professor assume perante a sociedade e das

dificuldades de formação que assolam as instituições a quem incumbe esta tarefa – também elas responsáveis perante a sociedade e o corpo profissional pela qualidade dos novos profissionais que lançam no mercado – que atrai os leitores para estes títulos, portadores de uma eventual esperança num paradigma eficaz que interligue teoria e prática na formação de professores e que em vão se tem procurado. Perscruta-se se a mensagem indiciadora de um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano, que insistentemente teimam em vir à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico.

Alguns autores consideram que os professores têm também uma responsabilidade pela justiça social. Ou seja, o professor teria o poder e a responsabilidade de, através de sua atuação, influenciar diretamente no desenvolvimento de uma sociedade mais justa, segundo Zeichner, “contribuindo para uma diminuição das desigualdades existentes entre as crianças das classes baixa, média e alta nos sistemas de escola pública de todo o mundo”. Este autor apresenta um exemplo, desenvolvido por Villegas e Lucas, sobre o conhecimento, as habilidades e os compromissos que os professores deveriam ter, sob este ponto de vista, que surgiram da literatura de pesquisa sobre este tema:

- Socioculturalmente consciente: reconhece que há múltiplas maneiras de perceber a realidade, que são influenciadas pela posição de alguém na ordem social;
- Tem uma visão positiva de alunos com perfis diversos, percebendo recursos de aprendizado em todos eles, ao invés de considerar as diferenças como problemas a serem superados;
- Vê a si mesmo/mesma tanto como responsável por, quanto capaz de, promover a mudança educacional que tornará as escolas responsáveis por todos os alunos;
- Compreende como os aprendizes constroem o conhecimento e é capaz de promover a construção do conhecimento desses aprendizes;
- Conhece a vida de seus alunos (inclusive as suas comunidades);
- Usa o seu conhecimento sobre a vida dos alunos para planejar um ensino que construa um conhecimento novo sobre aquilo que eles já sabem, embora desenvolvendo os alunos para ir além do que é familiar (Diniz-Pereira e Zeichner, 2008, p. 18).

Na verdade, existe uma demanda, aparentemente muito mais retórica do que prática, para que a educação escolar tenha também como ideal a preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. Cabe aqui considerarmos o modelo de formação de professores do MST – Movimento dos

Trabalhadores Sem Terra, no Brasil. O programa de formação de professores do MST, segundo Diniz-Pereira (2008), é uma das prioridades do movimento, e “também é politicamente comprometido com uma estratégia mais ampla de transformação social”. Conforme cita o autor, de acordo com Caldart, são três as principais dimensões deste programa:

- Preparação profissional e técnica: para se promover conhecimentos científicos e práticos, habilidades, comportamentos, cuidados e atitudes éticas sobre o pensar e o fazer a educação, com atenção especial às necessidades das áreas rurais, a reforma agrária e a justiça social;
- Preparação política: para o desenvolvimento de uma consciência histórica e de classe que ajude os educadores a compreender que as suas práticas estão ligadas a um propósito mais amplo de transformação social;
- Preparação cultural: para se enfatizar a necessidade dos educadores se organizarem criativamente e construir uma cultura de cooperação e de solidariedade (Caldart *apud* Diniz-Pereira e Zeichner, orgs, 2008, p. 147).

Analisando estas três dimensões, podemos perceber que o MST busca desenvolver uma identidade docente que não é neutra, mas que se fundamenta nos objetivos sociais e políticos do movimento, é comprometida com a justiça social, e se constrói através de um trabalho coletivo e solidário. É, ao nosso ver, um exemplo de como uma comunidade, antes de educar, e de preparar seus educadores, se perguntou: Que sociedade queremos?

Considerando que uma mudança essencial à formação docente seja a valorização do professor como agente social e sua capacitação em valores humanos, ficamos diante de um grande desafio: Como ensinar a ensinar valores humanos? Carvalho⁹ (2004, p. 02) sustenta que:

[...] a educação de valores fundamentais à vida pública não pode consistir meramente na transmissão de informações, tais como o conteúdo da Declaração dos Direitos do Homem ou os princípios da Constituição da República [...] não é raro que a retórica democrática à qual se expõem os alunos seja acompanhada de atos de discriminação, exclusão, enfim de toda sorte de violações concretas de direitos. Assim, não raramente a escola acaba por contribuir para a manutenção de um enorme e indesejável fosso entre a proclamação de direitos e sua efetivação [...] Em se tratando de

9- **José Sérgio Carvalho** é mestre e doutor em Filosofia da Educação pela USP, e é coordenador do Projeto Direitos Humanos nas Escolas, realizado com escolas da rede estadual e municipal nos municípios de Osasco e São Paulo.

educação, de modo geral, antes de discursos e informações, são as ações o que importa considerar.

A pesquisa intitulada 'As emoções e os valores dos professores brasileiros' ¹⁰, coordenada por Soares (2006, pg. 53), demonstrou que o tema 'educação em valores' é considerado, em média, o aspecto que suscita mais dificuldades para os entrevistados, logo após 'a disciplina em sala de aula'. Na tabela abaixo podemos perceber também que os professores que atuam há menos de 10 anos têm mais dificuldade com 'a disciplina em sala de aula', e os professores como mais de 10 anos de atuação têm mais dificuldade com 'a formação em valores':

Que aspecto da educação que suscita mais dificuldades?

Opções de resposta	Porcentagem segundo os anos dedicados ao magistério				
	Menos de 3	3 a 10	11 a 20	21 a 30	Mais de 30
A disciplina em sala de aula	43,4	40,5	33	33,8	34,5
A educação em valores	24,8	29,4	39	38,9	40,3
O trabalho com os colegas	11,8	9,3	8,7	11	10,1
A utilização do computador no ensino	10,1	8,3	10,2	9,4	8,6
A utilização de novas tecnologias para ensinar	9,9	12,4	9,1	6,9	6,5

Fonte: Soares, 2006, p. 51 – organização do autor

- Tabela 1 – Os aspectos da educação que suscitam mais dificuldades

A pesquisa apresentou também esta mesma questão com outras opções:

Qual dos aspectos abaixo suscita mais dificuldades?

A convivência	15,30%
O desenvolvimento afetivo dos alunos	39,00%
As relações com os alunos	5,10%
As relações com as famílias	20,20%
A avaliação dos alunos	20,40%

Fonte: Soares, 2006, p. 52 – organização nossa

- Tabela 2 – Outros aspectos da educação que suscitam dificuldades

10 - A pesquisa intitulada 'As emoções e os valores dos professores brasileiros' foi realizada em 2006, e foram entrevistados 3.584 professores, a maioria do ensino fundamental, de 89 escolas, públicas e particulares.

Analisando os dois quadros acima, podemos notar que existe uma grande necessidade da formação continuada preparar melhor estes professores nos aspectos diretamente ligados à formação em valores e às relações humano/sociais, na sala de aula e na escola.

Quanto a quem seria responsável pela educação moral, a pesquisa demonstrou que a grande maioria considerou que é uma responsabilidade de toda a equipe da escola. Veja a tabela:

De quem é a responsabilidade pela educação moral dos alunos?

Opções de resposta	Porcentagem segundo os anos dedicados ao magistério				
	Menos de 3	3 a 10	11 a 20	21 a 30	Mais de 30
Somente dos professores	12,5	8,8	5	10,1	10,7
De toda a equipe da escola	83,7	88,5	93,2	88,8	87,5
Dos professores de filosofia ou religião	1,2	1,2	0,5	0,2	1,4
A escola não é responsável pela educação moral	2,6	1,5	1,2	0,9	0,7

Fonte: Soares, 2006, p. 55 – organização do autor

- Tabela 3 - A responsabilidade pela educação moral dos alunos

Sobre este tema, Carvalho (2004, p. 03) afirma que “os ideais e valores dos direitos humanos, da democracia e da cidadania não devem se limitar a ser temas geradores de aula, mas constituir-se em eixos norteadores de toda prática escolar e princípios inspiradores de ações educativas e não só de discursos pedagógicos”. O autor corrobora nossa opinião de que valores humanos se ensinam através de relações humanas, que cidadania se ensina agindo como cidadão, ética se ensina sendo ético, justiça se ensina sendo justo, assim como para transmitir entusiasmo pelo conhecimento é preciso entusiasmar-se.

Quando se refere a “toda prática escolar”, notamos que o autor tira o foco exclusivamente do professor. A visão de que o fracasso escolar dos alunos é culpa apenas da incompetência técnica, e falta de comprometimento do professor, vem sendo revista através de pesquisas que se contrapõem a esta visão simplista, que avalia o professor sem considerar as condições de trabalho nas escolas e o sistema educacional. Sobre este tema, Souza (2006) sustenta que:

Observamos que o *argumento da incompetência* (do professor) assume diferentes versões, de acordo com o contexto no qual aparece: tende a ser mais sofisticado na versão que comparece na literatura educacional e um tanto simplista na versão que assume nos documentos das políticas educacionais. Da forma como foi apropriado pelas políticas educacionais e sua respectiva ação de formação em serviço, trouxe para o foco de atenção *mais os professores e menos as escolas e o sistema educacional*. Aqueles que definem as políticas educacionais e elaboram os programas educacionais parecem tomar emprestadas do universo da literatura acadêmica apenas as idéias e análises mais convenientes, que lhes serão politicamente mais vantajosas, tipicamente aquelas que auxiliarão o desenvolvimento de ações de maior visibilidade para o público em geral, em benefício do governo do momento. O debate acadêmico é simplificado em favor de formas particulares, mais práticas e prescritivas. E estas acenavam com a idéia de se investir em programas de formação continuada de professores como um 'remédio para todos os males escolares', ao invés de definir e implantar políticas educacionais e propostas de formação continuada visando melhorar as condições gerais de trabalho nas escolas (destaques do autor).

A pesquisa de Souza destaca que os modelos de formação continuada oferecidos pelas Secretarias de Educação têm tratado os professores fora de seu ambiente de trabalho, do contexto social em que seu trabalho se desenvolve e das condições de ensino que cada escola oferece. O trabalho indica que, para que a qualidade do ensino melhore, o que precisa ser melhorado é a escola, e não o professor isoladamente.

3.3 – A ESCOLA COMO *LOCUS* DA FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR

Planejar e realizar um programa de formação continuada, considerando o professor inserido no ambiente escolar, exige do formador competências que vão além do conhecimento teórico dos temas a tratar e, segundo Souza (2006), inclui “conhecer as complexas relações interpessoais que dão existência concreta à escola em termos de reprodução, contradição, conflito ou transformação social”. Imbernón (2006, p. 16) também afirma que a formação “deve ocorrer da forma mais interativa possível, refletindo sobre situações práticas”. O autor sustenta que:

Por isso é tão importante desenvolver a formação na instituição educativa, uma formação no interior da escola. Como a prática educativa é pessoal e contextual, precisa de uma formação que parta de suas situações problemáticas. Na formação não há problemas genéricos para todos nem, portanto, soluções para todos; há situações problemáticas em um determinado contexto prático. Assim, o currículo de formação deve consistir no estudo de situações práticas reais que sejam problemáticas.

A concepção clássica, que considera a formação continuada como uma reciclagem do aprendizado acadêmico, tem estado no centro de uma grande discussão, porque este modelo continua desprezando o saber docente. Desta forma só se fortalece a dicotomia entre teoria e prática. Conforme ressalta Mizukami, “contrariamente a esta concepção clássica e reagindo a ela, foi-se desenvolvendo nos últimos tempos uma série de reflexões e pesquisas, orientadas a construir uma nova concepção de formação continuada” (Mizukami et al, 2003 p. 27). Segundo Candau, estas pesquisas convergem para três temas consensuais:

1. O *locus* da formação a ser privilegiado é a própria escola; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus.
2. Todo processo de formação tem de ter como referência fundamental o saber docente, o reconhecimento e a valorização do saber docente.
3. Para um adequado desenvolvimento da formação continuada, é necessário ter presentes as diferentes etapas do desenvolvimento profissional do magistério; não se pode tratar do mesmo modo o professor na fase inicial do exercício profissional, aquele que já conquistou uma ampla experiência pedagógica e aquele que já se encaminha para a aposentadoria; os problemas, necessidades e desafios são diferentes e os processos de formação continuada não podem ignorar esta realidade. (Candau, 1996, p.143, *apud* Mizukami, 2003 p. 27)

O que podemos perceber, nas diversas críticas ao modelo clássico de formação continuada para professores, é que estes cursos costumam ser uma mera replicação do formato academicista da formação inicial. Para formadores sem a vivência prática de sala de aula no ensino fundamental e/ou médio, e sem a vivência do ambiente escolar, fica muito difícil atender às demandas dos professores em atividade. Situações problemáticas surgem na escola todos os dias, e a prioridade para os professores é encontrar soluções para elas. Segundo Imbernón (2006, p. 85), a formação a partir da escola, como uma alternativa de formação permanente do professor, baseia-se nas seguintes ideias-chave:

1. A formação centrada na escola transforma a instituição educacional em lugar de formação prioritário em relação a outras ações formativas. É mais que uma simples mudança de lugar em que ocorre a formação.
2. A formação centrada na escola pretende desenvolver um paradigma colaborativo entre os profissionais de educação.
3. A formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam.
4. Na formação centrada na escola, a formação de professores converte-se em um processo de autodeterminação baseado no diálogo, na medida em que se implanta um tipo de compreensão compartilhada pelos participantes, sobre as tarefas profissionais e os meios para melhorá-las, e não um conjunto de papéis e funções que são aprimorados mediante normas e regras técnicas.
5. Um elemento básico da formação centrada na escola é a necessidade de redefinir as funções, os papéis e a finalidade da instituição educacional: entende-se como a criação dos “horizontes escolares” e serve como marco para estabelecer e esclarecer, por meio do diálogo e da reflexão conjunta, o significado, a finalidade e a razão das metas escolares, assim como decidir e planejar a ação como um trabalho educativo conjunto para o sucesso da educação de todos os alunos e alunas (destaque do autor).

O que aparece intrínseco a esta proposta é a ideia do desenvolvimento de uma cultura de protagonismo junto aos professores, no sentido de que estes atuem para estabelecer os novos paradigmas para sua formação, e até para a sua profissão. No entanto, a aplicação destas ideias demanda também políticas públicas apropriadas, e não apenas a vontade dos professores. Outro autor que corrobora a visão de Imbernón é Nóvoa (2001), quando afirma que:

Historicamente, os docentes desenvolveram identidades isoladas. Falta uma dimensão de grupo, que rejeite o corporativismo e afirme a existência de um coletivo profissional. Refiro-me à participação nos planos de regulação do trabalho escolar, de pesquisa, de avaliação conjunta e de formação continuada, para permitir a partilha de tarefas e de responsabilidades. As equipes de trabalho são fundamentais para estimular o debate e a reflexão. É preciso ainda participar de movimentos pedagógicos que reúnam profissionais de origens diversas em torno de um mesmo programa de renovação do ensino [...] São as equipes de trabalho que vão consolidar sistemas de ação coletiva no seio do professorado. Não se trata de adesões ou ações individuais, mas da construção de culturas de cooperação. O esforço de pensar a profissão em grupo implica a existência de espaços de partilha além das fronteiras escolares. Trata-se da participação em movimentos pedagógicos, da presença em dinâmicas mais amplas de reflexão e da intervenção no sistema de ensino. No passado, esses movimentos tiveram um papel insubstituível na afirmação social da classe. Hoje, são decisivos para a renovação.

Perrenoud (2002, p.182) também pesquisou este tema, e afirma que os professores não conseguem desenvolver-se bem profissionalmente em um ambiente muito controlado, e acrescenta que, se a formação continuada for eficaz, mas não for um projeto coletivo, ela pode gerar conflitos entre os professores. O autor considera que novos conhecimentos adquiridos por alguns criam uma resistência por parte daqueles que não o adquiriram, podendo gerar reações negativas. “Os profissionais que aprimoram sua formação pressentem esses aborrecimentos e, buscando evitá-los, fecham-se para as inovações ou passam a considerá-las simples informações sem pertinência em sua prática pessoal”. A solução seria estender a formação a toda a comunidade escolar, o que, segundo o autor (2002, p.183), dependeria da superação dos seguintes obstáculos:

1. É preciso convencer todos os membros do corpo docente de uma escola a se envolver em uma formação comum. A referência do projeto institucional pode ser útil se ele realmente pertencer a todos. A insistência do diretor do estabelecimento de ensino pode levar os professores a se inscreverem, mas, muitas vezes, eles se sentem obrigados a fazê-lo e participam sem um desejo real de se formar. Uma liderança informal pode causar os mesmos efeitos: fazer com que todos participem sem que a necessidade seja igualmente sentida e sem que os riscos sejam igualmente assumidos. Mesmo no seio de uma equipe pedagógica restrita, não é fácil elaborar um projeto de formação comum e levá-lo adiante.
2. O formador encontra-se na presença de um ambiente de trabalho estruturado, com seus conflitos, zonas de sombra, não ditos, mau humor que afloram palavras que ocultam as reivindicações destinadas à direção, com relações de força entre disciplinas, com

cursos ou outras frações. Nem sempre o formador está preparado para esse trabalho; pode ser apanhado, sequestrado e utilizado pelo sistema de ação à revelia.

3. Seria um absurdo tentar formar todo o grupo de um estabelecimento de ensino se não se conhece sua situação e as práticas vigentes. Portanto, o formador tem de entrar na intimidade das pessoas que forma, tornar-se depositário de seus segredos e agir contra tensões, dinâmicas relacionais e desafios internos sem, necessariamente, possuir as competências para tal ou sentir-se à vontade com a situação.
4. A natureza do procedimento de formação muda. Mesmo quando, em princípio, seja estabelecido que ele se centrará nos conteúdos, pode evoluir para uma intervenção, para um acompanhamento de projeto, para uma auditoria selvagem, ou, às vezes, para uma supervisão ou mediação.

Estes obstáculos demonstram as interdependências e complexidades da formação continuada no âmbito da escola, e a necessidade de compreendermos e integramos as demandas e competências individuais e coletivas. O enfrentamento destes obstáculos indica, no entanto, que poderá propiciar o desenvolvimento de uma cultura escolar mais rica e viva, que favoreça o desenvolvimento de contextos de aprendizagem cooperativos, saudáveis e estimulantes.

Estes conceitos que apresentamos parecem convergir para o de **escola reflexiva**, proposto por Alarcão (2007, p. 15), para o qual “a escola que se pensa e que se avalia em seu projeto educativo é uma organização aprendente que não qualifica só os que nela estudam, mas também os que nela ensinam ou apóiam estes e aqueles” . Ao propor uma escola inovadora, que considera as tendências de descentralização, autonomização e responsabilização da sociedade contemporânea, Alarcão (2007, p.20 a 25) apresenta 10 idéias em que baseia o conceito de escola reflexiva. São elas:

1. A centralidade das pessoas na escola e o poder da palavra – Considera que as pessoas dão sentido à escola e são seu principal recurso. Através da palavra se comunicam, se socializam, assumem responsabilidades e se organizam. “As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.”
2. Liderança, racionalidade dialógica e pensamento sistêmico – Considera que o estímulo ao desenvolvimento de lideranças em todos os níveis da estrutura

- escolar, e dinâmicos mecanismos de comunicação, planejamento e decisão, são essenciais para a formação de um ambiente participativo e democrático. “Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana”.
3. A escola e seu projeto próprio – Reconhece a individualidade escolar, fruto de seu meio ambiente social, e considera fundamental a construção coletiva de um projeto próprio, incluindo seus objetivos, as estratégias para atingi-los, a responsabilidade pelas ações e a avaliação dos resultados. “Um projeto institucional específico implica margens de liberdade concedidas a cada escola sem que se perca a dimensão educativa mais abrangente, definida para sua área geográfica, seu país e o mundo.”
 4. A escola entre o local e o universal – Considera que, a partir de sua individualidade comunitária e sua raiz local, a escola deve também inserir-se no ambiente global da educação, compartilhando com as outras escolas da região, do país e do mundo. “Sem deixar de ser local, a escola é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local.”
 5. A educação para o exercício da cidadania – Considera que, em contraponto à competitividade, ao individualismo e à falta de solidariedade, que alienam a sociedade atual, a escola deve ser um espaço para a vivência de cidadania, liberdade, solidariedade, respeito à diversidade e responsabilidade social e ambiental. “Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.”
 6. Articulação político-administrativo-curricular-pedagógica – Considera que estes quatro aspectos da vida escolar, o político, o administrativo, o curricular e o pedagógico devem coexistir de forma coordenada e colaborativa, respeitando suas responsabilidades e limitações. “Mais uma vez, o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor e argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação.”
 7. O protagonismo do professor e o desenvolvimento da profissionalidade docente – Considera as pessoas como fundamentais e protagonizadoras das ações na escola, e que, dentre elas, o professor é o ator principal, e precisa receber da sociedade as condições necessárias ao exercício de sua

profissão. “Por outro lado, [hoje] os professores tomam consciência da sua própria profissionalidade e do seu poder e responsabilidade em termos individuais e coletivos.”

8. O desenvolvimento profissional na ação refletida – Chama a atenção para o fato de que a literatura vem mudando seu foco, antes voltado para o professor reflexivo, para uma perspectiva que leva em consideração o contexto escolar. Este, cotidianamente, apresenta desafios que só podem ser adequadamente superados a partir da cooperação, visão multidimensional e uma atitude de investigação na ação e pela ação. “Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada, e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada.”
9. Da escola em desenvolvimento e aprendizagem à epistemologia da vida na escola – Construindo um novo conhecimento a partir da reflexão sobre suas práticas, de forma ativa e crítica, os professores contribuem para o desenvolvimento da própria escola. “Será uma epistemologia da vida da escola desenvolvida a partir da co-construção reflexiva sobre a sua missão, as suas atividades e as consequências delas decorrentes.”
10. Desenvolvimento ecológico de uma escola em aprendizagem – Para manter-se em desenvolvimento, a escola precisa integrar-se ao mundo e ao ambiente que a rodeia. Deve ser uma instituição aberta à comunidade que a cerca. “Ao serem pró-ativas em sua interação, ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim um aspecto de sua missão.”

É interessante notar como vários dos conceitos apresentados acima, e em outros momentos deste capítulo - como a valorização do talento e das competências pessoais, a reflexão individual e coletiva, a cooperação profissional, a responsabilidade social e ambiental e o protagonismo da comunidade escolar, entre outros - nos remetem a uma de escola imaginária muito semelhante ao modelo de escola comunitária adotado pelas Escolas Waldorf, que foi proposto por Steiner em 1919, e vem sendo aperfeiçoado, por seus seguidores desde então.

CAPÍTULO 4

A PESQUISA

4.1 – A QUESTÃO DA PESQUISA

Como os professores do 1º ciclo do ensino fundamental, que participaram do Projeto Dom da Palavra (PDP) – uma intervenção de formação continuada baseada na Pedagogia Waldorf – analisaram as contribuições à sua prática pedagógica proporcionadas pelos conceitos e práticas propostos.

4.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA

- Analisar quantitativa e qualitativamente as informações coletadas durante a realização do PDP nas intervenções realizadas nos municípios de São Paulo (2003 e 2004), Itapecerica da Serra (2004 e 2005), Espírito Santo do Turvo (2006 a 2008), Embu Guaçu (2008) e Timburi (2008), buscando selecionar as informações que representem a opinião dos professores participantes sobre as contribuições do PDP à sua prática pedagógica.
- Avaliar as informações organizadas e estabelecer um critério que permita determinar as contribuições do PDP às práticas pedagógicas dos professores participantes, de acordo com a opinião dos mesmos.

4.3 - METODOLOGIA

Optou-se por um estudo descritivo-analítico de natureza quantitativa e qualitativa. Para o levantamento dos dados foram utilizados questionários estruturados, entrevistas semiestruturadas e depoimentos escritos e gravados em áudio, assim como entrevistas e atividades em vídeo, para posterior análise e interpretação dos dados.

4.4 – CARACTERÍSTICAS DOS DADOS COLETADOS

Esta pesquisa foi realizada a partir de intervenções já desenvolvidas, e os dados disponíveis para análise não obedecem a um padrão metodologicamente planejado para este fim. Será feito um recorte para adequá-los à questão da pesquisa. No quadro abaixo apresentamos um resumo do material coletado.

Quadro 13 – Resumo do material coletado para a pesquisa

Períodos	Município e escolas	Avaliações	Fotos	Vídeos
2004	Município de São Paulo, EEEF Dom Agnelo Cardeal Rossi, no bairro Horizonte Azul.	12 avaliações em texto livre. 2 Depoimentos gravados em vídeo.	Fotos das apresentações dos alunos	Vídeo das apresentações dos alunos de declamação de poemas
2004 e 2005	Município de Itapeverica da Serra – SP.	2004 - 31 quest. com 12 perguntas, abertas e fechadas, e 15 depoimentos gravados em vídeo. 2005 – 21 quest. com 9 perguntas, abertas e fechadas.	Fotos de aulas do projeto e das apresentações dos alunos de alguns dos professores participantes.	Vídeos de aulas do projeto e das apresentações dos alunos de alguns dos professores participantes.
2006 2007 2008	Município de Espírito Santo do Turvo – SP, EMEF Antonio Gonçalves das Neves	4 entrevistas detalhadas com participantes, gravadas em áudio e transcritas.	Fotos de aulas do projeto, de aulas com as crianças, e exposições com trabalhos e apresentações dos alunos dos professores participantes.	Vídeos de apresentações dos alunos de alguns dos professores participantes.
2008	Município de Embu Guaçu – SP.	21 avaliações em texto livre respondendo a 3 questões dissertativas	Fotos de aulas do projeto.	Vídeos das aulas do projeto, de visitas às escolas e de atividades com as crianças.
2008	Município de Timburi - SP	11 avaliações em texto livre respondendo a 3 questões dissertativas	Fotos de aulas do projeto.	Vídeos das aulas do projeto e de visitas às escolas

Nos cinco municípios onde o projeto se realizou participaram 125 professores, considerando os que concluíram o curso com mais de 70% de presença, e 102 participaram da avaliação do curso, representando 81,6% do total de participantes.

4.5 – O PROCESSO FORMATIVO - Caracterização das intervenções

O projeto Dom da Palavra foi planejado para ser realizado em dois módulos semestrais de 30 horas cada um, durante um ano, totalizando cerca de 60 horas-aula, que são realizadas, em princípio, aos sábados, a cada 14 dias, ou em períodos de férias ou feriados. No entanto, houve casos em que foi realizado apenas um módulo, e um caso em que o projeto se prolongou por três anos, aprofundando e ampliando o trabalho, conforme detalharemos a seguir. Cada módulo atende a um grupo de até 30 participantes, entre professores, coordenadores pedagógicos, supervisores e diretores do ensino fundamental de 1º ciclo.

O trabalho sempre foi feito por dois professores capacitadores atuando juntos, e há serviços de supervisão, avaliação e coordenação. Todos os participantes também são visitados pelos capacitadores em sua sala de aula, com seus alunos, para uma assessoria individual, e têm acesso a conteúdos de qualidade literária, como poemas, histórias, jograis e peças teatrais, que foram criados para uso pedagógico e adequados a cada classe do ensino fundamental.

Planejando os encontros para se realizarem aproximadamente a cada 15 dias, previmos um período de tempo entre cada encontro para que os participantes tentassem aplicar com seus alunos as práticas vivenciadas no curso. Este formato permitiu que os professores aplicassem as práticas propostas com seus alunos e retornassem, no próximo encontro, com impressões e reflexões para serem compartilhadas com o grupo e os formadores. Desta forma, foi possível acompanhar os progressos e orientá-los no enfrentamento de suas dificuldades, de maneira que o processo fosse gerando produtos práticos.

Quanto aos capacitadores do PDP, são todos professores com extensa experiência prática em sala de aula, especializados em Pedagogia Waldorf, e que estão atuando em escolas Waldorf, onde os elementos ensinados no projeto são aplicados diariamente. Como um professor Waldorf segue com sua classe da 1ª à 8ª série, tem uma grande experiência sobre as práticas didáticas adequadas para cada idade. O fato dos formadores terem uma vivência equivalente à dos participantes, no tocante às relações com alunos, pais, colegas e a escola, mostrou-se extremamente positivo, gerando uma forte empatia entre ambos e um ótimo ambiente de trabalho.

Os participantes receberam certificado relativo à carga horária cumprida.

4.5.1 - Plano básico de aulas

No primeiro módulo – 30 horas – os temas principais são a antropologia, o ritmo na vida e na escola, a organização rítmica da aula, os exercícios de ritmo, a poesia, a música, o contar histórias, e o estudo dos quatro temperamentos. Os professores aprendem técnicas para harmonizar sua classe, compreender o temperamento de seus alunos e tornar suas aulas mais interessantes. Têm também acesso a conteúdo de qualidade literária para aplicar neste trabalho. A linguagem oral, a fala coletiva, as rimas e os ritmos são trabalhados também como elementos de centração e concentração; e o uso da vivência lúdica, como fator de estímulo à apropriação, pelos alunos, dos conteúdos vivenciados.

O número de encontros pode variar de acordo com a carga horária combinada para cada dia, e a sequência dos temas, de acordo com os formadores.

Quadro 14 - Primeiro módulo

1º dia	Apresentação das professoras participantes, das formadoras e do Instituto Arte Social. Exercícios de ritmo 1 - Palestra “Antropologia - a imagem do ser humano e o desenvolvimento da criança” 2 - Atividades práticas (movimento, ritmo, dicção, poesia, trava línguas, etc) 3 – Contar uma história	1 - Dar aos professores uma visão sobre o desenvolvimento da criança segundo a Pedagogia Waldorf. 2 - Introduzir a parte rítmica de uma aula, que além de ajudar a harmonizar a classe, será o momento para começar a introduzir poesias, textos, músicas e teatro. Como receber os alunos. 2 – Introduzir a declamação como atividade educativa. 3 - Aprender a estimular a fantasia das crianças
2º dia	Exercício de poesia com ritmo Retrospectiva 1 - Palestra “O ritmo na vida, na escola e na sala de aula” 2 – Discussão em grupo 3 - Atividades práticas. Exercitar movimento, ritmo, dicção, poesia, trava-línguas, etc. 4 – Contar uma história	1 - Dar uma visão da importância do ritmo para as crianças. 2 - Possibilitar a troca das habilidades e dificuldades dos professores no dia a dia 3 – Dar segurança aos participantes para aplicarem estas atividades com seus alunos. 4 – Aprender a estimular a fantasia das crianças
3º dia	Exercício de poesia com ritmo Retrospectiva 1 - Palestra “A organização rítmica e a harmonização da aula”. 2 - Trabalho em grupo 3 - Atividades práticas 4 – Primeira avaliação 5 – Tarefa para aplicar com as crianças (ritmos, poesia, exercícios de dicção) História	1 - Ressaltar a importância do equilíbrio da aula, e o uso das atividades artísticas para dar uma aula mais interessante, e desenvolver de forma equilibrada o Pensar, o Sentir e o Querer. 2 - Discussão das vivências 3 - Vivenciar ritmos 4 - Conhecer melhor as expectativas do grupo e suas dificuldades. 5 - Incentivar a aplicação dos ritmos e poemas com as crianças.

4º dia	<p>Exercício de poesia com ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 - Palestra “Imaginação e temas para crianças de 1º e 2º ano.”</p> <p>2 - Trocas sobre a prática em sala de aula e retorno da tarefa dada.</p> <p>3 - Palestra “Imaginação e temas para crianças de 3º e 4º ano.”</p> <p>4 - Trabalho de grupo</p> <p>5 - Atividade prática – desenho ou aquarela</p> <p>6 – Tarefa para aplicar com as crianças (ritmos, poesia, exercícios de dicção)</p> <p>História</p>	<p>1 - Criar consciência do desenvolvimento anímico da criança de 1º e 2º ano.</p> <p>2 - Possibilitar trocas e vivências.</p> <p>3 - Criar consciência do desenvolvimento anímico da criança de 3º e 4º ano.</p> <p>4 - Orientar sobre os conteúdos apropriados para cada idade.</p> <p>5 - Vivenciar ritmos e declamação</p> <p>6 - Estabelecer metas para o trabalho em sala de aula.</p>
5º dia	<p>Exercício de poesia com ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 - Palestra “A arte e a poesia como complemento dos conteúdos – o aprender pelo sentir.”</p> <p>2 - Trabalho de grupo</p> <p>3 - Trocas sobre a prática em sala de aula e retorno da tarefa dada.</p> <p>4 - Palestra “Os 4 temperamentos e suas características.”</p> <p>5 - Atividade prática</p> <p>6 - Tarefa para aplicar com as crianças (Exercícios de ritmo e geografia corporal, e estudo do temperamento de um aluno)</p> <p>7 - Depoimentos e Avaliação</p> <p>História</p>	<p>1 - Demonstrar a importância da arte e da poesia para estimular e complementar o aprendizado.</p> <p>2 - Mostrar como integrar a parte artística com os conteúdos.</p> <p>3 - Possibilitar trocas e vivências.</p> <p>4 - Caracterizar os 4 temperamentos e dar uma noção de como agir com os alunos de acordo com eles.</p> <p>5 - Vivenciar como trabalhar ritmo, poesia e contar histórias considerando os temperamentos. Análise dos desenhos.</p> <p>6 - Estabelecer metas para o trabalho em sala de aula.</p> <p>7 - Conhecer o impacto do projeto no trabalho dos professores participantes.</p>

No segundo módulo – 30 horas – ensinamos a usar o teatro como instrumento pedagógico. O declamar evolui para o interpretar, focando a sociabilidade, a participação coletiva, o senso estético e a vivência lúdica dos conteúdos pedagógicos. Nesta etapa aprofundamos o estudo dos temperamentos, continuamos com os ritmos e a música, podendo haver alterações no plano de aulas para atender às demandas do grupo.

Quadro 15 - Segundo módulo

1º dia	<p>Exercício de ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 - Palestra “O teatro como instrumento pedagógico – foco no 1º ano” – critérios para escolha de uma peça – relação do tema ao currículo – adequação à idade dos alunos e adequação ao grupo.</p> <p>2 - Vivência prática – trabalho orientado em grupo.</p> <p>3 - Distribuição de material e tarefas para aplicar com as crianças.</p> <p>História</p>	<p>1 - Apresentar o teatro como importante instrumento pedagógico para: desenvolver a fantasia – relacionar a criança com o mundo ao seu redor - promover a integração social – promover o desenvolvimento físico-motor e emocional – trabalhar de forma prazerosa, através da vivência, os conteúdos curriculares.</p> <p>2 - Praticar a montagens de uma peça.</p> <p>3 - Fornecer material e estabelecer metas para o trabalho em sala de aula.</p>
--------	--	--

2º dia	<p>Exercício de ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 - Palestra “O teatro como instrumento pedagógico – foco no 2º ano” – a introdução da peça contando a história e desenhando momentos da peça – a importância das pausas – a introdução da peça pela parte rítmica da aula.</p> <p>2 - Trocas sobre a prática em sala de aula e retorno da tarefa dada.</p> <p>3 - Vivência prática – trabalho em grupo.</p> <p>4 - Distribuição de material e tarefas para aplicar com as crianças.</p> <p>História</p>	<p>1- Mostrar aos professores como iniciar a preparação de uma peça com sua classe.</p> <p>Demonstrar que o processo de preparar a classe é muito mais importante do que a apresentação final, e como trabalhar para estimular a fantasia das crianças.</p> <p>2 – Avaliar os resultados da aplicação com as crianças e tirar dúvidas.</p> <p>3 - Praticar a montagem de uma peça, aplicando os conceitos apresentados.</p> <p>4 - Fornecer material e estabelecer metas para o trabalho em sala de aula.</p>
3º dia	<p>Exercício de ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 – Palestra “O teatro como instrumento pedagógico – foco no 3º ano” – a definição dos papéis – música e efeitos sonoros - dicas sobre cenário e figurino.</p> <p>2 - Trocas sobre a prática em sala de aula e retorno da tarefa dada.</p> <p>3 - Vivência prática – trabalho orientado em grupo.</p> <p>4 - Distribuição de material e tarefas para aplicar com as crianças.</p> <p>História</p>	<p>1 – Demonstrar a importância de o professor definir os papéis. Mostrar como introduzir a música e os efeitos sonoros, e sugerir dicas sobre a montagem de cenário e confecção de figurinos.</p> <p>2 – Avaliar os resultados da aplicação com as crianças e tirar dúvidas.</p> <p>3 - Praticar a montagem de uma peça, aplicando os conceitos apresentados.</p> <p>4 - Fornecer material e estabelecer metas para o trabalho em sala de aula.</p>
4º dia	<p>Exercício de ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 – Palestra “O teatro como instrumento pedagógico – foco no 4º ano” – definição dos papéis considerando os temperamentos – a integração do teatro com os conteúdos estudados.</p> <p>2 - Trocas sobre a prática em sala de aula e retorno da tarefa dada.</p> <p>3 - Vivência prática – trabalho orientado em grupo.</p> <p>História</p>	<p>1 – Revisar as características dos 4 temperamentos e orientar como considerá-los na definição dos papéis.</p> <p>Apresentar as diversas opções de peças e sua interação com os conteúdos curriculares.</p> <p>2 – Avaliar os resultados da aplicação com as crianças e tirar dúvidas.</p> <p>3 – Ensinar jogos teatrais.</p>
5º dia	<p>Exercício de ritmo</p> <p>Retrospectiva</p> <p>1 - Palestra “Como realizar as festas escolares com as apresentações cênicas”</p> <p>2 - Trabalho de grupo</p> <p>3 – Atividade prática</p> <p>4 - Avaliação geral do trabalho</p> <p>5 - Depoimentos dos participantes</p> <p>História</p> <p>Encerramento</p>	<p>1 - Demonstrar aspectos práticos da realização de representações cênicas no âmbito escolar.</p> <p>2 – Aprofundar a discussão sobre o os temas dados, de acordo com o interesse dos participantes.</p> <p>3 - Vivenciar os elementos em que os participantes sentem menos segurança em realizar com seus alunos.</p> <p>4 – Conhecer o impacto do projeto no trabalho dos professores participantes.</p> <p>5 – Confraternização e fechamento do seminário.</p>

No caso dos projetos realizados em Itapecerica da Serra e Embu Guaçu, o último encontro aconteceu nas dependências da Escola Waldorf Micael, de São Paulo, onde os participantes também visitaram uma exposição pedagógica, com trabalhos dos alunos desta escola.

Este plano de aulas busca atender aos seguintes objetivos:

- Estudo do desenvolvimento humano com foco nos dois primeiros setênios e as necessidades da criança em cada idade;
- Prática pedagógica de atividades rítmicas e artísticas e conceituação do aprendizado a partir da vivência lúdica dos conteúdos.
- A organização rítmica da aula entre as atividades que estimulem o pensar, o sentir e o querer - Conceituação e prática da trimembração da aula, com o uso integrado de atividades artísticas, para harmonizar a classe e melhorar a qualidade do aprendizado;
- Estudo e vivência dos 4 temperamentos e como usar este conhecimento para melhorar o relacionamento do professor com os alunos.

O formato das aulas no projeto é igual ao de uma aula nas escolas Waldorf, começando sempre com uma parte rítmica, na qual os participantes praticam vários tipos de exercícios, geralmente em roda, com músicas, poemas e textos rítmicos.

Em seguida, é feita uma retrospectiva do tema da aula anterior, quando os participantes, de acordo com a série de sua classe, trocam entre si suas impressões, dúvidas e experiências relativas às tentativas de realizar atividades propostas pelo projeto, com seus alunos. Isso feito, cada grupo apresenta suas questões aos demais colegas e aos formadores, quando os colegas também opinam e os formadores então comentam e orientam o grupo.

Após a retrospectiva, é então ministrada uma aula expositiva sobre o tema do dia, sempre num clima aberto a perguntas e ao diálogo. Depois de um intervalo, vem então outra parte prática, em que os participantes vão desenhar com giz de cera, pintar com aquarela, fazer desenhos de forma ou outras atividades em que deverão criar um trabalho artístico.

Os participantes recebem então uma tarefa que deverão tentar cumprir com seus alunos. Esta pode ser a realização de um ritmo, uma poesia, um desenho inspirado em uma história contada pelo professor, a análise do temperamento de alguns alunos, a realização de uma aula trimembrada etc, conforme o tema abordado no dia. O dia termina com o formador contando uma história.

4.6 – INFORMAÇÕES GERAIS SOBRE CADA INTERVENÇÃO – Circunstâncias em que se realizou em cada município e detalhamento do material coletado.

Experiência associada a profunda reflexão constitui um modo eficaz de atingir a sabedoria.
Platão

4.6.1 - 2003 – São Paulo - Seminário piloto e planejamento do projeto

No mês de Abril de 2003, realizamos nosso primeiro seminário para professores de escolas públicas, em São Paulo, intitulado “O Teatro como Instrumento Pedagógico”, como um piloto para o projeto Dom da Palavra. Foi feito nas dependências da Escola de Comunicação e Artes da USP, dias 5, 12 e 26 de Abril de 2003, das 8:30 às 17:00. Participaram 24 professores de 2 escolas estaduais, 4 municipais, 1 particular e 4 entidades sociais. Foi organizado em parceria com a Associação Educacional Labor, representada pelas professoras Sílvia Pompéia e Margarida Gioielli (Magui), que muito nos ajudaram com sua experiência em assessorar escolas públicas e com seu incentivo ao nosso projeto.

As aulas foram ministradas pelas professoras Heloísa Borges da Costa e Ana Beatriz Bouças Janeiro Ghirello, ambas docentes da Escola Waldorf Rudolf Steiner, pelo professor Doutor Pedro Paulo Salles e pela professora Elisabeth Camargo. Todos atuaram voluntariamente.

O seminário teve o seguinte conteúdo:

- Teatro na escola pública – depoimentos
- Vivência prática: Orientação-Localização espacial-temporal
 - Exercícios de audição, fala, dicção, recitação
 - Jogos sociais
 - Escolha e montagem de um pequeno texto
- O teatro no currículo escolar - elementos e práticas
- Uma visão do desenvolvimento do aluno
- As diferentes faixas etárias e fases do crescimento

- Como o teatro pode acompanhar o currículo escolar e ajudar a aprendizagem
- A escolha do texto
- A função da música no teatro pedagógico
- O canto e a música instrumental como elementos dramáticos
- Vivência prática: O canto cênico: música e significação

A música instrumental: repertório, ambientação e narrativa.

Ensaio de músicas e análise de seu contexto teatral.

Avaliação das estratégias

- Houve um claro interesse dos professores pelo tema do seminário. Embora a maioria dos professores residisse muito longe da USP, a frequência foi muito boa, e o entusiasmo demonstrado durante o curso foi contagiante. Quando visitamos as escolas dos professores que participaram do seminário, vários de seus colegas, que não estavam participando, pediram também peças de teatro para ensaiar com seus alunos.
- Percebemos que os seminários deveriam realizar-se perto do local de trabalho dos professores. Os participantes eram de escolas e entidades localizadas em vários bairros de São Paulo, a maioria da periferia, e muito distantes entre si, o que impossibilitou que acompanhássemos de perto a aplicação – pelos professores participantes com seus alunos – das práticas ensinadas no curso.
- Vimos que seria importante que vários professores de uma mesma escola participassem dos seminários. Professores que fizeram o curso sem nenhum colega da mesma escola, não tiveram ânimo para começar sozinhos um trabalho diferente. Já os que vieram em grupos de 3 ou 4 da mesma escola tiveram mais força e coragem de ousar começar uma proposta nova.
- Deveríamos focar o curso no primeiro ciclo do ensino fundamental, da 1ª à 4ª séries. Como este primeiro seminário foi aberto, inscreveram-se professores de classes de 1ª a 7ª séries, o que fez com que alguns momentos não fossem do interesse de todos. Quando tratávamos de aspectos pertinentes às classes de alunos menores, os professores das classes dos maiores não tinham tanto interesse, e vice-versa.

- Os encontros deveriam ser realizados em intervalos maiores de tempo. Assim, os participantes teriam mais tempo para aplicar em suas classes as técnicas ensinadas em cada aula e poderiam nos trazer suas impressões e dúvidas na aula subsequente. Uma semana pareceu ser um tempo muito curto para isso.
- Todas as aulas foram ministradas com a presença de dois formadores atuando em conjunto, e consideramos que esta estratégia foi muito positiva. Como trazemos muita atividade prática, sempre há aqueles participantes que têm mais dificuldades e que demandam uma atenção maior para obter um bom aproveitamento. Para acompanhar melhor os trabalhos em grupo, isso também foi uma vantagem. Além disso, os formadores podiam ter momentos de descanso entre suas atividades e também podiam trocar idéias durante as aulas para tomar decisões.

Planejamento do projeto

A partir da experiência com este seminário piloto, foi formatado um novo modelo para a implantação do projeto Dom da Palavra. O planejamento foi feito pelas professoras Cecília Bonna e Cristina Brigagão Ábalos, docentes da Escola Waldorf Micael, de São Paulo, ambas com muita experiência na Pedagogia Waldorf. A primeira mudança foi dividir o projeto em duas etapas, ou módulos. Ao invés de começar já com o teatro, na primeira etapa seria ensinado o uso dos exercícios de ritmo e da poesia em sala de aula. A fala coletiva, as rimas e os ritmos seriam trabalhados também como elementos de concentração e concentração, e o uso da vivência lúdica, como fator de estímulo à apropriação, pelos alunos, dos conteúdos vivenciados. No segundo módulo, trabalharíamos o uso do jogral e do teatro como instrumentos pedagógicos. Haveria ainda aulas sobre antropologia, os 4 temperamentos, ritmo na escola, contar histórias e prática de desenho com giz de cera. Foram também definidas as seguintes características para o seminário:

- Trabalhar capacitando professores das classes do 1º ciclo do ensino fundamental, da 1ª à 4ª série.
- Realizar o primeiro módulo (ritmo e poesia) no primeiro semestre, e o segundo (jogral e teatro) no 2º semestre, com 30 horas de aula cada um.

- As aulas seriam ministradas aos sábados, de 14 em 14 dias.
- Deveriam participar pelo menos 4 professores por escola.
- O local do curso deveria ser de fácil acesso para os professores participantes.
- Daríamos preferência para realizar a implantação do projeto em parceria com uma prefeitura de um município da Grande São Paulo.

Para nortear nosso relacionamento com as prefeituras, foi desenvolvido um modelo de Acordo de Parceria, que definia claramente os direitos e responsabilidades das partes envolvidas. Independentemente de quem custeasse o projeto, as prefeituras tiveram de assumir as seguintes responsabilidades:

- Proceder à divulgação do projeto nas escolas do município.
- Proceder às inscrições dos professores interessados em participar.
- Disponibilizar um supervisor para acompanhar o trabalho.
- Oferecer local adequado para o curso.
- Oferecer lanche e/ou almoço para os professores/alunos e professores/formadores.
- Investir na divulgação do projeto através de estratégia planejada de comum acordo com o Instituto Arte Social.
- Disponibilizar transporte para visitas às escolas dos professores participantes.
- Garantir que os professores participantes do projeto tenham liberdade para aplicar com seus alunos as novas práticas aprendidas.
- Estimular a realização de eventos nas escolas, para que os professores possam apresentar o trabalho de suas classes à comunidade.

Com relação aos parceiros, o projeto já foi patrocinado por entidades privadas, e custeado através de parceria entre entidades privadas patrocinadoras e a prefeitura beneficiada. O Instituto Arte Social cuida das articulações necessárias para viabilizar a implantação de cada módulo do projeto, e estabelece contratos com patrocinadores, e contratos ou acordos de parceria com prefeituras.

Houve também apoio institucional das escolas Waldorf onde nossos capacitadores são docentes, que receberam os participantes do projeto para conhecê-las em dias de eventos e festividades escolares, inclusive com visita

monitorada. São elas: Escola Waldorf Rudolf Steiner – São Paulo – SP
Colégio Waldorf Micael – São Paulo – SP
Escola Waldorf Aitiara – Botucatu - SP

4.6.2 – 2004 - São Paulo - SP/ Bairro Horizonte Azul

(Vídeo 18)

Realizamos um módulo do projeto na Escola Estadual Dom Agnelo Cardeal Rossi, no bairro Horizonte Azul, periferia da região sul da cidade de São Paulo. Para este módulo não tivemos patrocínio, e o trabalho foi realizado voluntariamente, com carga horária de apenas 15 horas-aula, em 4 encontros quinzenais. O curso teve início no dia 24 de abril de 2004 e visou a capacitação de 12 professores de 1ª a 4ª séries da mesma escola. O foco da capacitação foi o uso do ritmo e da poesia como instrumentos pedagógicos. Foram responsáveis por esta etapa as professoras Cecília de Camargo Rinaldi e Helena Würker Birai, ambas docentes da Escola Waldorf Rudolf Steiner.

Embora este módulo tenha tido metade da carga horária que teve o módulo de Itapeceira da Serra, que realizamos na mesma época, o carinho e a dedicação, com que nossas formadoras realizaram o trabalho, cativaram e motivaram o grupo a pôr em prática as atividades ensinadas. Na avaliação escrita que realizamos, houve 100% de aprovação do curso, e houve professoras que afirmaram ter sido o melhor que já tiveram.

Depois de terminado o curso, houve apresentações dos alunos, e toda a escola nos recebeu com muita alegria. Nesta ocasião, foram visitadas as classes de todas as professoras participantes do projeto. As apresentações foram fotografadas e gravadas em vídeo, assim como alguns depoimentos de professoras.

Material coletado

- Avaliações dissertativas em texto livre feitas pelas 12 professoras participantes, 2 fitas de vídeo com entrevistas gravadas com 2 professoras, e apresentações de poemas e músicas realizadas pelos alunos das professoras participantes.

Avaliação das estratégias

- O comprometimento com a causa é fundamental. Tanto as professoras Cecília Rinaldi e Helena Birai, que ministraram este módulo, quanto as professoras Cecília Bonna e Cristina Ábalos, que ministraram o módulo de Itapecerica da Serra, demonstraram claramente sua determinação e entusiasmo em ajudar os professores da rede pública e despertá-los para novos conhecimentos, e isto foi sentido por todos. Foi como se houvesse sempre "no ar" uma frase dizendo: "Vocês são capazes de ser educadores melhores e de ter mais satisfação com seu trabalho. Coragem! Nós estamos aqui para ajudá-los a alcançar estes objetivos".
- O envolvimento de todo o staff da escola é muito positivo. Neste módulo, tivemos a participação de diretores e vice-diretores e trabalhamos com 12 professoras da mesma escola. Isto, sem dúvida, colaborou muito para o sucesso do trabalho.
- Mesmo com uma carga horária menor que a do seminário em Itapecerica da Serra, realizado na mesma época, notamos que é possível conseguir bons resultados. Este módulo ajudou-nos a perceber que podemos formatar cursos com cargas horárias diferentes, que atendam à disponibilidade dos professores multiplicadores – principalmente quando o trabalho for voluntário – e das escolas, e que mesmo assim podemos alcançar bons resultados. O importante é conseguirmos continuar apoiando nossos professores/alunos, para manter a "chama acesa".

4.6.3 – 2004 e 2005 - Itapecerica da Serra – SP

(Vídeo 19)

Em de abril de **2004** iniciamos a implantação do projeto Dom da Palavra em Itapecerica da Serra. A implantação foi uma parceria do Instituto ArteSocial com a Secretaria de Educação do Município, representada pelo secretário professor André Luiz Pereira, que remunerou com horas extras seus professores que participaram do projeto, e contamos com o patrocínio da Associação Beneficente Tobias.

Com início em 16 de abril de 2004, realizamos a capacitação de 32 professores de 8 escolas municipais, de 1ª a 4ª séries. Foram ministradas 30 horas-

aula em sábados alternados, de 14 em 14 dias, e houve assessoria individual a cada participante. Esta assessoria foi realizada nas escolas, acompanhando o trabalho de cada um dos participantes com seus alunos. No primeiro semestre, o foco da capacitação foi o uso do ritmo e da poesia como instrumentos pedagógicos. Foram responsáveis por esta etapa as professoras Maria Cecília Bonna e Cristina Maria Brigagão Ábalos, ambas docentes da Escola Waldorf Micael de São Paulo, e que além de ministrarem as aulas fizeram o planejamento do currículo para este módulo.

No segundo semestre, as atividades do projeto em Itapecerica da Serra começaram dia 28 de agosto. Os demais encontros foram nos sábados 11 e 25 de setembro das 12:30 às 17:00, e 6 de novembro das 9:00 às 12:00 e das 13:30 às 17:00 horas, sendo que este último dia foi realizado na Escola Waldorf Micael, de São Paulo. Participaram deste segundo módulo os professores que tiveram a frequência mínima exigida no primeiro semestre. Nesta etapa, o objetivo foi capacitá-los a usar jogral e teatro como instrumentos pedagógicos. Nesse semestre, as aulas foram planejadas e ministradas pelas professoras Vilma Lúcia Furtado Paschoa e Dora Regina Zorzetto Garcia, docentes da Escola Waldorf Micael.

Primeiros resultados

Após a realização do módulo previsto para o primeiro semestre, começamos a alcançar nossos objetivos, com muito bons resultados, em Itapecerica da Serra. A implantação se realizou de acordo com o cronograma previsto. Tivemos um ótimo apoio da Secretaria Municipal de Educação e a frequência dos professores foi muito boa. Houve uma grande demanda pelo curso, o que não foi fácil para a equipe da Prefeitura administrar. Inicialmente, a procura foi duas vezes maior que as vagas oferecidas (32), e depois do primeiro encontro, quando os participantes comentaram sobre o curso com seus colegas, a pressão por novas vagas foi ainda maior. O trabalho das professoras Cecília Bonna e Cristina Brigagão Ábalos conquistou a simpatia de todos os participantes.

Após as visitas realizadas nas escolas, para conhecer as classes e o trabalho de cada professor, pudemos verificar que muitos deles começaram a aplicar exercícios com ritmo e poesia com seus alunos, e alguns com ótimos resultados.

Material coletado

- 31 Questionários respondidos em 29/05/2004 pelos professores e professoras que participaram do projeto em Itapecerica da Serra.
- 5 fitas de vídeo das aulas do projeto, com depoimentos de participantes e com apresentações dos alunos dos professores participantes realizando atividades propostas pelo projeto.

Questionário

1 - Você teve alguma dificuldade para experimentar com sua classe as práticas pedagógicas ensinadas no seminário Dom da Palavra?

Sim

Não

Em caso positivo, esclareça o motivo.

2 – Você conseguiu aplicar com seus alunos alguma das técnicas pedagógicas abaixo?

exercícios com ritmo

declamação de poemas

realizar uma aula trimembrada

realizar avaliação do temperamento de um aluno

3 – Você acha que alguma destas práticas pode ser aplicada em seu trabalho cotidiano?

Sim

Não

Em caso positivo, quais delas?

exercícios de ritmo

declamação de poemas

aula trimembrada

avaliação dos temperamentos

4 – Você acha que estas práticas ajudam a tornar suas aulas mais interessantes para os alunos e mais produtivas?

Sim

Não

5 - Você teve oportunidade de transmitir para outro professor, que não tenha participado de nosso curso, alguma das práticas que você aprendeu?

Não

Sim, mas ainda não houve aplicação

Sim, e houve aplicação

6 - No próximo semestre, iremos realizar a segunda etapa deste projeto, focando na aplicação do teatro como instrumento pedagógico. Você deseja continuar participando?

Sim

Não

Dependendo do horário

7 - Você recomendaria a outros colegas de trabalho que participassem de futuras turmas do projeto Dom da Palavra?

recomendariam o curso a outros professores

recomendariam também a coordenadores e diretores

Não recomendaria

8 – Antes de participar deste projeto você tinha algum conhecimento sobre a pedagogia Waldorf?

Sim

Não

9 – Você gostaria de ter mais conhecimento sobre a pedagogia Waldorf?

Sim

Não

Além destas questões fechadas, o questionário teve 3 questões abertas:

10 – Informe o que você considerou mais interessante neste projeto.

11 – Informe em que o projeto deixou a desejar, e o que você acha que poderíamos fazer para melhorá-lo.

12 – Outros comentários.

Em **Itapecerica da Serra - 2005**, devido ao seu sucesso em 2004, o projeto, que naquela ocasião foi patrocinado pela Associação Beneficente Tobias, foi contratado pela prefeitura, que bancou 70% dos custos, e o patrocínio apenas 30%. Isso apesar de se tratar de uma nova gestão, de outro partido, outro prefeito e outra secretária de educação, o que demonstrou a força que o projeto criou no município. Iniciou-se em 30 de Abril uma nova turma em Itapecerica da Serra-SP, com 30 professores. Foram realizados 10 encontros aos sábados, sendo que o último foi realizado na Escola Waldorf Micael de São Paulo. As aulas foram ministradas pelas professoras Vilma Lúcia Furtado Paschoa e Dora Regina Zorzetto Garcia, docentes da Escola Waldorf Micael de São Paulo. A secretária de educação era a professora Irani Baciega.

Tivemos também um grupo de professores que já havia participado em 2004 e fez um curso de aprofundamento no projeto Dom da Palavra em 2005. Foram quatro encontros presenciais e visita ao Colégio Waldorf Micael, com estágio em sala de aula. Este curso foi ministrado pela professora Cristina Brigagão Ábalos, que também atuou como capacitadora do projeto em 2004. Nosso objetivo foi começar a formação de futuros monitores para o projeto, no município, com foco no fomento dos conceitos e práticas do projeto como política pública para a educação.

Entretanto, o projeto não teve continuidade em 2006, pois houve concurso público para professores do Estado de São Paulo em 2005, e muitos dos professores da rede de Itapecerica da Serra que participaram do nosso projeto foram aprovados, e migraram para a rede estadual. O município teve então que buscar novos professores e prepará-los para ingressar na rede, e não teve interesse naquele momento de dar continuidade ao projeto Dom da Palavra.

Material coletado

- 21 Questionários respondidos em 18/06/2005 pelos participantes do projeto em Itapeçerica da Serra.
- 5 fitas de vídeo das aulas do projeto, com depoimentos de participantes e apresentações dos alunos dos professores participantes realizando atividades propostas pelo projeto.

Questionário

1 - Antes de participar deste projeto você tinha algum conhecimento sobre a pedagogia Waldorf?

Sim

Não

Em caso positivo, como você a conheceu?

2 - Você teve alguma dificuldade para experimentar com sua classe as práticas pedagógicas ensinadas no seminário Dom da Palavra?

Sim

Não

Em caso positivo, esclareça o motivo, e se, e como, ele foi superado.

3 – Você conseguiu aplicar com seus alunos alguma das técnicas pedagógicas abaixo?

Exercícios com ritmo

Declamação de poemas

Realização de uma aula trimembrada

Avaliação do temperamento de um aluno

4 – Você acha que alguma destas práticas pode ser aplicada em seu trabalho cotidiano?

Sim

Não

Não foi possível avaliar

Em caso positivo, quais delas?

5 – Você acha que estas práticas ajudam a tornar suas aulas mais interessantes para os alunos e mais produtivas?

Sim

Não

Não foi possível avaliar

6 – Informe-nos o que você considerou mais interessante neste projeto.

7 - No próximo semestre, iremos realizar a segunda etapa deste projeto, abordando inclusive a aplicação do teatro como instrumento pedagógico. Indique, se houver, algum tema que você gostaria que fosse tratado, retomado ou aprofundado.

8 - Você recomendaria a outros colegas de trabalho que participassem de futuras turmas do projeto Dom da Palavra?

Recomendaria a outros professores

Recomendaria a outros professores, coordenadores e diretores

Não recomendaria

9 – Outros comentários

Avaliação das estratégias

- O modelo proposto foi adequado, assim como o conteúdo. Para um próximo seminário, os ajustes necessários seriam relativamente poucos.
- Confirmamos que as chances de sucesso seriam maiores quanto maior fosse o número de professores participantes de uma mesma escola. Num próximo seminário, buscaríamos incentivar a participação de coordenadores pedagógicos e diretores de escolas, para que os professores participantes tivessem maior apoio para renovar sua prática pedagógica, em suas escolas.
- Percebemos que é melhor trabalhar com os professores de 1ª a 4ª séries juntos, formando um mesmo grupo. Inicialmente, havíamos previsto separá-

los em dois grupos, um com professores de 1ª e 2ª séries, e outros com os de 3ª e 4ª séries, adequando os conteúdos. Aconteceu que os professores nos pediram para participar dos dois grupos, pois nem sempre ficam com a mesma série, de um ano para o outro. Assim foi feito, e isso gerou um maior entrosamento entre colegas e uma troca de experiências mais rica.

- A adesão ao projeto, pelos participantes, foi espontânea, e isso favoreceu nosso trabalho, no sentido de termos um grupo realmente interessado na proposta. No entanto, por se tratar de uma rede com 25 escolas e cerca de 320 professores no ensino fundamental, e os participantes estarem relativamente dispersos na rede, e sem muito apoio dos diretores e coordenadores pedagógicos, nosso trabalho não teve muita força para promover mudanças significativas nas práticas pedagógicas. A exceção foi a EMEF Jasmim, a única escola cuja diretora participou do projeto, e a EMEF Dona Mina, onde o curso era realizado.
- Por se tratar de município em uma região metropolitana e, principalmente, perto de São Paulo, possui uma grande evasão de professores, em busca de melhores salários e condições de trabalho. Isso nos chamou a atenção para o fato de ser preciso desenvolver uma estratégia de comunicação, via internet, que nos permitisse manter um vínculo com os professores que participassem do projeto, independente de onde estivessem, o que nos levou a desenvolver o site que temos hoje.
- Começamos a considerar a possibilidade de buscarmos um município bem pequeno, onde pudéssemos trabalhar com todos os professores, diretores e coordenadores, para podermos avaliar melhor a introdução das práticas pedagógicas em que acreditamos, junto à rede pública de ensino.

4.6.4 – 2006 a 2008 - Espírito Santo do Turvo – SP

(Vídeo 20)

Coincidindo com nossos objetivos, em meados de 2005 fomos procurados por Cláudia Retz, que foi fundadora da Escola Waldorf Viver, de Bauru, e que havia assumido como secretária de educação do Município de Espírito Santo do Turvo – SP, com cerca de 4.000 habitantes. Tendo assistido a uma apresentação de nosso projeto num congresso de Pedagogia Waldorf em Botucatu, ficou interessada em

implantá-lo no município. Pediu-nos ajuda para formatar um projeto para buscar patrocínio junto ao Ministério da Educação, o que foi feito.

Conseguimos então um pequeno apoio do Ministério da Educação para realizarmos o projeto Dom da Palavra em Espírito Santo do Turvo, e também apoios parciais da Fundação Software AG, da Alemanha, e da Associação Beneficente Tobias. Assim, decidimos preparar a equipe de formadores que iria atuar no projeto. Todo professor Waldorf especializado aplica em seu dia a dia as práticas didáticas que ensinamos no Dom da Palavra, mas era importante que os interessados em atuar no projeto conhecessem seu formato e as experiências dos que já haviam atuado.

Realizamos então em Botucatu, na Escola Waldorf Aitiara, em 19 de Fevereiro de 2006, o primeiro workshop para professores Waldorf interessados em se tornarem formadores no projeto Dom da Palavra em suas respectivas regiões. Foi ministrado pelas professoras Cristina Maria Brigagão Ábalos, Dora Regina Zorzetto Garcia e Vilma Lúcia Furtado Paschoa, ambas docentes do Colégio Waldorf Micael, de São Paulo, e capacitadoras do projeto Dom da Palavra desde 2004.

Teve início, então, em 1º de março de **2006** um novo módulo do projeto Dom da Palavra, realizado no município de Espírito Santo do Turvo, no interior do Estado de São Paulo. Este município situa-se a 320 km de São Paulo e tem cerca de 4.000 habitantes. Pela primeira vez, realizamos o projeto também para professores do ensino infantil. Participaram 47 professores de Espírito Santo do Turvo e 15 de Paulistânia, compondo uma turma de ensino infantil e uma de ensino fundamental. As aulas foram ministradas dias 1 a 4 de Março, 8 de Abril, 6 de Maio, 3 de Junho, 3 a 7 de Julho, 5 de Agosto, 2 de Setembro e 9 e 10 de Outubro, num total de 78 horas-aula para cada turma.

A capacitação foi feita por professoras da Escola Waldorf Aitiara, de Botucatu. Para o ensino infantil, atuaram como capacitadoras Ana Cecília Teixeira de Barros, Elbjörg K. F. Blaiich, Marisa Cristina dos Santos e Sandra Regina Schorn, e para o ensino fundamental as capacitadoras Karla Christine de Figueiredo Neves e Valquíria Cassimiro da Silva.

É importante ressaltar que, neste município, as professoras do ensino infantil já haviam tido uma introdução da pedagogia Waldorf 8 anos antes de começarmos nosso trabalho. Como gostaram muito dos resultados, mantiveram por 8 anos a proposta sem nenhum outro apoio externo, e contrariando, inclusive, prefeito e

secretários de educação que queriam mudar a pedagogia no ensino infantil. Desta feita, receberam muito bem o projeto, e tiveram uma boa participação.

No ensino fundamental, no entanto, quando começamos a implantação do projeto junto aos professores do ensino fundamental, esbarramos com um problema político. Alguns professores simpatizantes do partido de oposição, mantiveram-se refratários às mudanças orientadas pela nova secretária de educação, o que prejudicou o aproveitamento de parte do grupo. De 15 professores de classe, 10 aplicavam as atividades propostas, e 5 participavam das aulas por obrigação, mas não punham quase nada em prática. Esta atitude durou os 3 anos em que atuamos no município.

Em **2007**, o projeto teve continuidade com o patrocínio parcial da Associação Beneficente Tobias e da Fundação Software AG, da Alemanha. Foram ministradas cerca de 70 horas-aula, para os mesmos professores do ano anterior, em duas turmas paralelas, ensino infantil e fundamental, em vários encontros durante o ano. O trabalho culminou com uma exposição pedagógica realizada no fim do ano letivo, onde foram expostos os cadernos e demais trabalhos realizados pelos alunos do município.

A capacitação foi feita por professores da Escola Aitiara, de Botucatu. Para o ensino infantil, atuaram como formadores Marisa Cristina dos Santos e Sandra Regina Schorn, e para o ensino fundamental Karla Christine de Figueiredo Neves, Valquíria Cassimiro da Silva e Matthias Zaeslin.

Em 2007, a secretaria de educação decidiu que, assim como nas escolas Waldorf, os professores passariam a acompanhar suas classes, do 1º ao 5º ano, e que, a partir de 2008, o ensino seria ministrado em épocas. Estas alterações no plano municipal de ensino foram aprovadas na Assembléia Legislativa Municipal e na Secretaria de Educação do Estado.

Apesar do clima no ensino fundamental não ser 100% favorável, algumas professoras se destacaram com um trabalho muito bom, e duas decidiram cursar o seminário de formação para professores Waldorf, em Botucatu. Outro aspecto muito positivo foi uma melhora muito grande da disciplina dos alunos, tanto em sala de aula, como nas demais dependências da escola. O trabalho com as artes, a construção de um novo *play ground*, e uma maior responsabilização de cada professor perante seus alunos, devem ter contribuído para isso.

Em **2008**, o projeto teve continuidade no município, com o patrocínio parcial

da Associação Beneficente Tobias, e com mais recursos da própria prefeitura. Foram ministradas cerca de 72 horas-aula para os mesmos professores do ano anterior, em duas turmas paralelas, ensino infantil e fundamental, em vários encontros durante o ano. O trabalho culminou com uma exposição pedagógica e apresentações artísticas realizadas no fim do ano letivo, onde foram expostos os cadernos e demais trabalhos realizados pelos alunos dos participantes no projeto.

A capacitação foi feita por professores da Escola Aitiara, de Botucatu. Para o ensino infantil, atuaram como capacitadoras Marisa Cristina dos Santos e Sandra Regina Schorn, e para o ensino fundamental Karla Christine de Figueiredo Neves, Valquíria Cassimiro da Silva e Gisela Borkowske.

A maioria dos professores continuou com a mesma turma de 2007, seguindo com sua classe, e o ensino passou a ser ministrado em épocas.

Nas eleições municipais de 2008, em Espírito Santo do Turvo, a vitória coube à oposição, e algumas das promessas de campanha foram a implantação do ensino apostilado no ensino fundamental e a proibição de trabalhos manuais (tricô, tecelagem, talagarça etc) para os meninos. Estas mudanças foram efetivadas em 2009, e adotaram apostilas da COC. Duas das professoras que melhor desenvolveram seu trabalho durante o projeto Dom da Palavra pediram exoneração, e uma terceira mudou-se para outro município. Resta-nos agora tentar acompanhar os resultados destas mudanças.

No ensino infantil, no entanto, mais uma vez, o novo prefeito não conseguiu mudar, e a Pedagogia Waldorf, neste caso, continuou sendo a oficial no município. Mesmo assim, as professoras da creche e do ensino infantil já estão se ressentindo da mudança, pois na Pedagogia Waldorf o ensino infantil é tão importante quanto o ensino fundamental, assim como suas professoras. Elas já estão sentindo que voltaram a ter o status apenas de cuidadoras, e não mais de educadoras.

Material coletado

- 5 entrevistas detalhadas, sendo 4 com professoras e 1 com a diretora da EMEF, basicamente com as mesmas questões, gravadas e transcritas, em que todo o desenvolvimento do trabalho foi analisado.
- Temos centenas de fotos das atividades realizadas pelos alunos das professoras participantes do PDP, atividades estas relacionadas com os

conteúdos do projeto, feitas durante os 3 anos de sua realização, inclusive das exposições pedagógicas.

- 48 tomadas de vídeo feitas em 2008, registrando atividades dos alunos dos professores participantes do PDP propostas pelo projeto.

Questões das entrevistas detalhadas. Houve pequenas diferenças na condução de cada entrevista em função das respostas dadas.

1. Quando você começou a dar aula?
2. Como foi a experiência de cumprimentar as crianças na porta da sala de aula?
3. Você já está acompanhando uma classe?
4. Você já tinha feito isso antes?
5. E qual é sua avaliação desta experiência?
6. Esta experiência de acompanhar sua classe neste ano teve alguma influência em seu relacionamento com os pais dos alunos?
7. Como foi para você trabalhar com esta visão de organizar o ritmo na aula?
8. Isso tem alguma influência na disciplina das crianças?
9. E esta experiência de dar as matérias em época, qual é sua avaliação? Você já tinha experiência de trabalhar de outra forma por muito tempo, por isso é uma pessoa muito boa para dar uma opinião assim “pé no chão”.
10. E do ponto de vista do aprendizado das crianças?
11. Como as artes contribuíram para seu trabalho, neste período?
12. Que habilidades você acha que as artes desenvolvem nos seus alunos?
13. E você acha que essa força vai para as outras áreas da vida?
14. Além da questão intelectual, quais as habilidades que você acha importante que seus alunos desenvolvam na escola?
15. Que você achou de aprender sobre os temperamentos?
16. Como você sentiu o trabalho com as festas escolares – Páscoa, São João, São Miguel e Natal – no ritmo da escola, para as crianças?
17. Essa forma de ensinar, com arte, ritmo, festas escolares, ajudou a melhorar o relacionamento com os pais, trazer mais os pais para a escola?
18. O projeto Dom da Palavra, que influenciou o trabalho de vocês, influenciou também o relacionamento entre os alunos?

19. Faz diferença eles realizarem exercícios de ritmo e atividades artísticas, para melhorar o relacionamento entre eles? É diferente do que eles ficarem só sentados em seu lugar o dia inteiro?
20. De que modo você acha que os professores deveriam ser formados? Imagine uma mensagem que você quisesse mandar para aqueles que são responsáveis pela formação de professores.
21. E as nossas capacitadoras, elas conseguiram passar para vocês esta visão da criança?
22. Como você acha que seria melhor a manutenção deste apoio de educação continuada aqui para vocês?
23. Quais você acha que são as principais diferenças entre você professora há três anos atrás, e você professora hoje?

Avaliação das estratégias

- Quando os professores vivenciam com suas crianças os benefícios de uma proposta de trabalho, e têm uma liderança que é comprometida com estes benefícios, eles se esforçam por manter esta proposta e aprofundá-la.
- Só o fato de todos os professores, diretores e coordenadores das escolas do município participarem do projeto não é suficiente para garantir seu sucesso. Quando professores põem interesses políticos acima dos interesses dos alunos, a educação sempre sai perdendo.
- Todos os professores que realmente se dedicaram a aplicar com seus alunos as práticas pedagógicas, ensinadas no projeto Dom da Palavra, se apaixonaram pela pedagogia Waldorf, e seus alunos fizeram trabalhos maravilhosos, tanto nas artes quanto nas matérias do currículo básico.
- Nas entrevistas que realizamos com 4 professoras e com a diretora da escola de ensino fundamental, que realmente se dedicaram ao projeto – tanto o fato de o professor acompanhar sua classe, quanto o ensino realizado em épocas – tiveram uma avaliação muito positiva, mostrando que é possível quebrar velhos paradigmas.

4.6.5 - 2008 – Timburi - SP

No segundo semestre de 2008, iniciamos a implantação do projeto Dom da Palavra no Município de Timburi, interior do Estado de São Paulo, a 367 km da capital, com o patrocínio da Associação Mahle.

Trata-se de uma pequena cidade, com cerca de 2.600 habitantes, muito simpática e acolhedora. Seu nome é originário de uma árvore da região. Embora pequena, é uma cidade muito antiga, conforme testemunha sua igreja matriz, construída entre 1917 e 1929. É uma das únicas igrejas de pedra no Brasil.

O município tem uma creche, uma escola de ensino infantil e uma de ensino fundamental de 1º ciclo. Todos os professores, diretores e coordenadores pedagógicos participaram do projeto, sendo um grupo com 20 professores do ensino infantil e outro com 14 professores do ensino fundamental. No grupo do infantil também participaram 3 professoras do município de Fartura. As aulas foram ministradas nos dias 13/09, 18/10, 29/11 e 13/12, 8 horas em cada dia. A secretária de educação era a professora Giani Bertusso. Atuaram como formadoras 4 professoras docentes da Escola Waldorf Aitiara, de Botucatu. Para o ensino infantil atuaram Marisa Cristina dos Santos e Sandra Regina Schorn, e para o ensino fundamental Gisela Borkowske e Valquíria Cassimiro Silva.

Embora, a exemplo de Espírito Santo do Turvo, todos os professores tivessem de participar do projeto, não houve a “turma da oposição”. Todos nos receberam com muito interesse, participaram ativamente das atividades propostas, e se entusiasmaram com o projeto. O clima foi o melhor possível. O prefeito foi reeleito, e há interesse em dar continuidade ao projeto. No entanto, em 2009, devido à crise mundial que ocorreu no início do ano, não conseguimos condições para recomeçar o projeto no primeiro semestre.

Material coletado

- 11 avaliações em texto livre, respondendo às seguintes questões:
- O curso veio ao encontro de suas expectativas? Explique.
- O que você pôde extrair do curso para usar em seu dia a dia? Exemplifique.
- Comente a dinâmica dos módulos, pontuando o que foi bom, e o que gostaria

de complementar ou aprofundar.

- 36 fotos de atividades do projeto e apresentações dos alunos da escola.
- 113 tomadas de vídeo das aulas do projeto.

Avaliação das estratégias

- O fato de todos os professores diretores e coordenadores pedagógicos terem de participar do projeto não é necessariamente um fator que pode prejudicar o ambiente do projeto. Isso parece depender mais das relações políticas no município.

4.6.6 - 2008 - Embu Guaçu - SP

No segundo semestre de 2008, iniciamos a implantação do projeto Dom da Palavra em Embu Guaçu, município da Grande São Paulo, situado a 44 km da capital, com o patrocínio da Fundação Mahle. Trata-se de um município com cerca de 60.000 habitantes, situado em região de mananciais, com muita área verde de mata atlântica. Possui 11 escolas de ensino fundamental e 25 de ensino infantil. O secretário de educação era o professor José Luiz Domingues.

As aulas foram ministradas nos dias 27/09, 04/10, 11/10, 25/10, 01/11 e 08/11, 5 horas em cada dia, completando o 1º módulo do projeto, com 30 horas. Atuaram como capacitadoras 5 professoras docentes do Colégio Micael, de São Paulo: Cristina Maria Brigagão Ábalos, Marta Andreucci da Veiga, Celina Aparecida Norcia e Targa, Gláucia de Castro Araújo dos Santos e Adriana Betti de Oliveira e Souza.

Trabalhamos com um grupo de 26 participantes; metade sendo de professores do ensino fundamental (4 lecionavam também no ensino infantil), e metade sendo de supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores de escolas. Nosso intuito com este grupo, com apoio inclusive do secretário de educação, foi de criar um ambiente propício a uma expansão futura do projeto, a partir do apoio dos diretores e coordenadores participantes.

O resultado foi muito positivo, pois houve um consenso, com todos apoiando a continuidade do projeto, mas não houve recursos para recomeçar o 2º módulo em 2009. Houve mudança de gestão na prefeitura, mas o antigo secretário de educação

continuou na secretaria como diretor pedagógico, o que pode favorecer a realização do projeto, no futuro.

Material coletado

- 21 avaliações em texto livre, respondendo às seguintes questões:
 - a) O curso veio ao encontro de suas expectativas? Explique.
 - b) O que você pôde extrair do curso para usar em seu dia a dia? Exemplifique.
 - c) Comente a dinâmica dos módulos, pontuando o que foi bom, e o que gostaria de complementar ou aprofundar.
- 136 fotos de atividades do projeto e visita às escolas.
- 118 tomadas de vídeo das aulas do projeto e atividade com os alunos.

Avaliação das estratégias

- Como o patrocínio da Associação Mahle só foi confirmado no segundo semestre, tratando-se também de um ano eleitoral, foi difícil articular com os municípios, e houve dificuldades de agenda para nossos capacitadores, pois só pudemos começar já na metade do segundo semestre. Isso fez com que tivéssemos espaço de apenas uma semana entre cada encontro. Conforme já suspeitávamos, foi comprovado ser esse período muito curto para mantermos um ritmo ideal entre o processo de formação e a experiência da aplicação prática em sala de aula.
- Incluir diretores, coordenadores pedagógicos e supervisores escolares, na primeira turma do projeto, em um município maior, demonstrou ser uma estratégia adequada para fomentar a continuidade e expansão do projeto.

4.7 – PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DOS DADOS

Relembrando a questão da pesquisa

Como os professores do 1º ciclo do ensino fundamental, que participaram do projeto Dom da Palavra – uma intervenção de formação continuada baseada na Pedagogia Waldorf – analisaram as contribuições à sua prática pedagógica proporcionadas pelos conceitos e práticas propostos.

Número de participantes e de avaliações.

Nos cinco municípios onde o projeto se realizou, participaram 125 professores – considerando os que concluíram o curso com mais de 70% de presença – e 102 estiveram presentes nos dias em que se fizeram as avaliações do curso, representando 81,6% dos participantes.

4.7.1 - Aspectos a serem analisados

- Aplicabilidade das práticas propostas
 - a) O cumprimento individual aos alunos
 - b) O uso pedagógico de atividades rítmicas e artísticas
 - c) A organização rítmica da aula e a prática pedagógica
 - d) A avaliação dos temperamentos
- Impactos dos conceitos propostos:
 - a) O estímulo à reflexão sobre o desenvolvimento humano e a atuação do professor

Faremos uma análise de cada um destes aspectos, e em seguida apresentaremos o material coletado que serviu de base para a mesma.

4.7.2 - Recorte realizado

Conforme informamos em 4.4, esta pesquisa foi realizada a partir de intervenções já desenvolvidas, e os dados disponíveis para análise não obedecem a um padrão metodologicamente planejado para este fim. Para adequá-los, fizemos um recorte selecionando para análise apenas os depoimentos e as perguntas cujas respostas representam indicadores que atendam à questão da pesquisa.

Lembramos também que o projeto Dom da Palavra, que estamos analisando, é composto por dois módulos, o 1º (quadro 17) planejado para ser realizado no primeiro semestre, e o 2º (quadro 18) planejado para ser realizado no segundo semestre. Ocorre que os dados disponíveis para análise do projeto realizado nos municípios de São Paulo, Itapeverica da Serra, Embu Guaçu e Timburi, referem-se apenas ao 1º módulo, com cerca de 30 horas de aula. No município de Itapeverica da Serra, tanto em 2004 como em 2005, foi realizado também o 2º módulo, mas não foi feita na época uma avaliação desta etapa do projeto. Em São Paulo, foi um módulo menor por ter sido trabalho voluntário. Em Embu Guaçu e Timburi, o projeto teve início no segundo semestre de 2008 com o primeiro módulo, mas não houve recursos para sua continuidade em 2009. Já no município de Espírito Santo do Turvo, o projeto estendeu-se por 3 anos.

Assim, optamos por analisar o material disponível dividindo-o em dois grupos. Sobre cada aspecto analisado, apresentaremos primeiro o material relativo ao **grupo 1**, coletado nos quatro municípios em que as avaliações se referem apenas ao 1º módulo do PDP (30 horas aula), e em sequência o material relativo **grupo 2**, coletado em Espírito Santo do Turvo, onde a duração do projeto foi de três anos (200 horas aula).

Veja os indicadores selecionados:

Indicadores quantitativos do grupo 1

Análise de 52 avaliações com 4 **perguntas fechadas**, apresentadas abaixo, realizadas durante o PDP em Itapeverica da Serra - 2004 e 2005, e que nos deram informações quantitativas, correspondendo a 50.98% do total das avaliações realizadas:

1. Você conseguiu aplicar com seus alunos alguma das técnicas pedagógicas abaixo?

Exercícios com ritmo

Declamação de poemas

Realização de uma aula trimembrada

Avaliação do temperamento de um aluno

2. Você acha que estas práticas ajudam a tornar suas aulas mais interessantes para os alunos e mais produtivas?

Sim

Não

Não foi possível avaliar

3. Você acha que alguma destas práticas pode ser aplicada em seu trabalho cotidiano?

Sim

Não

Não foi possível avaliar

4. Em caso positivo, quais delas?

Indicadores qualitativos do grupo 1

1º) Análise de **14** avaliações compostas por **textos/depoimentos livres**, sendo 12 escritos por participantes do módulo realizado em São Paulo - 2004, e 2 escritos por participantes do módulo realizado em Embu Guaçu - 2008.

2º) Análise de **82** avaliações compostas por respostas a **perguntas abertas**, sendo 52 realizadas com os participantes dos módulos de Itapecerica da Serra - 2004 e 2005, 19 realizadas com os participantes do módulo de Embu Guaçu - 2008 e 11 com participantes do módulo de Timburi - 2008. As perguntas foram as seguintes:

Itapecerica da Serra - 2004 e 2005

- Informe o que você considerou mais interessante neste projeto até o momento.
- Outros comentários.

Embu Guaçu - 2008 e Timburi – 2008

- O curso veio ao encontro de suas expectativas? Explique.
- O que você pôde extrair do curso para usar em seu dia a dia? Exemplifique.
- Comente a dinâmica dos módulos, pontuando o que foi bom, e o que gostaria de complementar ou aprofundar.

3º) Análise de **17** depoimentos gravados em vídeo, sendo 2 de participantes do PDP em São Paulo - 2004, e 15 de participantes em Itapecerica da Serra – 2004.

Indicadores do grupo 2 – apenas qualitativos

4º) Quatro avaliações realizadas com professoras a partir de **perguntas abertas em questionário detalhado**, respondido em entrevista gravada, com participantes dos módulos realizados em Espírito Santo do Turvo – 2006 a 2008. Fizemos um recorte, selecionando as perguntas relacionadas aos temas que foram comuns aos módulos realizados nos outros municípios. Isto porque, neste caso, como o projeto durou três anos, os professores tiveram experiência, de acompanhar a classe e de realizar o ensino em épocas, que os participantes nos demais municípios não tiveram. As perguntas selecionadas são abertas, e foram:

- Como foi a experiência de cumprimentar as crianças na porta da sala de aula?
- Como foi, para você, trabalhar com a visão de organizar o ritmo na aula?
- Isso teve alguma influência na disciplina das crianças?
- Como as artes contribuíram para seu trabalho, neste período?

- Que habilidades que você acha que as artes desenvolvem em seus alunos?
- Além da questão intelectual, quais as habilidades que você acha importante que seus alunos desenvolvam na escola?
- Que você achou de aprender sobre os temperamentos?
- Como você sentiu o trabalho com as festas escolares – Páscoa, São João, São Miguel e Natal – no ritmo da escola, para as crianças?
- Essa forma de ensinar, com arte, ritmo, festas escolares, ajudou a melhorar o relacionamento com os pais, trazer mais os pais para a escola?
- O projeto Dom da Palavra, que influenciou o trabalho de vocês, influenciou também o relacionamento entre os alunos?
- Quais você acha que são as principais diferenças entre você como professora há três anos atrás, e você como professora hoje?
- De que forma você acha que os professores deveriam ser formados? Imagine uma mensagem que você quisesse mandar para aqueles que são responsáveis pela formação de professores.

Observação: Todos os textos analisados estão disponíveis no ANEXO A.

CAPÍTULO 5

AS CONTRIBUIÇÕES DO PROJETO DOM DA PALAVRA À PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PARTICIPANTES

Para efeito de identificação dos autores das avaliações e depoimentos analisados, numeramos todos a partir das iniciais do nome do município. Esta relação completa encontra-se no ANEXO A, e foram selecionados de acordo com o recorte proposto, e com a seguinte identificação:

São Paulo 2004:	SP – 1 a SP – 12
Itapecerica da Serra 2004:	IS1 - 1 a IS1 – 33
Itapecerica da Serra 2005:	IS2 – 1 a IS2 – 21
Embu Guaçu 2008:	EG – 1 a EG – 21
Timburi 2008:	T – 1 a T – 11
Espírito Santo do Turvo 2006 a 2008:	EST – 1 a EST - 4

A partir dos indicadores selecionados, quantitativos e qualitativos, apresentaremos uma análise sobre a aplicabilidade de cada uma das práticas pedagógicas propostas aos participantes do PDP, assim como uma análise do impacto dos conceitos propostos sobre a reflexão a respeito do desenvolvimento humano e a atuação do professor. Em seguida a cada uma destas análises, apresentaremos algumas das respostas e depoimentos dos participantes que as embasaram.

O PDP não teve nenhuma crítica negativa importante por parte dos participantes. Em Itapecerica da Serra, 14 professores reclamaram da falta de apostilas e mais material de apoio, que tínhamos pouco na época. Em Espírito Santo do Turvo, houve a reclamação de que o tempo dedicado ao estudo dos temperamentos foi muito pouco. Além disso, alguns reclamaram que o curso deveria ser mais longo, ou que preferiam que não fosse em fins de semana ou períodos de férias, mas não houve outras críticas relevantes ao formato, ao conteúdo ou aos formadores do PDP, em nenhum município. As avaliações foram positivas, variando quanto à objetividade, à profundidade e ao seu teor emocional.

5.1 – RESPOSTAS ÀS PERGUNTAS FECHADAS – Grupo 1

- 52 questionários de avaliação com respostas a 4 perguntas fechadas, realizadas durante os módulos do projeto realizados em **Itapecerica da Serra** - 2004 e 2005, que nos deram indicadores quantitativos, correspondendo a 50.98% do total das avaliações: Questionários respondidos em 29/05/2004 e 18/06/2005:

1 – Você conseguiu aplicar com seus alunos alguma das técnicas pedagógicas abaixo?

44 conseguiram realizar exercícios com ritmo	84,61%
35 conseguiram realizar avaliação do temperamento de um aluno	67,30%
33 conseguiram realizar declamação de poemas	63,46%
8 experimentaram realizar uma aula trimembrada	15,38%

2 – Você acha que estas práticas ajudam a tornar suas aulas mais interessantes para os alunos e mais produtivas?

51 responderam que Sim	98,07%
1 respondeu que não foi possível avaliar	1,97%

3 – Você acha que alguma destas práticas pode ser aplicada em seu trabalho cotidiano?

49 responderam que Sim	94,23%
3 responderam que não foi possível avaliar	5,77%

4 – Em caso positivo, quais delas?

47 citaram exercícios de ritmo	90,38%
38 citaram declamação de poemas	73,07%
18 citaram avaliação dos temperamentos	34,61%
12 citaram aula trimembrada	23,07%
03 citaram aproximar-se mais dos alunos / afetividade	5,76%
05 citaram contar histórias	9,61%
04 citaram desenho e desenho de formas	7,69%
02 citaram música	3,84%

5.1.1 - Análises preliminares

1. Os números acima indicam que o formato do curso e a carga horária de 30 horas, do 1º módulo, foram adequados a fim de que os participantes adquirissem conhecimento e segurança para aplicar os exercícios de ritmo e a declamação de poemas como instrumentos pedagógicos em sala de aula, e perceber seus resultados.
2. Quanto à avaliação dos temperamentos e à aula trimembrada, embora tenham despertado grande interesse, neste momento do curso os números indicam que ainda careciam de um tempo maior de reflexão e prática para serem devidamente apropriados por uma parcela maior dos participantes. Em Itapeçerica da Serra, em 2004 e 2005, o projeto continuou por mais um semestre (mais 30 horas), e houve um maior aprofundamento de ambos os temas, mas não houve uma avaliação final.
3. Apesar da carga horária ter sido insuficiente para a apropriação de todas as práticas apresentadas pelos participantes do PDP, 98,07% dos professores concordaram que elas podem ajudar a tornar suas aulas mais interessantes para os alunos e mais produtivas, e 94,23% que elas podem ser aplicadas em seu trabalho cotidiano.
4. É importante considerar que os resultados auferidos representam uma visão do momento em que os questionários e as entrevistas foram realizados. Sabemos que alguns professores demoram mais que outros para assimilar novos conceitos e práticas, podendo levar mais tempo para experimentá-los.
5. Na pergunta 1 faltou a inclusão de uma atividade importante, proposta aos participantes: O cumprimento individual aos alunos em sua chegada à classe, diariamente. Sabemos que muitas vezes a organização das escolas tornou difícil esta prática, mas dispomos de vários depoimentos sobre sua aplicação.

5.2 – ANÁLISE DA APLICABILIDADE DAS PRÁTICAS PROPOSTAS

5.2.1 – O cumprimento individual aos alunos

O ato diário de cumprimentar as crianças individualmente com um aperto de mão e uma palavra amiga, olhando nos olhos, antes do início das aulas, mostrou ser uma prática altamente positiva. Alguns professores tiveram dificuldades, pois muitas vezes a forma como a escola se organiza para o início das aulas – ou corredores estreitos – não permite que se forme fila na porta da classe, o que acontece quando as crianças aguardam para cumprimentar o professor. Notamos também que alguns professores ficavam inibidos para cumprimentar as crianças, por essa atitude ser tão diferente do habitual, e muitas crianças também se inibiam para cumprimentar o professor. Para alguns foi difícil “quebrar o gelo”. No entanto, pudemos perceber que aqueles que lograram vencer estas barreiras iniciais conseguiram estabelecer um outro nível de relacionamento com seus alunos, muito mais próximo e harmônico, o que motivou reflexões importantes sobre esta relação.

Grupo 1

Informe-nos o que você considerou mais interessante neste projeto.(O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS2 – 4

A forma de tratamento para com os alunos, trazendo os mesmos para mais perto da professora, o que melhora a qualidade da aula.

Depoimentos

EG – 8

A dinâmica do bom-dia e boa-tarde surtiu grande efeito, as crianças adoram quando realizada, algumas se intimidam, outras ficam eufóricas e algumas não estendem a mão, mas sim me abraçam. Em geral eles gostaram muito e, quando eu não faço, eles me cobram.

IS1 - 9

Como na escola temos uma disciplina que não permite cumprimentar os alunos na porta da classe, o cumprimento foi feito de carteira em carteira. Trabalhamos o ritmo com coordenação motora, o mesmo que foi trabalhado aqui conosco. Contamos histórias para finalizar as

aulas, fizemos a retrospectiva e o registro.

E qual foi o resultado?

Eu, particularmente, acho que cresci muito. Minha sala era muito agitada, agressiva, brigavam por nada, e eu comecei já a trabalhar com eles e, nestes quinze dias, eu percebi um resultado muito grande, do saber esperar, respeitar os colegas, ficaram mais calmos, mudou totalmente a postura em sala de aula.

S1 – 12

Eu também gostei muito dessa parte do cumprimento. No começo, eles cumprimentavam com a mão esquerda, não olhavam no olho, aquela coisinha meio desconfiada. Eu também senti essa proximidade, que a gente acaba deixando de lado. Acho que isso é o mais importante, você buscar isso pra você. Eu gostei muito do cumprimento individual.

IS1 – 20

Eu tenho um 1º ano, as crianças pequenas, que ficavam olhando pra mim como que procurando uma resposta, e que, acho que por eu ser homem, no começo do ano eles choravam muito. Eu senti que algumas crianças se afastaram um pouco. Essa questão do bom-dia, minha sala é cheia de diferenças, com crianças de todas as tonalidades de cor, a sala é bem heterogênea, em aprendizagem, tudo. Essa questão do tocar, no começo do ano eles não sabiam se beijavam o professor, eles ficavam ali estagnados me olhando: “Eu vou até você ou não vou, professor?” Isso passou por transformações. Primeiro foi o toque, houve resistência, aí devagarzinho eles foram-se acostumando, se aproximando, se aproximando. Eu sinto ainda, podem-se passar anos e anos, tem crianças que veem a figura masculina com uma certa resistência – aquele homem duro, que não se emociona, que não chora – e têm uma dificuldade enorme de se tocar, de se abraçar. Tinha criança que quando tocava a outra se assustava, levava um susto. E essas que se assustavam, hoje são o contrário. Crianças que não gostavam de se aproximar de mim hoje são as crianças mais próximas, adquiriram autoconfiança, sua autoestima está alta e sua aprendizagem melhorou muito. Você sente com esta questão do tocar, de você abraçar e sentir, que as palavras mais importantes não são as que são ditas, mas as que chegam até o coração. Você conquista muito, muito da criança: ternura, amor, valores e até afinidade, porque ela tem um referencial, um chão, que é você como professor. Essa questão do toque foi muito positiva, e a questão da aceitação dos outros, que foi trabalhado na sala, e foi interessante porque a sala evoluiu muito neste semestre. Essa foi a experiência que eu tive.

IS1 – 16

O que mais marcou para mim é que minha sala era muito distante de mim, e eu achava estranho, porque é um 1º ano e eles são crianças. Eles não eram assim de conversar, de abraçar. Eles estavam na sala, mas eu sentia que eles estavam muito longe. Quando eu tentava me aproximar de algum, eles não gostavam. Era muito difícil me aproximar deles. Quando as meninas (as formadoras) comentaram pra gente cumprimentar na entrada, dar boa-tarde, conversar nos primeiros dias, foi muito esquisito, eles não

entenderam nada. Umas pegavam na mão assim de longe, outros não falavam nada. Foram vários dias assim. Aí eles foram-se soltando. Tinha um que era o que eu tinha mais problemas. Ele não falava boa-tarde de jeito nenhum. Falava benção, arigatô, falava tudo, menos boa-tarde. Aí, um dia ele chegou e disse: “Hoje eu vou falar boa-tarde pra você não ficar triste.” Eu acho que ele percebia que eu ficava triste. Aí ele deu boa-tarde e me abraçou. Aí eu vi que ele estava começando a entender o que estava acontecendo. A partir dessa coisa da entrada (do cumprimento) eles foram-se soltando também na sala de aula. Agora eles querem ficar perto (da professora), em cima, eles conversam, até demais às vezes. Para mim foi muito importante, porque eu sempre quis passar isso para eles, que tem alguém ali perto deles que gosta deles, que vai estar próxima, e que é bom ter amigos, que não pode ficar desprezando as pessoas. E está sendo muito bom, porque às vezes eles discutem, e é interessante, porque a gente conta uma história, e aí um olha pro outro e pede desculpas, sem a gente precisar dar aquela bronca.

Foi interessante também no dia das mães, porque eles estavam ensaiando um teatro, e no último dia eles não queriam ensaiar, acho que estavam cansados. Fizeram arte, arte, arte, e eu fiquei irritada. Quando chegamos na classe, eu dei aquela bronca. Eles ficaram me olhando, e acho que alguma coisa mudou neles, porque todo mundo chorou, a classe inteira, eu e eles. Foi nesse dia que eu mais percebi que estava dando resultado, porque às vezes a gente falava com eles, eles faziam bico, mas não estavam nem aí, aquilo não valia nada. Estava faltando um coração neles, e agora eles não estavam mais me desconsiderando.

E eu tenho uma aluna que sofreu um acidente com a família, e ela traz marcas no corpo. Como vocês falaram, às vezes a gente fala uma coisa, mas eles entendem é através de uma história, uma história é que vai marcar. Eles (os colegas) viviam perguntando: “Porque você tem essas marcas?” Ela não gostava de tocar no assunto. Dizia pra não perguntarem mais, que não queria falar. Nesse dia ela resolveu falar. Ficou à vontade e contou toda a vida dela assim, e eles ficaram bem chocados, porque eles tinham coisas que ela não tem, e ela passou por coisas que eles não passaram. A troca foi muito importante, e algumas pessoas que chegassem poderiam pensar: “Estão conversando, ai que perda de tempo”. Mas pra mim e pra eles foi muito importante, e acho que vão levar pro resto da vida. Foi bem marcante pra gente.

Grupo 2

Como foi a experiência de cumprimentar as crianças na porta da classe?

EST - 2

Eu achei muito legal. Eu já cumprimentava as crianças, mas não assim tão pausadamente, olhando olho no olho. Era mais do tipo “oi como vai, tudo bem?”. Na entrada não era assim de ficar parando todo mundo, as crianças entravam e depois, lá dentro é que nós

tínhamos um tempinho de conversa antes da aula. Mas eu gostei muito da experiência, pois nesse primeiro contato se você fizer isso prestando atenção no que está fazendo, acaba percebendo algumas coisas, o olhar da criança que está mais triste, o olhar da que está mais contente, o olhar daquela que está com pressa de entrar logo. É uma experiência muito rica.

EST – 3

É interessante, porque você sente um contato maior com eles, e percebe também quando a criança está bem com você ou não, pelo aperto de mão. Tem criança que dá a mão, brinca com você, outros são mais tímidos, e outros mais alegres, com um cumprimento diferente. Quando você cumprimenta a criança todos os dias você percebe se ela está sentida por alguma coisa que você falou um dia antes, por exemplo. Você percebe.

EST – 4

Eu achei maravilhoso, por que eles chegam assim apavorados para entrar, e só o fato de dar aquela paradinha e dar aquele “bom dia” quebra aquela euforia e serve também para dar uma acalmada.

Você acha que isso poderia ser uma política pública?

Eu acho, por que nas outras não há esse hábito. Às vezes os alunos já estão na classe, aí o professor chega e já começa a falar, falar, e não tem nem o hábito de dar um bom dia e saber como os alunos estão. Esse hábito de cumprimentá-los na porta da classe, cada um, e chamá-los pelo nome - bom dia Caio, bom dia Maria Fernanda - faz com que eles se sintam importantes - “olha, o professor me deu um bom dia!” - é gostoso isso.

5.2.2 – O uso pedagógico de atividades rítmicas e artísticas

Conforme apresentado no capítulo 5.1, 84,61% dos professores que responderam à avaliação do curso realizaram exercícios de ritmo com seus alunos, e 90,38% deles considerou esta atividade como adequada para uso cotidiano. Esta foi a prática mais aplicada pelos participantes do PDP, incluindo exercícios de geografia corporal, tabuadas rítmicas, poemas rítmicos e canto com movimentos. A declamação de poemas também foi realizada com as crianças por 63,46% dos professores e considerada prática adequada para uso cotidiano por 73,07%. Cantar, contar histórias e desenhar também foram citados em várias respostas e depoimentos.

Podemos afirmar, a partir da análise do material coletado, que a prática de atividades artísticas durante a formação continuada, apoiada pela conceitualização

teórica de seus aspectos pedagógicos, além de tornar o curso mais dinâmico, deu segurança aos participantes para realizá-las com seus alunos. A maioria dos participantes conseguiu resultados expressivos, e sua satisfação pessoal com isso ficou visível nos questionários e entrevistas realizados.

No grupo 2, onde o trabalho teve uma duração maior, foi possível notar também a importância dada pelos professores às atividades artísticas manuais.

Grupo 1

Duas professoras contando como foi trabalhar com a poesia em sala de aula

SP – 8

Eles foram aprendendo as poesias e curiosos, curiosos pra saber se iriam fazer uma apresentação. Depois, quando estava bem próximo, é que eu fui falar. E, assim, eles aceitaram muito bem, ficaram calmos.... Quando eu disse que hoje viriam pessoas de fora para assistir, eles ficaram emocionados (risos). Foi muito bom, uma experiência ótima, ótima. Nós ensaiamos 3 semanas, trabalhando em sala de aula.

SP - 5

Nós tirávamos um tempinho todo dia, e fazíamos atividades relacionadas com a poesia em sala de aula. Eu senti que eles despertaram melhor, tiveram mais interesse pelas atividades, e gostaram de fazer esse trabalho. Isso que foi legal na sala de aula, porque nesse momento não tinha estresse, não tinha nada, eles ficaram mais calmos e gostaram de fazer essa atividade. Eu acho que isso vai ficar gravado pra sempre na memória deles, e nunca vão esquecer essa poesia. Vão passar esse tempo todo pela escola e acredito que até um certo tempo eles não vão esquecer, porque eu já fiz muitas atividades assim na escola, quando eu era criança, e eu nunca esqueci. Isso é muito bom e é muito importante que a gente continue fazendo também com eles.

Informe-nos o que você considerou mais interessante neste projeto.(O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS1 – 12

[...] Ritmo. Uma forma de ensinar prazerosa, onde eles prendem a sua atenção, tendo concentração para realizar as demais atividades.

IS1 – 14

Tudo, principalmente os exercícios rítmicos, adorei saber os tipos de temperamentos, e a aula trimembrada me ajudou a me organizar melhor.

IS1 – 16

Fiquei encantada com absolutamente tudo, mas o que me chamou mais a atenção foram os movimentos rítmicos dentro da poesia.

IS1 – 18

Exercícios com ritmos, a disciplina e organização e contar histórias (envolvimento, tom de voz).

IS1 – 26

Gostei muito dos exercícios de ritmo, temperamentos e desenho de formas.

IS1 – 29

Tudo, mas o que mais me chamou a atenção foi os ritmos que ainda não consegui trabalhar, mas sei que quando consiga, vou ter uma sala mais disciplinada e mais relaxada. Os temperamentos também me ajudaram muito como já havia falado.

IS1 – 30

A forma com que os conteúdos foram passados, ou melhor, a vivência, as atividades rítmicas, sempre partindo do corpo e da nossa vivência. O fazer junto, em conjunto, passar pelas mesmas etapas que a criança passa para aprender. A alegria e o carinho com que fomos acolhidos e tratados.

IS2 – 2

A diversidade de exercícios e ritmos.

IS2 – 5

Exercícios com ritmos, a entonação da voz e a postura do professor.

IS2 – 16

Os ritmos, os poemas, a maneira de contar as histórias e logo em seguida os desenhos dirigidos e a forma de trabalhar a gramática.

O que você pode extrair do curso para utilizar no seu dia a dia? Exemplifique.

EG – 1

Meu trabalho é na brinquedoteca da escola, e de vez em quando substituo as professoras, e o curso para mim deu pra extrair o máximo, vi que não é tão difícil trabalhar com os alunos, por exemplo, já gostava de cantar com eles e fazer dinâmicas para ensiná-los e o curso me ajudou a melhorar mais nesse sentido.

EG – 4

O que me despertou maior interesse pelo curso foi a prática constante do ritmo, prática esta que muitas vezes não percebemos e perdemos com isto.

EG – 5

Cantar para reuni-los antes de entrar: para formar a roda: “Tindolelê”; as poesias de Ruth Salles: “Ouriço”, os “Pontos Cardeais”; Ritmo – expansão e contração: “Com passos pesados...”; Para acordar as

crianças - “acorda, acorda, o dia raiou...”; Cumprimentar na porta com aperto de mão forte e firme declarando como desejamos que seja o nosso dia; O uso das três cores (vermelho, amarelo, azul) para colorir e ilustrar.

EG – 14

As atividades rítmicas foram importantes, pois elas ajudam a acalmar as crianças, melhorando o comportamento em sala de aula.

EG – 20

Pude colocar em prática o ritmo, música e dinâmica com o grupo de professores e alunos. Percebi a curiosidade do grupo sempre querendo mais; colocado em prática o ritmo que aprendi no curso com as crianças, percebi euforia, curiosidade e entusiasmo.

T – 1

As histórias, as músicas e o jeito próprio de encantar as crianças.

T – 2

Sugestões de artes, musicalidade, atividades vivenciadas, como exemplo, as brincadeiras com intuito de aprendizagem que nós fizemos com o grupo de professores, depois passamos para a sala de aula.

T – 3

Pode-se extrair muitas coisas como jogos com a bola (matemática), dinâmicas para o início da aula (tranqüilizar as crianças), músicas, poemas, etc.

T – 8

A tabuada cantada, exercícios corporais para trabalhar numerais: pares, ímpares, múltiplos, maior, menor, sucessor, antecessor e outros.

Depoimento em nossa visita à escola

IS1 – 32.

Apesar de só ter ido a um encontro do PDP, eu aprendi muito lá. Gostei muito das atividades com giz de cera, tenho trabalhado com poesia. Conte a história da criação do mundo e trabalhei com o livro de poesia. Com as poesias dá pra trabalhar o meio ambiente de uma maneira diferente, mais agradável. Isso pra mim foi muito importante. *E qual foi a reação dos alunos com esse trabalho?*

Nossa, eles ficaram maravilhados, querem ficar ensaiando, foram procurar no dicionário palavras que não conheciam, e conseguem perceber o ritmo, se está errado. Então, para mim, foi excelente.

Depoimentos gravados no encontro final do 1º módulo, em 2004.

IS1 - 29

Eu achei excelente o livro (“Aprendendo com Poesia”, de Ruth Salles), porque está ajudando muito, muito, todas nós lá na escola, e a gente vai passando para os outros. Inclusive hoje eu até deixei lá

com outra professora, porque nós vamos trabalhar as plantas agora, e a poesia da planta (A Semente) é que vai ser o começo de tudo. E com essa poesia da planta, nós até já bolamos, vamos trabalhar português e matemática em cima da poesia, então é muito bom. Eu estou trabalhando com eles os ritmos, e sobre aquela poesia “La vai o cavaleiro bem montado em seu corcel” (A Princesa e o Cavaleiro), foi muito legalzinho, e estamos trabalhando substantivo e pronome em cima das poesias.

IS1 – 33

Lá em casa somos cinco irmãos e irmãs, todos educadores. Quando a gente se junta, o assunto é um só: Aluno. E a gente sempre se lembra daquele que tem problema. Minha irmã, que é psicóloga, sempre fala que aluno que tem dificuldade, que tem problema de coordenação, de ritmo, é por isso ou aquilo. Só que a gente ouvir a teoria é uma coisa, é difícil fazer a relação com a prática. Desde quando eu entrei na rede, eu trabalho só com 4ª série, e sempre uma classe heterogênea, que tem aqueles que ainda não chegaram na alfabetização. Aí dá aquele desespero: O que que eu faço? Que que eu faço? Chegando aqui a gente pôde ver a coisa do ritmo bem de perto, da lateralidade, da sequência. Quando eu cheguei na classe e comecei a dar as primeiras palmas – pra 4ª série é mais difícil, porque para eles a aula é só a lousa, o livro, o caderno, e quando você dá uma coisa mais dinâmica sempre tem um que pergunta: “Professora, você não vai dar aula hoje? E você pensa: “Meu Deus, o que que eu faço agora?” Aí, quando comecei a dar as primeiras palmas, com a tabuada do 3, do 4, a gente viu que os alunos que tinham mais dificuldade (de aprender) também não conseguem assimilar o ritmo. Aí a gente já teve um ponto de partida para trabalhar. Eu acho que foi uma luz maravilhosa que surgiu aqui para nós. Foi uma coisa mesmo de sala de aula e foi muito gratificante.

IS1 – 26

E eles gostam muito. A partir do momento que você fala: “Vamos fazer um círculo”, eles já fazem, já vão direitinho. Para o dia das mães eu trabalhei poesia, e tinha aquela preocupação: “Será que eles vão conseguir?” Num primeiro momento eu fiz a leitura, e depois eles começaram a ensaiar, meninos e meninas começaram a ensaiar. Então, no dia foi uma gracinha! As mães saíram emocionadas, porque cada classe fez uma coisa. Então eu pensei: “Como é rico trabalhar com a poesia!” Trabalhar com o ritmo com segunda série também é uma maravilha. Eles são interessados. Está sendo bom para nós, ótimo mesmo.

IS1 – 4

Eu também estou aplicando com os meus alunos o que estou aprendendo no curso, e eles gostam muito. Quando eu chego na segunda feira, e eles sabem, eles perguntam: “E aí professora, aprendeu alguma coisa nova?” Eu sempre falo onde eu aprendi o que eu trouxe para eles. É uma coisa difícil deles quererem guardar, que é importante na quarta série, é a tabuada. Agora que eu estou dando tabuada com palmas, pulando corda, e também com a senha, eles estão preocupados de guardar, pra ter a tabuada pra dizer a senha, pra pular corda. Então é uma forma de aprender brincando

que dá um ótimo resultado. Tem sido de grande valia muitas coisas que a gente tem aprendido aqui, porque, é como a colega falou, a gente vivencia, e aí a gente já sai daqui com a certeza que vai dar certo, e realmente funciona. Vocês estão de parabéns. Obrigada por tudo.

Grupo 2

Como as artes contribuíram para o seu trabalho neste período?

EST - 2

Eu acho que a maioria das crianças gosta muito, é um tempo bom que eles têm, até porque, se você pensar em passar cinco horas só ali..., é massacrante. Então ter a parte artística é muito bom, e a gente vê isso nas crianças. Tem criança que não vê a hora de chegar no momento da pintura, do desenho, hora da aquarela, e tem criança que se destaca muito. Às vezes ela não vai muito bem em matemática, mas vai superbem nas artes. Eu vejo nos trabalhos manuais, a minha turma esse ano me surpreendeu. No segundo ano era o crochê, que eu não sabia, e fui aprender, só que eles me ensinavam. Lógico que a gente é assim, a gente ensina e aprende, mas eles me ensinaram que eu também consigo, e eles deram um show. Fizeram cada trabalho maravilhoso, que eu não consigo, e eles se dedicaram.

EST - 4

Nós trabalhamos primeiro a talagarça, para coordenação motora deles, depois passamos para o tricô. No princípio foi difícil, aqueles dois bambuzinhos lá, no primeiro ano, eles queriam duelar. Teve uns pais, sobre essa questão dos trabalhos manuais para os meninos, que não aceitaram, mas aqueles que aceitaram os meninos fizeram numa boa, pegaram rápido, a gente não achou que ia ser assim tão fácil. Nossa, foi uma belezinha. Lógico que teve aqueles que não quiseram, e acabaram não fazendo, mas a maioria fez. Teve também a aquarela, nossa, que foi para eles uma maravilha, misturar as cores, brincar com as cores. Bom, no primeiro ano eu acho que tudo para eles é fantasia, e pra gente também. E a questão da imagem é muito importante, porque de acordo com a imagem eles visualizavam muito a imagem das letrinhas, e eles falavam. Então para eles o A do Anjo da Aurora, eles tinham a imagem do Anjo da Aurora, e até os gestos do Anjo da Aurora. Então a gente procurava trazer isso, o gesto e a forma para ficar na cabecinha deles. E com isso mudaram os cadernos deles, que antes eram só rabisco, rabisco, rabisco, quando eles vieram do jardim para nós. Tanto é que, no dia da exposição, o sr. pode ver os desenhos lindos que eles estavam fazendo no primeiro aninho, que eram puramente a fantasia deles que eles expressavam no papel, pois nunca tiveram contato com esses desenhos já prontos. E, com isso, o que aconteceu? Eles foram fazendo os desenhos de formas que foi dando pra eles habilidades, e eles evoluíram, pois antes nós só entregávamos

desenhos prontos para as crianças, só faziam contorno, pintavam, preenchiam aquele espaço, e aí a gente viu o quanto a criança é capaz. Já no primeiro ano, e o resultado que deu, imagina quando eles terminarem o quinto ano, como vão estar. A princípio as pessoas falavam “Imagina, como vai dar um caderno sem linhas para essa criança? Eles não têm noção de espaço”. Quando a gente deu, lógico que no primeiro dia foi aquele auê, mas foi tudo feito com orientação. O que foi impressionante também é que agora, no final do ano, todos já com noção de espaço, escrevendo retinho, os desenhos já com toda aquela forma, ... muito bom, muito gratificante. É assim, eu vejo que é uma pedagogia trabalhosa, mas ela é bem tocante na criança, na criança e na gente também, que trabalha com eles. Como no teatro, quando a gente está trabalhando com eles a gente fala, “ai meu Deus será que vai dar certo”, e a gente chama atenção “fica assim, fica assado”, e eles tão assim né, e no dia eles surpreendem a gente. Eu acho que cria neles uma certa confiança, e como posso dizer, um compromisso deles, uma socialização, por que um está dependendo do outro e um acaba ajudando o outro. Na hora que eu vi a rodinha que eles fizeram, tudo bem. Tinha um menino que era difícil, que não sentava, não parava quieto, então eu botei ele para ser o Micael, e disse “olha a responsabilidade que você vai ter, vai ser o Micael”, e não poderia ser estabonado daquele jeito. Nos ensaios ele tirava a gente do sério, e as crianças queriam que ele ficasse de um jeito e ele não ficava do jeito que todos esperavam que ele fosse ficar, e no dia eu vi como ele se comportou e levou a sério e ele foi responsável. Assumiu mesmo o papelzinho dele, fez bonito, falou bonito, e no ensaio ele ria, mas ele só ria. E quando ele falou, nossa aquilo me emocionou, quando ele falou “dorme” como se ele fosse mesmo o poeta, ah, muito dez!

Que habilidades você acha que as artes desenvolvem em seus alunos?

EST - 2

A paciência, a atenção, a concentração, o tentar, não desistir facilmente. Teve criança que fazia um pedacinho e eu dizia: que legal, você está conseguindo. Quer levar para casa pra tentar mais um pouco e amanhã você traz pra gente ver o que você conseguir? Eu tenho uma menininha que fazia um pedaço do crochê, e estava bonito, pra ela que está assim começando, e você também não pode exigir o máximo de quem não sabe. Ela estava aprendendo. E ela fazia e às vezes tinha algum erro, e eu dizia: está bom, continua, vamos lá, é seu primeiro trabalhinho. E ela ia pra casa com aquele trabalho. Chegava lá, ela via onde estava o erro dela e desmanchava tudo. No outro dia ela chegava só com a linha, sem nada. Eu perguntava pelo trabalho e ela dizia: não professora, eu tinha errado. Vou fazer de novo. E ela fez isso durante uns 15 dias, ou um mês, e eu me desesperava, porque às vezes ela fazia tão bonito, ela foi se aperfeiçoando, e já estava grande, aí ela errava um ponto e no dia seguinte voltava sem nada. E ela falava: não professora, não estava bom, estava ficando assim, estava ficando assado, e aquilo me desesperava. Até que ela conseguiu fazer uma coisa bonita, grande e certa, e aí para ela ficou bem. E eu falava: gente vamos lá, vamos tentar, e no fim eles me surpreenderam.

Você acha que essa força vai para outras áreas da vida?

Vai, com toda certeza, porque essa força vem de dentro pra fora, eles desenvolveram dentro deles, é o querer deles, eles tiveram vontade de fazer. Eu até estava pensando que no próximo ano será outro trabalho, e eu não sei se eles vão querer tanto como quiseram com o crochê.

5.2.3 – A organização rítmica da aula e a prática pedagógica

As aulas do PDP são ministradas no mesmo formato que é indicado aos participantes para usarem com seus alunos, tendo início sempre com uma parte rítmica lúdica, depois uma recapitulação da aula anterior, seguida por uma aula teórica sobre o tema do dia. Em seguida há atividades manuais, terminando a aula com uma história. Este formato foi muito apreciado pelos participantes, que a partir daí, perceberam que suas aulas também poderiam ficar mais interessantes para as crianças. Vários testemunharam melhorias em sua atuação pedagógica. Só o fato de os professores começarem a inserir atividades rítmicas e artísticas em suas aulas, assim como histórias, já melhora o ritmo da aula, pois as aulas deixam de exigir apenas o esforço cognitivo.

Grupo 1

Depoimentos

IS1 – 2

Com o projeto (PDP), passei a reparar na questão do ritmo da aula. Eu começava a aula muito eufórica, e terminava muito eufórica. A gente aprendeu como dosar esse ritmo e manter um controle da classe. Tivemos a oportunidade de passar para outros professores aqui na escola, e vimos como essa pedagogia pode-se transformar em coisas bem bonitas.

IS1 – 30

O que foi marcante pra mim nesse curso, pra nós, foi mesmo a questão de você fazer. Desde o primeiro momento a gente começou fazendo, e então você aprende de fato. Você vivenciou aquilo, você pensou sobre aquilo e você fez aquilo, e viu que é possível. E os resultados mostram isso, a gente percebe mesmo na atitude das crianças. Ainda tem muito que fazer, mas é possível.

SP – 9

Antes de começar o curso, pensei que ficaria só na teoria. Quando o curso começou, eu estava totalmente errada, porque foi tudo no

concreto. Com as experiências que obtive durante o curso, apliquei na sala de aula e foi um sucesso. Então pra mim foi um curso muito bom, que pena foi muito curto. Adorei tudo o que foi passado porque obtive experiências. Se pudesse ter mais curso seria muito bom.

Informe-nos o que você considerou mais interessante neste projeto. (O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS1 – 30

A forma com que os conteúdos foram passados, ou melhor, a vivência, as atividades rítmicas, sempre partindo do corpo e da nossa vivência. O fazer junto, em conjunto, passar pelas mesmas etapas que a criança passa para aprender. A alegria e o carinho com que fomos acolhidos e tratados.

S2 – 1

Todos os momentos foram interessantes, pois todos têm algo importante para estarmos aplicando em sala de aula, conseguindo fazer com que os alunos vejam o conteúdo aplicado de outra forma, ou seja, mais produtivos.

Outros comentários (O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS1 – 25

Achei interessante o jeito e o modo que eles (os formadores) ensinam e com isso mudei o meu modo de ensinar.

IS1 – 26

Gostei do curso pois modifiquei a maneira de trabalhar com as crianças, ou seja, trabalhar com os ritmos, elas gostam muito e participam da aula.

IS2 – 17

O curso é muito produtivo, apesar de encontrar dificuldade em aplicá-lo, mas estou tentando adaptar e adquirir prática no meu trabalho.

O que você pode extrair do curso para utilizar em seu dia a dia? Exemplifique.

EG – 13

De tudo que nos foi transmitido, estou fazendo adaptações na minha rotina, introduzindo idéias boas que foram vivenciadas e estão dando certo.

Comente a dinâmica dos módulos, pontuando o que foi bom, o que faltou e o que gostaria de complementar ou aprofundar.

EG – 5

Posso pontuar como bom os conteúdos apresentados que estão contribuindo para a minha prática: A dinâmica que envolve ritmo, contração e expansão; as poesias, inspirações de Ruth Salles; Cama de gato com barbante; O uso do giz de cera e as três cores; O que eu gostaria de complementar e/ou aprofundar: Como reconhecer e trabalhar os temperamentos; O ritmo – concentração e expansão.

EG – 6

As dinâmicas vivenciadas foram maravilhosas, onde o ritmo quando utilizado com frequência e de diferentes formas aguça a curiosidade e a vontade de aprender. Além de que aprendemos que a palavra quando bem trabalhada nos dá condições de experimentarmos o sentir e querer. E a necessidade de contemplarmos e agradecermos sempre todo o conhecimento adquirido com equilíbrio.

T – 5

Foi muito bom pois aproveitei as novidades para aplicação em sala de aula. Gostaria que trouxessem mais dinâmicas para séries iniciais e como aplicar os conteúdos na parte de escrita e leitura.

Grupo 2

Como foi para você trabalhar com a visão de organizar o ritmo na aula?

EST – 1

Muito bom, inclusive para a gente se organizar. Eles (os alunos) já sabem que no início vai ter um ritmo, depois a matéria, depois vem o recreio, e depois os professores de área. Eu acho que isso dá segurança pra eles, ao contrário do que se eles chegarem e cada dia for de um jeito. Acho isso muito válido.

EST - 2

É muito legal, porque a própria criança já sabe o que vem depois. Depois que eles pegam aquele ritmo, é tranquilo, tanto para o professor quanto para o aluno. É uma coisa muito natural.

EST - 3

A aula ficou bem dividida e interessante, porque não ficou cansativa. Nós começamos com 20 minutos de ritmo, que é música, poesia, versos. Fazemos todos os dias menos na segunda-feira, que tem a "Alvorada". Há uma escala e cada segunda-feira uma classe faz alguma apresentação para as demais, de alguma dança, música etc, para todas as classes. Nos outros dias, tem o ritmo de 20 minutos e depois a aula principal, e depois as aulas de áreas (educação física, inglês, música etc), que vão sendo intercaladas. Geralmente na última aula nós contamos história, eles desenham a história. No primeiro ano, foram contos de fadas, e esse ano as fábulas. Nós contamos a fábula e aí a criança vai imaginar. Às vezes propomos um desenho dirigido, que colocamos na lousa, ou deixamos que eles façam um desenho livre, de acordo com sua imaginação sobre a história.

EST – 4

A questão do ritmo, além de proporcionar à criança este ritmo, a gente também é adequado a este ritmo. Quando estamos planejando, também temos que fazer o nosso ritmo, e aí a gente entra no ritmo deles, e eles no nosso. Com o ritmo, eles aprendem a organização. Eles vão saber o horário que eles estão entrando, que vai vir o cumprimento, depois toda a parte rítmica, a aí a gente vai trabalhar o conteúdo, e depois virão as outras aulas. E chega um momento que eles já sabem o que eles vão fazer, sem a gente ter que explicar, por eles já sabem o que vai acontecer.

Você acha que eles aprendem melhor assim?

Eu acho.

5.2.4 – Estudo e vivência dos 4 temperamentos

O estudo dos 4 temperamentos levantou muito interesse por parte dos participantes. Conforme apresentado no capítulo 5.1, 63,46% dos professores conseguiu realizar pelo menos uma avaliação de temperamento de um aluno seu. A carga horária do curso no módulo 1 não permitiu um grande aprofundamento no estudo do tema, mas acreditamos que foi suficiente para conscientizar a maior parte dos participantes de que crianças com temperamentos dominantes não têm necessariamente problemas psicológicos, mas que estes são características da sua individualidade, e podem deixar de ser um problema se o professor souber como se relacionar melhor com cada um deles, e como motivá-los para o trabalho escolar.

Grupo 1

Informe-nos o que você considerou mais interessante neste projeto.(O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS1 – 11

Saber diferenciar os temperamentos e as aulas rítmicas.

IS1 – 12

Temperamentos. Pois podemos relacionar atitudes e formas de participação dos alunos a seu temperamento, aprendendo a respeitá-los.

IS1 – 13

Considero mais importante neste projeto as informações passadas sobre os diferentes temperamentos e as fases do setênio, apesar de que tudo foi muito importante e útil para nosso dia-a-dia em sala de aula.

IS1 – 14

Tudo, principalmente os exercícios rítmicos, adorei saber os tipos de temperamentos e a aula trimembrada me ajudou a me organizar melhor.

IS1 – 15

O temperamento do aluno e trabalhos com ritmos.

IS1 – 23

O que achei mais interessante foi saber sobre os temperamentos, quais tipos de crianças se encaixam nesses temperamentos, como lidar com elas; e que para a aula ser de bom rendimento não precisa ser necessariamente aula teórica, escrita e que o ritmo ajuda muito.

IS2 – 4

A forma de tratamento para com os alunos, trazendo os mesmos para mais perto da professora, o que melhora a qualidade da aula.

IS2 – 8

O estudo sobre os temperamentos, o trabalho com os ritmos. Sobretudo a filosofia que o embasa, pois tem resgatado em mim a dimensão humana tão importante para a realização de nossas atividades cotidianas.

IS2 – 9

Conhecer os temperamentos e como lidar com isso. [...] Aliás o que estou aprendendo no curso serviu como uma luz, ajudando-me de como enxergar o meu aluno como um todo.

IS2 – 11

O que foi mais interessante e produtivo para mim: Temperamentos dos alunos (psicológicos). E atividades de psicomotricidade e desenvolvimento.

IS2 – 13

Avaliação dos temperamentos, atividades rítmicas.

IS2 – 17

A questão dos temperamentos, pois eu possuía um problema com indisciplina e essa prática ajudou a dispor os alunos em posições adequadas na sala.

O curso veio ao encontro de suas expectativas? Explique.

EG – 4

O curso contribuiu com minha formação, ampliando meus conhecimentos. Achei significativo conhecer os temperamentos, os quais contribuem com a organização de nossas vivências.

EG – 11

Sim, o curso trouxe uma nova visão do processo de aprendizagem e também novos subsídios em relação aos comportamentos, temperamentos dos alunos. A partir daí percebi que temos que

buscar metodologias mais adequadas à cada caso e cada momento ou fase.

EG – 14

As atividades rítmicas foram importantes, pois elas ajudam a acalmar as crianças, melhorando o comportamento em sala de aula. Os tipos de temperamentos nos ajudaram a entender melhor o comportamento dos alunos e as regras de ouro são riquíssimas para sabermos como lidar com as crianças.

EG – 17

Pude extrair do curso as aulas de ritmo e conhecer os temperamentos das pessoas. O fato de conhecer os temperamentos dos alunos fica mais fácil trabalhar didaticamente.

Grupo 2

Que você achou de aprender sobre os temperamentos?

EST – 1

Deu, tanto na minha vida com o meu filho, como também na escola, para conhecer, saber dosar. Eu tenho uma criança lá que é muito difícil, que mede forças com a gente e tira a gente do sério, mas sabendo como ela é, a gente vai com jeitinho, e aí ela tranqüiliza. Acho que foi muito legal saber dos temperamentos, pra você conhecer e poder entender, não é?

EST – 3

Ajuda a entender a personalidade de cada aluno.

Tem algum caso de que você se lembre, em que esse conhecimento lhe tenha ajudado em alguma circunstância?

Tenho um aluno que é colérico, e dependendo do jeito que você lida com ele é o jeito que ele responde. Então, tenho que ter mais cuidado com um colérico do que com um fleumático, por exemplo. O colérico, quando está com muita raiva, é difícil lidar com ele.

EST - 4

Quando nós tivemos este estudo com as meninas (as formadoras), quando eles falaram um pouco de cada temperamento, quando eu entrei na sala de aula, cada criança que eu olhava já conseguia olhar pra eles assim percebendo qual o tipo do seu temperamento. E aí precisamos saber como trabalhar com essa criança, trazendo pra eles atividades que acalmem e atividades também que coloquem eles pra cima. Acho que ainda tem muita coisa que a gente ainda precisa aprender. Nossa, é um longo caminho e nós somos bebês ainda, e eu acredito que ainda tem coisas maravilhosas para a gente aprender. Quando a gente vai lá para o seminário, eu fico imaginando e vejo o pessoal todo contando e eu digo, meu Deus, é ... muito bonito, muito enriquecedor.

5.3 – ANÁLISE DO IMPACTO DOS CONCEITOS PROPOSTOS

5.3.1 – O estímulo à reflexão sobre o desenvolvimento humano e a atuação do professor

Muitas das respostas aos questionários, e depoimentos, que apresentamos nos itens anteriores, já demonstraram reflexões interessantes relacionadas às práticas analisadas. Além destas, houve também vários participantes que se sensibilizaram com os conceitos sobre o desenvolvimento humano e a atuação do professor, que foram apresentados no PDP, e quando perguntados sobre o que consideraram mais interessante no projeto, citaram aspectos conceituais, como podemos ver nos exemplos abaixo. Isso demonstrou que o trabalho provocou reflexões importantes, ampliando a visão dos participantes em relação ao desenvolvimento humano, e estimulando estes professores a buscar outro nível de relacionamento com seus alunos. Este resultado indica que os formadores conseguiram transmitir para os participantes que eles são muito importantes e que, a partir apenas de sua competência e de sua vontade, eles podem ser professores melhores e mais felizes. Assim, estimulou-se uma postura mais proativa dos participantes, e foram registradas várias declarações com agradecimentos emocionados à equipe do projeto.

Grupo 1

Informe-nos o que você considerou mais interessante neste projeto.(O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS1 – 2

Principalmente por ter tornado possível uma reflexão sobre o meu EU PROFESSORA; Aplicação de práticas que me deixaram mais próxima dos meus alunos e de seus pais. Ponto importantíssimo: CURSO MINISTRADO POR PROFESSORES COM PRÁTICA DE SALA DE AULA (destaques da autora).

IS1 – 9

O projeto foi ótimo, abrindo novos caminhos para o aprendizado, levando os professores a uma nova reflexão sobre o

desenvolvimento de cada criança.

IS1 – 17

Para mim o que mais marcou foi a atenção que se dá ao aluno considerando todas as suas potencialidades, seu convívio com o grupo, suas dificuldades, e a sua vida (família/amigos) e assim desenvolver em nós a sensibilidade na hora de “avaliá-lo”.

IS1 – 21

A quebra de paradigmas educacionais, a versatilidade, a leveza e toda a energia positiva que emana dos palestrantes. Esta proposta que procura ver no aluno seu lado humano, formado por corpo, alma e ESPÍRITO (destaque do autor).

IS1 – 27

A visão que se tem do educando, a valorização do mesmo para que este possa desenvolver suas habilidades, o cuidado perante a sua mente, corpo e “alma” em conjunto.

IS1 – 28

O cuidado de descobrir e lapidar o ser humano individualizado que existe em cada criança, mas que precisa ser ensinado a viver socialmente.

IS2 – 6

Reconhecer o aluno como ser humano, de forma integrada, criando e proporcionando situações de aprendizagem fundamentadas no querer, sentir e pensar, respeitando as características de cada criança.

IS2 – 7

A questão dos alunos receberem o conteúdo pelo sentir primeiramente (entrar pelo coração), para que depois tome conhecimento do conceito.

IS2 – 20

As informações dos seres humanos, como percebemos e conhecemos as crianças pelo formato das mãos, modo de ajudar, e o que a criança precisa desenvolver quando pequena para ser um adulto pleno.

Outros comentários (O espaço para a resposta era de 5 linhas.)

IS1 – 17

Gostei muito do projeto, e acredito que tudo o que foi discutido será muito importante para repensarmos nossa postura e nossas práticas de ensino.

IS1 – 18

Estou bastante entusiasmado com as informações recebidas, e mais profundamente, vejo que são úteis e coerentes com o processo de aprendizagem dos alunos. Admirado com a postura das educadoras que estão coordenando os encontros.

IS1 – 21

Obrigado por todos os ensinamentos! Vocês são iluminados. Quero registrar que: “a palavra convence, o exemplo ARRASTA”. Vocês nos conduziram através do exemplo. AMEI (destaques do autor).

IS1 – 27

Os encontros me instigaram a procurar outras formas de me relacionar com os educandos, os enxergo melhor e tento descobrir suas habilidades.

IS2 – 3

O curso pra mim está sendo uma terapia de 15 em 15 dias; Já mudei muitos hábitos ruins que tinha e me apropriei de outros bons. Estou falando mais baixo e ficando mais calma diante das dificuldades.

IS2 – 5

O curso tem sido uma terapia, pois me sentia incapaz de atuar com determinadas situações que já tenho conseguido sanar.

IS2 – 6

Estou adorando e acredito que o caminho para melhorar a qualidade da educação é esse, apontado por vocês. Só tenho flores pra agradecer a oportunidade. Valeu!!!

IS2 – 7

As informações transmitidas tem sido de grande colaboração em minha prática e espero poder receber cada vez mais para transmitir aos meus alunos esse sentimento de gratidão.

IS2 – 10

Obrigada, vocês são maravilhosos, este é um dia que eu não tenho preguiça de levantar cedo e de ir para o curso. Este tem sido o momento que tem me dado mais alegria este ano. Que Deus os abençoe e vocês continuem sempre assim.

IS2 – 11

Este curso está me ajudando e felicitando meu trabalho em sala de aula. Fazendo mudar minhas atitudes e tendo um novo olhar para com meus alunos.

O curso veio ao encontro de suas expectativas? Explique.

EG – 1

Sim, despertou em mim o desejo e a decisão de cursar a faculdade no próximo ano e ser uma professora de excelência.

EG – 3

Muitas estratégias boas ficaram plantadas na vida de nossos educadores. Espero que o novo Secretário de Educação, conheça, goste e solicite também o trabalho dos coordenadores do curso para enriquecer e expandir ainda mais essa pedagogia, para que seja fomentada e que todos fiquem melhor subsidiados. O que ficou para

mim, foi esta frase que fomentarei e perpetuarei na minha memória: “O adulto ensina pelo bom exemplo”.

EG – 5

Superou minhas expectativas, pois contribuirá para rever conceitos, ampliar e enriquecer a bagagem de conhecimentos e prática. Aqui na escola quando reunimos para refletir e comentar sobre o curso, todos concordamos que o desenvolvimento deste curso está todo voltado no resgate dos valores que são essenciais para a formação de um ser completo.

EG – 9

Foi uma capacitação divertida e muito dinâmica. De onde pudemos tirar muito proveito e também reavaliar nossos conceitos em relação ao nosso trabalho.

EG – 11

Sim, o curso trouxe uma nova visão do processo de aprendizagem e também novos subsídios em relação aos comportamentos, temperamentos dos alunos. A partir daí percebi que temos que buscar metodologias mais adequadas à cada caso e cada momento ou fase.

EG – 12

Trata-se de um curso que proporcionou a oportunidade de acrescentar novos conhecimentos a minha prática, na verdade supera minhas expectativas, quando observo que o desenvolvimento do trabalho está totalmente focado no resgate dos valores que são essenciais a formação de um ser completo.

EG – 13

Sim, pois foi através das informações obtidas, pude refletir mais em relação as atividades e todos os momentos que passo junto com os alunos. O curso nos proporcionou e ofereceu condições para ampliarmos nosso conhecimento e adequá-los as situações de aprendizagem, de uma forma prazerosa e significativa.

T – 6

Sim, veio de encontro com as necessidades que os professores precisavam resgatar. O brincar, cantar, recitar poemas, gesticular, contar histórias, resgatar valores da cultura popular que se perderam com o decorrer dos tempos e de grande valia para o ensino e aprendizagem.

T – 9

Sim, porque aprendi que eu mesma posso criar atividades diversificadas para os alunos.

*O que você pode extrair do curso para utilizar no seu dia a dia?
Exemplifique.*

EG – 12

Os exemplos apresentados enfatizam a necessidade cada vez mais

constante de uma reflexão profunda ao realizar o planejamento das atividades que serão apresentadas nas aulas e o quanto é significativo o comportamento do adulto que está a frente de uma criança.

Comente a dinâmica dos módulos, pontuando o que foi bom, o que faltou e o que gostaria de complementar ou aprofundar.

EG – 1

Achei todas maravilhosas, me senti com seis anos, as vezes quatro, uma criança feliz e curiosa. Faltou eu já ser uma professora e ter meus alunos da minha parte. E quanto ao curso, faltou ter mais um ano para aprendermos mais com vocês, gostei demais.

EG – 11

O curso me fez refletir:

“Até que ponto estamos vitalizando nosso aluno, ou adoecendo-o com o ritmo da nossa aula?”

“A força da fantasia é como o nosso corpo, atrofia-se se não for desenvolvida.”

Depoimentos

SP – 8

Foi muito gratificante e enriquecedor participar juntamente com as colegas desse curso, para mim inovador. Conhecer um pouco sobre o trabalho (didática) de cada um, até mesmo para avaliar o meu trabalho.

Enriquecedor, aprendendo novas técnicas ou aprimorando a didática em sala de aula. Sentindo a poesia. Entender que mesmo aquela criança que não lê e nem escreve, o olho brilha ao recitar uma poesia. É um grande prazer.

Ampliei o meu horizonte.

É o aprendendo a aprender.

Parabéns aos capacitadores.

Que esta seta seja lançada em vários espaços da terra.

SP – 11

Ao término do curso, pudemos avaliar o quanto foi precioso estes momentos para a nossa reflexão prática pedagógica. Este curso só veio a acrescentar coisas úteis, que nos servem de grande ajuda no nosso dia a dia vivenciado na prática. Aprendemos que nossas palavras servem como instrumento de aprendizagem e que, através delas, podemos conduzir melhor a nossa prática pedagógica e que a poesia é um grande instrumento.

IS1 – 21

O que ficou para mim é que eu me senti fortalecido depois que eu comecei a fazer (o curso do PDP), eu e o grupo, porque a gente passou por momentos difíceis, individuais e coletivos, aqui dentro (da

escola), e culminou de chegar numa hora assim tão complicada, uma coisa que pareceu uma luz. Durante todo o período o que eu senti era uma harmonia, muita luz, como se nós conseguíssemos fazer elos, elos de uma corrente, e, de alguma forma, cada um contribuindo com aquilo que podia. Somos quatro representantes (da escola) aqui, e são mais de 20 professores na escola, e foi muito interessante como isso se propagou, a experiência com as reuniões de pais, onde o Rubens deu um apoio legal. Eu já tinha tido um primeiro contato com a Pedagogia Waldorf, e eu queria muito fazer o meu TCC defendendo essa coisa do professor continuar com sua classe por mais de um ano, não por um apego sentimental, mas para dar uma fluidez, uma continuidade, um conhecer de verdade, e não essa coisa mascarada de ficar um tempo e tentar sanar. Se a gente vai aprendendo ao longo da vida, por que a gente não pode acompanhar o aprendizado de uma criança por mais de um ano? Eu e outros colegas aqui da escola gostaríamos de poder ficar com nossos alunos por mais de um ano.

Grupo 2

Além da questão intelectual, quais as habilidades que você acha importante que seus alunos desenvolvam na escola?

EST – 3

O importante é a formação dessa pessoa como um todo, e não somente sair uma máquina daqui, sabendo calcular, sabendo ler tudo, escrever tudo... não. A pessoa tem que ser muito mais do que isso. Tem que sair daqui um ser humano completo. Sair não só com a base teórica, mas também com sentimento, respeito pelo colega, convivência na sociedade. A sociedade às vezes pede uma “máquina”, mas muitas vezes temos que usar o sentimento, a lógica e o sentimento. As pessoas “máquina” entram em depressão, mas pode perceber que a pessoa bem resolvida é muito difícil entrar em depressão. O mundo está criando máquinas, mas quando o ser humano vê que ele não é uma máquina, aí ele fica chocado.... que ele tem falhas... Tem gente que não aceita, não é? Que ele não é uma máquina.

O projeto Dom da Palavra, que influenciou o trabalho de vocês, influenciou também o relacionamento entre os alunos?

EST - 2

Influenciou porque, com o trabalho que estava tendo na sala de aula, eles foram se inteirando mais. É bem diferente, mesmo, por que eles interagem mais, eles brincam mais, eles têm mais contato, até mesmo contato físico. Quando a gente faz uma roda, porque cada dia um está em um lugar, então cada dia um coleguinha está do lado, e tem que dar a mão, tem que pular, tem que brincar, tem que acudir. Tudo que eles estão fazendo estão fazendo juntos, e isso cria uma

união muito grande. Esse negócio de entrar na sala e ir cada um direto para o seu lugar fica uma coisa assim, cada um no seu lugar, e não tem aquela interação, aquele convívio, aquele aconchego daquela união, que é muito legal, até pra eles mesmos se aproximarem.

Quais você acha que são as principais diferenças entre você como professora há três anos atrás, e você como professora hoje?

EST – 2

Eu acho que eu melhorei como ser humano, porque a partir do momento que eu quero o melhor para o meu aluno, eu tenho que melhorar eu primeiro. Então eu tenho que aprender mais, tenho que saber mais para poder ensinar mais, e depois de tantos anos no magistério me deu vontade de aprender mais. Com o tempo a gente vai ficando meio que parado no tempo. Quando eu me formei, eu comecei a fazer Pedagogia, mas aí eu me casei, mudei de cidade, e a grade curricular não batia, e eu acabei perdendo. Depois eu acabei engravidando, fiquei um ano parada, e aí depois comecei a dar aula e não parei mais, e eu me acomodei. Como quem diz, o tempo vai passando, está tudo bem, e estou desempenhando meu papel. E agora não, me deu aquela vontade de voltar a estudar, voltar a aprender e ter mais conhecimento e aprender mais sobre o ser humano. Pra resumir tudo, pra aprender mais do ser humano, não de método ou de aluno e coisas que qualquer um pode ter, mas poder me tornar um ser humano melhor e poder desenvolver numa criança o melhor dela também.

EST – 3

Eu gostei muito do projeto, foi uma experiência nova, diferente, que trouxe bastante vivência, que é importante para as pessoas, a prática, e não só a teoria. Eu cresci um pouco mais na parte artística. Eu antes não usava aquarela com as crianças, então trouxe a vivência da aquarela, dos trabalhos manuais, trouxe outra visão. A matéria às vezes é só teoria, e a aquarela, os contos de fadas, traz a vivência do sentimento para as crianças.

EST - 4

A gente tinha que correr atrás, se virar, a gente não achava coisas prontas, modelo, não achava nada e tinha que rebolar e fazer. Agora, com toda a experiência que a gente teve nesta capacitação, além da gente também ter o nosso jeito, nossa, o que trouxe de material pra nós, pra gente poder aplicar com segurança... isso dá mais segurança agora no trabalho que a gente faz. Quando a gente faz pedagogia, faz aquele estágio que nem é um estágio. A gente chega lá, e o professor assina porque nem quer que a gente fique na sala - "assino quantas aulas quiser, e vai embora!" - , e isso acaba fazendo até falta, por que não tivemos vivências com os alunos. Aí a gente pega uma classe e diz "meu Deus, o que é que eu vou fazer?". Agora, com a Pedagogia Waldorf, o que primeiro a gente vê? Primeiro a gente tem que conhecer a criança para depois saber o que a gente vai trabalhar. E a gente tem que conhecer cada um, os temperamentos. Aí é legal também porque a gente vai conhecendo

cada criança, e também é um ensinamento para a gente, mais até do que para a criança, porque a gente acaba voltando a ser criança também e aprende com eles. Mais aprende com eles do que eles com a gente, sempre, sempre. A gente dá uma atividade e não espera aquele retorno, e de repente “nossa, que trabalho bonito!”. Então é isso. A gente acaba aprendendo mais com eles do que eles com a gente, porque eles aprendem na brincadeira, tudo para eles é brincadeira. Então é muito legal.

De que forma você acha que os professores deveriam ser formados? Imagine uma mensagem que você gostaria de mandar para aqueles que são responsáveis pela formação de professores.

EST - 1

Esse lado mais humano da Pedagogia Waldorf devia ser passado nas faculdades também, além dos outros conteúdos e metodologias. É uma realidade tão perto, eu venho de Santa Cruz, tem professoras de Paulistânia, tem professoras de Ourinhos, eu acho que eles tinham que universalizar mais esse lado da Pedagogia Waldorf, não deixando de lado os outros lados da formação. Estamos lidando com seres humanos, não é? Conhecer os setênios, os temperamentos, pra gente saber o que a criança pensa, como ela é em cada época.

EST – 2

Eu acho que falta trabalhar mais o humano nos professores. Formar professores que pensem na criança como um ser humano, e não como um aluno que vai passar e pronto, acabou. Eu acho que nestes cursos você tem muita teoria, e lógico que vamos ter que aprender na prática, mas se o professor não for preocupado com o ser que está ali naquela criança, é difícil, porque ele não vai se preocupar com o sentimento daquela criança, com seu desenvolvimento mental, desenvolvimento físico, e de alma. Eu acho que o professor trabalha por amor, muito, mas ainda hoje tem muito professor que trabalha por precisão, por dinheiro, e nos cursos eu acho que está faltando humanizar, trabalhar o interior da criança, uma área que fale sobre o interior da criança não tem. Tem como você dar aula, tem o material para você dar aula, mas não tem estudo de situações com as crianças.

EST – 3

Na faculdade, eu achei as explicações muito isoladas, muito distantes da realidade e muito teóricas. Não traz muita prática. O Dom da Palavra trouxe a teoria, mas também a prática. A única crítica que eu tenho da faculdade é muita teoria, muita lei, regras, mas tudo na teoria, diferente da realidade que você vive na sociedade. Quando você chega em uma sala de aula, é às vezes bem diferente do que uma faculdade passa para um aluno. Só quando você é professor é que você vai ver qual é a verdade, qual é a realidade, que é muito mais do que papel, leis, mas que tem sentimentos, tem pessoas envolvidas. É diferente. Isso a faculdade não traz, só a prática, só a experiência, só o passar dos anos. Nós temos os cursos, mas eu acho que o professor, emocionalmente, teria que ser mais acompanhado. Tem horas que temos muitas

dúvidas. A vantagem de nós aprendermos a Pedagogia Waldorf já dando aula foi muito grande, pois pudemos ir aprendendo e aplicando. Seria diferente se fosse na faculdade e não pudéssemos logo aplicar.

E você acha que esta prática sobre a relação entre as pessoas poderia ser trabalhada de outra forma na formação de professores?

Uma faculdade comum, como as que temos hoje em dia, todas as faculdades, pensam muito é na formação teórica, e não no ser humano. Eu acho que deveria ter mais formação sobre o ser humano, estudar mais o ser humano do que teorias, leis e muitas coisas que você não usa. Só quando vai prestar um concurso ou passar no vestibular. Deveríamos estudar mais o ser humano, o lado psicológico, e a família também, por que não é só o aluno. Na sala de aula você tem muitas crianças que trazem muita bagagem da família, por isso é que, quando você acompanha a classe, começa a conhecer a família também, e sabe porque aquele aluno é daquele jeito. Não é dele aquele jeito, mas a família traz aquilo pra ele, é da formação dele, da família.

EST – 4

Que precisamos de trabalho prático. Não muita teoria. Quando a gente fica muito na teoria não consegue visualizar a prática. O que eu acho que o que mais falta na nossa formação é pôr a mão na massa. Aprender a lidar com a arte, com aquarela, com desenho de lousa, porque se o visual encanta a criança ela nunca mais vai esquecer. Essa questão de mais trabalhos enfocando a prática, e não só ler, ler, ler, mas coisas práticas, porque aí nós também não vamos esquecer, e vamos aplicar com os alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há nada mais poderoso do que uma idéia cujo tempo chegou.

Vitor Hugo

A partir das análises feitas, chama nossa atenção o fato de que houve genuíno interesse e significativa apropriação das práticas e conceitos apresentados no PDP, apesar de 96,07% dos professores que participaram das avaliações analisadas terem cursado somente o 1º módulo do projeto, com apenas 30 horas de aula. Foi possível verificar que o trabalho provocou muitas reflexões, e diversos participantes afirmaram que mudaram a forma de atuar com seus alunos. O fato de as críticas terem sido muito positivas demonstra que os participantes reconheceram a pertinência do conteúdo oferecido, e sentiram benefícios à sua prática pedagógica.

Depois de analisarmos o material coletado, de acompanharmos *in loco* a maior parte das aulas do projeto, de termos visitado diversos participantes em suas escolas e conversado com muitos deles, consideramos que os resultados alcançados se devem a alguns fatores principais:

a) Todos os formadores responsáveis pelas aulas do PDP eram professores de classe atuantes em escolas Waldorf, às vezes auxiliados por um professor de trabalhos manuais, artes ou música. Ou seja, eram professores, assim como os participantes, acostumados a lidar cotidianamente com uma classe de alunos, com pais de alunos, com as relações escolares etc. Colegas de profissão com uma experiência diferente, que gostam muito de ser professores, e demonstraram sempre um grande entusiasmo em ensinar o que acreditavam ser útil para seus colegas/alunos. Assim, os participantes se identificaram com os formadores, e isso criou um excelente ambiente de trabalho, favorecendo a troca de experiências, ideias e opiniões. Não havia barreiras entre formadores e alunos.

b) A realização de atividades lúdicas e artísticas em todos os encontros, além de seu valor intrínseco como conteúdo, foi fundamental para quebrar qualquer rigidez de espírito no grupo, tornando-o mais unido, flexível e aberto a novas ideias. Ajudou a “acordar” a criança interna de cada participante, estimulando assim a que se aproximassem mais dos próprios colegas e das crianças suas alunas.

c) Foi importante para o sucesso do PDP o fato de ser um projeto de formação voltado para professores em atividade, e ter sido realizado em encontros alternados com períodos para a experimentação prática. Isso permitiu que os professores experimentassem as práticas propostas com seus próprios alunos, e percebessem os resultados, tornando-se, a cada encontro, mais interessados pelos temas trazidos pelos formadores. As experiências narradas pelos participantes, a cada encontro, fomentaram ricas conversas e reflexões.

d) Nas avaliações, ficou evidente que as práticas pedagógicas propostas pelo PDP vêm ao encontro das necessidades dos professores e ajudam a resolver problemas reais do dia a dia escolar. A grande maioria dos educadores enfrenta dificuldades em se relacionar com seus alunos e em manter com eles um ambiente saudável e propício à educação, dificuldades estas que sua formação original e cursos anteriores não os haviam preparado para superar. Durante o projeto, além de conhecerem novas práticas pedagógicas, também aprenderam porque elas são importantes. Algumas destas práticas já eram conhecidas dos participantes, mas estes não sabiam de sua importância e em que contexto seria mais indicado usá-las.

e) As concepções de que a educação deve prover de forma equilibrada o desenvolvimento das capacidades humanas de pensar, sentir e querer/agir, e que o planejamento pedagógico deve ser feito de acordo com as necessidades e potenciais da criança em cada idade, mas visando seu desenvolvimento completo como ser humano – alguns dos esteios da Pedagogia Waldorf – foram compreendidos e recebidos com naturalidade pelos participantes.

O sucesso alcançado pelo PDP junto aos participantes também pode ser explicado através dos argumentos de autores que não citam a Pedagogia Waldorf, ou autores a ela relacionados, em suas pesquisas e publicações. São pesquisadores que buscaram diagnosticar as falhas dos modelos de formação de professores, e as demandas mais importantes, e que propuseram caminhos para se alcançar melhores resultados.

- Em todos os encontros do PDP houve um estímulo ao **pensamento reflexivo**, como preconizado por Dewey (1959, p.16), que afirma que esta é “uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira”. Perrenoud (2002, p.47), por sua vez, sustenta que o professor

precisa ter uma postura e uma prática reflexiva “que sejam a base de uma análise metódica, regular, instrumentalizada, serena e causadora de efeitos”. Alarcão (1996, p. 12) acrescenta que “perscruta-se se a mensagem indiciadora de um possível novo paradigma se esconde por detrás da prática da reflexão, atitude que nos relança para os valores do humano, que insistentemente teimam em vir à tona da água num mundo vincadamente poluído pelo racionalismo técnico”.

- O fato de os participantes realizarem atividades práticas, como os exercícios de ritmo, por exemplo, e depois aprenderem porque são importantes e como utilizá-los pedagogicamente, podendo então experimentá-los com seus alunos, avaliarem e refletirem sobre os resultados, e compartilharem com o grupo sua vivência, se enquadra no modelo do **raciocínio pedagógico** estudado por Shulman (1987, *apud* Mizukami 2004).
- Como os formadores do PDP tinham bastante experiência prática, foi muito utilizado o **estudo de casos educacionais**, a partir de suas vivências pessoais, para exemplificação do uso de determinadas práticas em situações específicas. Shulman (1996, p.208, *apud* Mizukami 2004) afirma que “um caso é uma versão lembrada, recontada, re-experenciada, e refletida de uma experiência direta. O processo de lembrar, recontar, reviver e refletir é o processo de aprender pela experiência”.
- O estímulo à prática de atividades artísticas pelos professores encontra eco no trabalho de Shön (2000, p. 22), quando este afirma que “há um núcleo central de “**talento artístico**” inerente à prática dos profissionais que reconhecemos como mais competentes. [...] O talento artístico é um exercício de inteligência, uma forma de saber, embora possa ser diferente em aspectos cruciais de nosso modelo-padrão de conhecimento profissional”.
- A melhoria das relações entre professores e alunos, relatada por participantes do PDP, atende aos aspectos que mais dificuldades suscitam aos professores, segundo a pesquisa '*As emoções e os valores dos professores brasileiros*', coordenada por Soares (2006, pg. 53): **a disciplina em sala de aula** (tabela 1) e o **desenvolvimento afetivo dos alunos** (tabela 2).
- Todas as intervenções do PDP cujas avaliações analisamos foram realizadas nas escolas municipais onde os participantes, ou parte deles, atuavam.

Procurou-se assim valorizar o contexto local e o saber docente, e fomentar um ambiente de aprendizado colaborativo. Segundo Candau (1996, p.143, *apud* Mizukami, 2003 p. 27), “**o locus da formação a ser privilegiado é a própria escola**; isto é, é preciso deslocar o locus da formação continuada de professores da universidade para a própria escola de primeiro e segundo graus”. Alarcão (2007, p.20), por sua vez, afirma que “As relações das pessoas entre si e de si próprias com seu trabalho e com sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia”. Imbernón (2006, p. 85) acrescenta que “a formação centrada na escola baseia-se na reflexão deliberativa e na pesquisa ação, mediante as quais os professores elaboram suas próprias soluções em relação com os problemas práticos com que se defrontam”.

Esta análise nos permite concluir que o Projeto Dom da Palavra foi avaliado de forma positiva pelos participantes que responderam aos questionários e às entrevistas realizadas, porque as práticas e conceitos trabalhados atenderam a necessidades reais dos professores e ajudaram a resolver problemas do dia a dia escolar. Além disso, estas práticas mostraram estar de acordo com os conceitos e propostas sobre como deveria ser realizada a educação continuada de professores, conforme a opinião de diversos autores importantes e reconhecidos no meio acadêmico.

Assim sendo, consideramos que a academia deveria incentivar mais pesquisas sobre a prática pedagógica aplicada nas escolas que adotam a Pedagogia Waldorf e sobre o modelo de funcionamento destas instituições, pois estas desenvolveram um caminho para a educação, e um modelo de organização escolar, que atendem a diversas demandas da educação atual. Por outro lado, as escolas Waldorf e a Federação das Escolas Waldorf do Brasil, também deveriam incentivar este intercâmbio e compartilhar mais sua experiência com as instâncias que pesquisam, estudam, planejam e realizam projetos voltados para a educação básica e formação de educadores, tanto na área acadêmica quanto para o desenvolvimento de políticas públicas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ÁBALOS, Cristina M. B. *Aula do projeto Dom da Palavra* (gravada em vídeo). Embu Guaçu: Instituto Artesocial, 2008.
- ALARCÃO, Isabel. *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora, 2003.
- ALARCÃO, Isabel. *Escola Reflexiva e Nova Racionalidade*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- BERTALOT, Leonore. *O Dia a Dia da Alfabetização*. São Paulo: Associação Monte Azul, 1990.
- BIEKARCK, Peter. *Vídeo Coleção Grande Educadores*. São Paulo: ATTA Mídia e Educação, 2009
- BOS, Alexander. *Desafios para uma Pedagogia Social*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1986.
- CARLGREN, Frans e KLINGBORG, Arne. *Educação para a Liberdade – a Pedagogia de Rudolf Steiner*. São Paulo: Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.
- CARVALHO, José Sérgio et al. *Formação de Professores e Educação em Direitos Humanos e Cidadania: dos conceitos às ações*. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa - USP, v.30, nº 3, set./dez 2004.
- CRAEMER, Ute e IGNÁCIO, Renate K. *Transformar é Possível*. São Paulo, Editora Peirópolis e Associação Monte Azul, 2008.
- DELORS, Jacques. *Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI - Educação: Um Tesouro a Descobrir*. Brasil: Edições UNESCO, 1998.
- DEWEY, John. *Como Pensamos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio e ZEICHNER, Kenneth M. - orgs. *Justiça Social – Desafio para Formação de Professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- DOWBOR, Ladislau. *Democracia Econômica – Um Passei pelas Teorias*. Fortaleza: Banco do Nordeste do Brasil, 2007.
- FORMOSINHO, João. *Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.
- FRIEDMANN, Adriana e CRAEMER, Ute (orgs.). *Caminhos para uma Aliança pela Infância*. São Paulo: Aliança pela Infância, 2003.
- GUERRA, Melanie e RHEINGANTZ, Alfredo e MAIOLINO, José (orgs). *A Pedagogia Waldorf – 50 Anos no Brasil*. Escola Waldorf Rudolf Steiner, 2006.

- IMBERNÓN, Francisco. *Formação Docente e Profissional*, São Paulo: Editora Cortez, 2006.
- LAMEIRÃO, Luiza Tannuri. *Criança brincando! Quem a educa?*, São Paulo: Editora João de Barro, 2007.
- LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1990.
- LIEVEGOED, Bernard. *Desvendando o Crescimento: As Fases evolutivas da Infância e da Adolescência*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1994.
- MCALICE, Jon e GÖBEL, Nana, et al (Coord.). *Pedagogia Waldorf –Catálogo da 44ª reunião da Conferência Internacional de educação da UNESCO*. Genebra: UNESCO, 1994.
- MIRANDA, Caio. *A Libertação pelo Yoga*. Rio de Janeiro: NAP Editora, 1960.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Aprendizagem da Docência: Algumas Contribuições de L. S. Shulman*. Revista Educação UFSM, Volume 29 Nº2, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et. al. *Escola e Aprendizagem da Docência*. São Carlos: Ufscar, 2003.
- MORAES, Maria Candida. *Complejidad y Mediación Pedagógica. Nuevas Perspectivas para la Educación Intercultural*. Barcelona: UNED, Aula Aberta, 2008.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. São Paulo: Editora Cortez e Edições UNESCO, 2002.
- NÓVOA, Antônio. *Professor se Forma na Escola – entrevista*. São Paulo, Revista Nova Escola, edição 142, 05/2001.
- PASSERINI, Sueli Pecci. *O Fio de Ariadne: Um Caminho para a Narração de Histórias*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998.
- PERRENOUD, Philippe. *A Prática Reflexiva no Ofício do Professor – Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.
- PLATÃO. *A República de Platão*. São Paulo: Sapienza, 2005.
- RICHTER, Tobias. *Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2002.
- RISCHBIETER, Luca. *A triste história das crianças lobo ou Nem só de genes e cérebro vive o homem*. Artigo publicado em www.educacional.com.br, 2009.
- SALLES, Ruth. *Aprendendo com Poesia*. Prefácio de Luiza Tanuri Lameirão, Heloisa Borges da Costa e Lélia Jenaro Ens. São Paulo: Instituto Artesocial, 2003.

SALLES, Ruth. *Teatro na Escola – vol.1*. Orientações pedagógicas de Cristina M. B. Ábalos, Dora R. Zorsetto Garcia e Vilma L. Furtado Paschoa. São Paulo: Editora Peirópolis e Instituto Artesocial, 2007.

SALLES, Ruth. *Teatro na Escola – vol.2*. Orientações pedagógicas de Cristina M. B. Ábalos, Dora R. Zorsetto Garcia e Vilma L. Furtado Paschoa. São Paulo: Editora Peirópolis e Instituto Artesocial, 2007.

SALLES, Ruth. *Teatro na Escola – vol.3*. Orientações pedagógicas de Cristina M. B. Ábalos, Dora R. Zorsetto Garcia e Vilma L. Furtado Paschoa. São Paulo: Editora Peirópolis e Instituto Artesocial, 2007.

SALLES, Ruth. *Teatro na Escola – vol.5*. Orientações pedagógicas de Cristina M. B. Ábalos, Dora R. Zorsetto Garcia e Vilma L. Furtado Paschoa. São Paulo: Editora Peirópolis e Instituto Artesocial, 2007.

SALLES, Pedro Paulo. *Justificativa do Projeto Dom da Palavra ao Ministério da Cultura*. São Paulo: Instituto Artesocial, 2003.

SCHÖN, Donald A.. *Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

SETZER, Waldemar W.. *Comentários sobre o capítulo "Rudolf Steiner 1861-1925" do livro 50 Grandes Educadores – de Confúcio a Dewey* (escrito por Joy A. Palmer). disponível em www.ime.usp.br/~vwsetzer. São Paulo: USP, 2008.

SILVA, Ana Maria Costa. *A Formação Contínua de Professores: Uma reflexão sobre as práticas e as práticas de reflexão em formação*. Lisboa: Revista Educação & Sociedade, ano XXI, nº 72, Agosto, 2000.

SOARES, Maria Tereza Perez. *As Emoções e os Valores do Professores Brasileiros*. São Paulo: Fundação SM – Organização dos Estados Ibero Americanos, 2006.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. *Formação Continuada de Professores e Fracasso Escolar: problematizando o argumento da incompetência*. São Paulo: Revista Educação e Pesquisa, Dez 2006, vol.32, no.3, p.477-492.

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação I: O Estudo Geral do Homem, Uma Base Para a Pedagogia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2007a.

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação II: Metodologia e Didática*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação III: Discussões Pedagógicas*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. *A Metodologia do Ensino e as Condições da Vida do Educar*. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf do Brasil, 2004.

STEINER, Rudolf. *Andar, Falar, Pensar*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2007b.

STEINER, Rudolf. *Os Contos de Fadas*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2002a.

STEINER, Rudolf. *O Mistério dos Temperamentos*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2002b.

STEINER, Rudolf. *A Educação da Criança segundo a Ciência Espiritual*. São Paulo: Editora Antroposófica, 1984.

TARGA, Celina A. N. *Aula do projeto Dom da Palavra* (gravada em vídeo). Embu Guaçu: Instituto Artesocial, 2008.

TORRE, Saturnino De La. *Estrategias Didácticas Innovadoras y Creativas*. Barcelona: UNED Aula Aberta, 2008.

VEIGA, Marta A. *Aula do projeto Dom da Palavra* (gravada em vídeo). Embu Guaçu: Instituto Artesocial, 2008.

VIVERET, Patrick. *Reconsiderar a Riqueza*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2006.

ZIMMERMANN, Heinz. *As Forças que Impulsionam a Educação*. Dornach, Suíça: Editora do Goetheanum, 1997 (traduzido para o português mas ainda não impresso).

ANEXO A

Respostas às avaliações analisadas

Relacionamos a seguir as respostas dadas às perguntas e depoimentos selecionados das avaliações disponíveis, realizadas durante a realização do projeto Dom da Palavra, de 2004 a 2008, de acordo com o recorte definido para esta pesquisa.

Avaliações em texto livre

São Paulo – 2004 (12 depoimentos)

Embu Guaçu – 2008 (2 depoimentos)

SP – 1

O curso me proporcionou ver as atitudes dos meus alunos com outros olhos, com as dinâmicas aprendi valorizar pequenas coisas, pequenos gestos, aprendi que cada coisa por mínima que seja tem o seu valor dentro da concepção, ensino/aprendizagem. Eu amei gostaria de participar de outras oportunidades como esta. As monitoras enriqueceram o curso com sua simpatia e talento.

Beijos, até a próxima

SP – 2

Foi divertido e proveitoso. Apesar de ter sido apenas cinco encontros, consegui aprender muitas coisas onde enriqueceu muito o meu aprendizado e as várias formas de ensinar com gestos, músicas, poesias e outras dinâmicas.

Depois de tudo o que aprendi estou até mais confiante para desenvolver um bom trabalho com os alunos.

Espero ter outros encontros tão bons, harmoniosos e enriquecedores.

Obrigada a todos.

Rubens, Helena e Cecília.

SP – 3

Eu gostei muitos destes encontros com vocês os fins de semana, foi proveitoso. No decorrer das atividades pude captar várias idéias de vocês e poder passar para os meus alunos futuramente, porque no momento ainda está um pouco difícil para eles captarem um momento tão importante que é trabalhar com poesia e música para quem entende.

Adorei todos os encontros que tivemos juntos, eu gostei muito das poesias. Também achei muito importante porque podemos trabalhar de diversas formas na sala de aula e em todas as matérias.

SP – 4

O curso foi muito bom, lembro que no primeiro dia, a minha expectativa era muito grande mas me surpreendeu muito. Adorei os

orientadores do curso, onde houve uma fala com bastante clareza, minhas dúvidas ficaram bem claras. Gostei muito da troca de experiências entre os colegas. Melhor se o curso fosse mais demorado.

Adorei o curso, espero outro desse.

SP – 5

O curso foi muito bom porque nós que trabalhamos como educadores precisamos estar sempre buscando coisas novas, para nos ajudar com nossos alunos.

Tudo que vier de “novo” é lucro.

Vocês estão de parabéns por esse trabalho que estão realizando. Gostei muito de conhecer vocês.

Que Deus os abençoe hoje e sempre, para que possam continuar com este trabalho para que assim outras pessoas tenham a mesma oportunidade que nós tivemos.

SP – 6

Eu particularmente achei ótimo, pelo aprendizado, pela troca de experiência, pela vivência, enfim, pelo todo. Para mim valeu bastante.

Muito obrigada.

Seria bom se houvessem outros cursos como esse.

SP – 7

O curso é maravilhoso, aprendemos dinâmica, coordenação motora, visual, mental.

A poesia, a música faz com que a gente preste muita atenção rápido.

As coisas acontecem com esse trabalho automaticamente, fazendo várias vezes o silêncio, a sequência e atitude das crianças.

Fora que podemos trabalhar todas as matérias principalmente português.

SP – 8

Foi muito gratificante e enriquecedor participar juntamente com as colegas desse curso, para mim inovador. Conhecer um pouco sobre o trabalho (didática) de cada um, até mesmo para avaliar o meu trabalho.

Enriquecedor, aprendendo novas técnicas ou aprimorando a didática em sala de aula. Sentindo a poesia. Entender que mesmo aquela criança que não lê e nem escreve, o olho brilha ao recitar uma poesia. É um grande prazer.

Ampliei o meu horizonte.

É o aprendendo a aprender.

Parabéns aos capacitadores.

Que esta seta seja lançada em vários espaços da terra.

SP – 9

Antes de começar o curso pensei que ficaria só na teoria. Quando o curso começou eu estava totalmente errada, porque foi tudo no concreto. Com as experiências que obtive durante o curso, apliquei na sala de aula e foi um sucesso.

Então pra mim foi um curso muito bom, que pena foi muito curto. Adorei tudo o que foi passado porque obtive experiências. Se pudesse ter mais curso seria muito bom.

SP – 10

É bastante notória a satisfação que temos em estarmos fazendo parte desse curso. Digo isso, especificamente da minha satisfação. Todo o aprendizado de novos recursos, até então desconhecidos, são estimulantes até para nós educadores, e todas as dinâmicas foram muito prazerosas. Espero com sinceridade dar continuidade nessa riquíssima obra.

Com gratidão.

SP – 11

Ao término do curso, pudemos avaliar o quanto foi precioso estes momentos para a nossa reflexão prática pedagógica.

Este curso só veio a acrescentar coisas úteis, que nos servem de grande ajuda no nosso dia a dia vivenciado na prática.

Aprendemos que nossas palavras servem como instrumento de aprendizagem e que através delas podemos conduzir melhor a nossa prática pedagógica e que a poesia é um grande instrumento.

SP – 12

Devido à carência de informações que temos em nossa escola, no bairro, no município, esse curso foi o que de melhor nos aconteceu.

Estamos mesmo precisando de pessoas assim tão atenciosos e dinâmicos como vocês, nossos professores desse curso.

Espero que possamos trocar informações e experiências como as obtidas no curso.

Como tudo o que é bom dura pouco, infelizmente o nosso curso tão maravilhoso acabou.

Fica aqui o nosso desejo, que possamos aprender mais, porque só assim poderemos ser melhores instrutores. É isso, conseguimos com a ajuda de vocês.

De coração o meu muito obrigada para: Cecília, Helena e Rubens.

EG – 3

Neste curso, pude observar as fases/idades dos educandos, pois é nesse respeito que se elabora o planejamento, observando o que tem que ser explorado em cada idade/ano/série/etapa. Foi importante o conhecimento das fases da vida, bem como conhecimento das características individuais de cada ser humano. E mais pra frente, observo também a importância que tem a música na vida, visto que tudo se processa através do ritmo, desde as batidas do coração, o andar, o correr, o dançar, enfim, toda fala do corpo estão aí desenvolvidas.

Foi ótimo acrescentar em minha vida profissional esse conhecimento.

Pedagogia Waldorf - “A arte de educar” - o estudo do homem, da natureza, do espaço sideral, na busca do ser ideal.

Muitas estratégias boas ficaram plantadas na vida de nossos educadores. Espero que o novo Secretário de Educação, conheça, goste e solicite também o trabalho dos coordenadores do curso para enriquecer e expandir ainda mais essa pedagogia, para que seja fomentada e que todos fiquem melhor subsidiados.

O que ficou para mim, foi esta frase que fomentarei e perpetuarei na minha memória: “O adulto ensina pelo bom exemplo”.

EG – 18

Como participante do curso pela E. M. Pedro Antonio de Almeida,

reafirmo que esse curso veio de encontro com a intuição que eu tinha antes do início do mesmo.

Posso dizer que a metodologia pedagógica desenvolvida pela escola Waldorf Micael, as quais nos foram transmitidas através dos professores capacitadores que lá atuam, foram vivenciadas por nós participantes e apesar de muita coisa não ter sido repassada devido ao tempo insuficiente, creio que muitas das atividades desenvolvidas conosco, poderemos seguramente desenvolver com nossos alunos e certamente, o resultado será tão bom quanto foi conosco.

Como nossa realidade é outra e nossa clientela bastante diferente da clientela deles, talvez não seja possível adotar a linha pedagógica que eles seguem, mas é possível incorporar em nosso planejamento, muitas das atividades que eles desenvolvem lá, pois as mesmas vieram enriquecer nosso currículo profissional e ampliar nosso horizonte no âmbito educacional.

Depoimentos gravados em vídeo (2 depoimentos) São Paulo – 2004

Duas professoras contando como foi trabalhar com a poesia em sala de aula e preparar uma apresentação do poema “O Ouriço”.

SP – 8

Eles foram aprendendo as poesias e curiosos, curiosos pra saber se iriam fazer uma apresentação. Depois, quando estava bem próximo, é que eu fui falar. E, assim, eles aceitaram muito bem, ficaram calmos.... Quando eu disse que hoje viriam pessoas de fora para assistir, eles ficaram emocionados (risos). Foi muito bom, uma experiência ótima, ótima. Nós ensaiamos 3 semanas, trabalhando em sala de aula.

SP - 5

Nós tirávamos um tempinho todo dia, e fazíamos atividades relacionadas com a poesia em sala de aula. Eu senti que eles despertaram melhor, tiveram mais interesse pelas atividades, e gostaram de fazer esse trabalho. Isso que foi legal na sala de aula, porque nesse momento não tinha estresse, não tinha nada, eles ficaram mais calmos e gostaram de fazer essa atividade. Eu acho que isso vai ficar gravado pra sempre na memória deles, e nunca vão esquecer essa poesia. Vão passar esse tempo todo pela escola e acredito que até um certo tempo eles não vão esquecer, porque eu já fiz muitas atividades assim na escola, quando eu era criança, e eu nunca esqueci. Isso é muito bom e é muito importante que a gente continue fazendo também com eles.

Itapeverica da Serra 2004 (IS1) e 2005 (IS2)

Observação: as perguntas abaixo tinham um espaço restrito a cinco linhas para serem respondidas.

Pergunta 1: Nos informe o que você considerou mais interessante neste projeto. (52 respostas)

IS1 – 1

Não existe especificamente um ponto positivo, pois tudo que foi transmitido nesse projeto foi muito importante para o meu crescimento profissional.

IS1 – 2

Principalmente por ter tornado possível uma reflexão sobre o meu EU PROFESSORA; Aplicação de práticas que me deixaram mais próxima dos meus alunos e de seus pais. Ponto importantíssimo: CURSO MINISTRADO POR PROFESSORES COM PRÁTICA DE SALA DE AULA (destaques da autora).

IS1 – 3

O projeto todo tem sido interessante, e quanto ao ritmo eu já havia feito quando participei das aulas de canto e coral.

IS1 – 4

Achei interessante todas as técnicas aplicadas, tom de voz, domínio solene, o grupo, os contos, a criatividade, a expressão corporal, etc.

IS1 – 5

Muito interessante a maneira de falar, voz baixa e calma e a maneira de lidar com os diversos temperamentos.

IS1 – 6

Achei interessante a metodologia utilizada, pois além da teoria, teve a prática (o que eu considero mais importante).

IS1 – 7

Toda metodologia de trabalho, que proporcionou a vivência prática que é muito importante para o nosso entendimento.

IS1 – 8

Na verdade gostei de tudo, acho que cada conhecimento adquirido é de grande importância, pois tudo pode ser utilizado hoje ou amanhã.

IS1 – 9

O projeto foi ótimo, abrindo novos caminhos para o aprendizado, levando os professores a uma nova reflexão sobre o desenvolvimento de cada criança.

IS1 – 10

A maneira como foi passada os exercícios para nós. Buscando sempre colocar o aluno em primeiro lugar.

IS1 – 11

Saber diferenciar os temperamentos e as aulas rítmicas.

IS1 – 12

Temperamentos. Pois podemos relacionar atitudes e formas de participação dos alunos a seu temperamento, aprendendo a respeitá-los.

Ritmo. Uma forma de ensinar prazerosa, onde eles prendem a sua atenção, tendo concentração para realizar as demais atividades.

IS1 – 13

Considero mais importante neste projeto as informações passadas sobre os diferentes temperamentos e as frases do setênio, apesar de que tudo foi muito importante e útil para nosso dia-a-dia em sala de aula.

IS1 – 14

Tudo, principalmente os exercícios rítmicos, adorei saber os tipos de temperamentos e a aula trimembrada me ajudou a me organizar melhor.

IS1 – 15

O temperamento do aluno e trabalhos com ritmos.

IS1 – 16

Fiquei encanta com absolutamente tudo, mas o que me chamou mais a atenção foram os movimentos rítmicos dentro da poesia.

IS1 – 17

Para mim o que mais marcou foi a atenção que se dá ao aluno considerando todas as suas potencialidades, seu convívio com o grupo, suas dificuldades, e a sua vida (família/amigos) e assim desenvolver em nós a sensibilidade na hora de “avaliá-lo”.

IS1 – 18

Exercícios com ritmos, a disciplina e organização e contar histórias (envolvimento, tom de voz).

IS1 – 19

Declaração de poemas, exercícios rítmicos e o modo de integração como grupo.

IS1 – 20

O trabalho com o temperamento, o ritmo, lateralidade, interação, dicção, coordenação e como tornar a aula dinâmica.

IS1 – 21

A quebra de paradigmas educacionais, a versatilidade, a leveza e toda a energia positiva que emana dos palestrantes. Esta proposta que procura ver no aluno seu lado humano, formado por corpo, alma e ESPÍRITO.

IS1 – 22

O que achei mais interessante foi a metodologia usada pela Pedagogia Waldorf.

IS1 – 23

O que achei mais interessante foi saber sobre os temperamentos, quais tipos de crianças se encaixam nesses temperamentos, como lidar com elas; e que para a aula ser de bom rendimento não precisa ser necessariamente aula teórica, escrita e que o ritmo ajuda muito.

IS1 – 24

O curso todo em si foi maravilhoso.

IS1 – 25

Da parte de temperamento, exercícios com ritmo e desenho de formas.

IS1 – 26

Gostei muito dos exercícios de ritmo, temperamentos e desenho de formas.

IS1 – 27

A visão que se tem do educando, a valorização do mesmo para que este possa desenvolver suas habilidades, o cuidado perante a sua mente, corpo e “alma” em conjunto.

IS1 – 28

O cuidado de descobrir e lapidar o ser humano individualizado que existe em cada criança, mas que precisa ser ensinado a viver socialmente.

IS1 – 29

Tudo, mas o que mais me chamou a atenção foi os ritmos que ainda não consegui trabalhar, mas sei que quando consiga, vou ter uma sala mais disciplinada e mais relaxada. Os temperamentos também me ajudaram muito como já havia falado.

IS1 – 30

A forma com que os conteúdos foram passados, ou melhor, a vivência, as atividades rítmicas, sempre partindo do corpo e da nossa vivência. O fazer junto, em conjunto, passar pelas mesmas etapas que a criança passa para aprender. A alegria e o carinho com que fomos acolhidos e tratados.

IS1 – 31

A conscientização do aluno em relação a si e ao mundo que o cerca.

IS2 – 1

Todos os momentos foram interessantes, pois todos tem algo importante para estarmos aplicando em sala de aula, conseguindo fazer com que os alunos vejam o conteúdo aplicado de outra forma, ou seja, mais produtivos. (Querer saber e pensar).

IS2 – 2

A diversidade de exercícios e ritmos.

IS2 – 3

Resgatar hábitos de cumprimento; poemas que trazem informações (conhecimento); contar histórias sem ler o livro e o temperamento dos alunos.

IS2 – 4

A forma de tratamento para com os alunos, trazendo os mesmos para mais perto da professora, o que melhora a qualidade da aula.

IS2 – 5

Exercícios com ritmos, a entonação da voz e a postura do professor.

IS2 – 6

Reconhecer o aluno como ser humano, de forma integrada, criando e proporcionando situações de aprendizagem fundamentadas no querer, sentir e pensar, respeitando as características de cada criança.

IS2 – 7

A questão dos alunos receberem o conteúdo pelo sentir primeiramente (entrar pelo coração), para que depois tome conhecimento do conceito.

IS2 – 8

O estudo sobre os temperamentos, o trabalho com os ritmos. Sobretudo a filosofia que o embasa, pois tem resgatado em mim a dimensão humana tão importante para a realização de nossas atividades cotidianas.

IS2 – 9

Conhecer os temperamentos e como lidar com isso.

Os ritmos nas poesias.

A forma de interiorizar conteúdos com práticas diferentes através das poesias. Aliás o que estou aprendendo no curso serviu como uma luz, ajudando-me de como enxergar o meu aluno como um todo.

IS2 – 10

A história contada e ilustrada, exercícios com ritmo, a calma e a tranquilidade que vocês transmitem, o toque e o olhar nos olhos, em fim, tudo foi muito interessante.

IS2 – 11

O que foi mais interessante e produtivo para mim: Temperamentos dos alunos (psicológicos). E atividades de psicomotricidade e desenvolvimento.

IS2 – 12

Tudo que estou aprendendo no curso Dom da Palavra estou achando interessante, é uma nova forma de trabalhar com as crianças.

IS2 – 13

Avaliação dos temperamentos, atividades rítmicas.

IS2 – 14

Até o momento todas as aulas foram interessantes. Além das dinâmicas, exercícios, as questões elaboradas são muito importantes.

IS2 – 15

A idéia de querer, sentir e saber. De modo que todos participem e nem notem que se trata de assuntos que muitas vezes se tornam chatos se forem passados impondo regras.

IS2 – 16

Os ritmos, os poemas, a maneira de contar as histórias e logo em seguida os desenhos dirigidos e a forma de trabalhar a gramática.

IS2 – 17

A questão dos temperamentos, pois eu possuía um problema com indisciplina e essa prática ajudou a dispor os alunos em posições adequadas na sala.

IS2 – 18

A forma de contar e ilustrar as histórias; a valorização do ser humano.

IS2 – 19

Todo o projeto é interessante. O que gostei mais foi a forma de como conduzem a arte depois de cada história contada.

IS2 – 20

As informações dos seres humanos, como percebemos e conhecemos as crianças pelo formato das mãos, modo de ajudar, e o que a criança precisa desenvolver quando pequena para ser um adulto pleno.

IS2 – 21

A técnica do desenho e música com ritmo e gesto.

Pergunta 2: Outros comentários. (40 respostas)

IS1 – 1

Seria “positivo” que houvesse um material apostilado com todo o conteúdo para melhorar o processo aprendizagem.

IS1 – 2

Simplesmente agradecer por compartilharem conosco algo que não parecia ser fácil no começo de se entender; O que faltou para mim foi segurança que com o tempo as próprias crianças com muito humor e carinho caminharão comigo. Deus vos abençoe.

IS1 – 4

Que no 2º semestre, dêem apostila para podermos dar uma sequência de atividades para os alunos de 1º a 4º sem sair da sequência.

IS1 – 5

Gostaria que no 2º semestre tivessem algumas apostilas para podermos dar continuidade dos exercícios.

IS1 – 6

Adorei o curso, achei muito produtivo, gostei da forma pela qual foi passado. Acho que valeu a pena!

IS1 – 8

Não deixem de nos mandar apostilas. Gostaria de conhecer a escola e gostaria de saber se seria possível estagiar no colégio.

IS1 – 9

Material apostilado, antes de cada assunto a ser trabalhando.
Visitas aos colégios Waldorf.

IS1 – 10

As professoras souberam muito bem passar o método. (Cristina e Cecília). Parabéns!

IS1 – 11

Parabenizo-as pela forma em que ministram o curso de uma forma interessante e agradável.

Adorei!!!

IS1 – 12

Quero desde já agradecer pelo projeto e principalmente pela forma em que foi passado. Achei muito rico. Estou ansiosa para o próximo semestre.

Obrigada!!!

IS1 – 15

Além da prática, gostaria que tivéssemos o material escrito, apostilado; para podermos também passar adiante! Obrigada.

IS1 – 16

A proposta é muito interessante, as professoras (Cristina e Cecília) são muito amáveis, estiveram ao nosso lado a todo momento e não desistiram em nenhum momento de nos ajudar a fazer os ritmos.

IS1 – 17

Gostei muito do projeto, e acredito que tudo o que foi discutido será muito importante para repensarmos nossa postura e nossas práticas de ensino.

IS1 – 18

Estou bastante entusiasmado com as informações recebidas, e mais profundamente, vejo que são úteis e coerentes com o processo de aprendizagem dos alunos.

Admirado com a postura das educadoras que estão coordenando os encontros.

IS1 – 20

Senti que houve boa vontade das professoras e que houve uma interação muito forte entre as educadoras e nós.

IS1 – 21

Obrigado por todos os ensinamentos! Vocês são iluminados. Quero registrar que: “a palavra convence, o exemplo ARRASTA”. Vocês nos conduziram através do exemplo. AMEI.

IS1 – 22

Os meus comentários seriam que me fez crescer na minha prática, junto com os meus alunos.

IS1 – 23

Felicidades e sucesso a todos.

IS1 – 24

Gostaria que houvesse um material apostilado com todo o conteúdo para melhor aproveitamento do aprendizado.

IS1 – 25

Achei interessante o jeito e o modo que eles (os formadores) ensinam e com isso mudei o meu modo de ensinar.

IS1 – 26

Gostei do curso pois modifiquei a maneira de trabalhar com as crianças, ou seja, trabalhar com os ritmos, elas gostam muito e participam da aula.

IS1 – 27

Os encontros me instigaram a procurar outras formas de me relacionar com os educandos, os enxergo melhor e tento descobrir suas habilidades.

IS1 – 28

Foi muito bom conhecer algo novo, com uma proposta de melhorar a nossa prática.

IS1 – 30

Gostaria de agradecer por tudo e pedir, se possível, que as músicas, alguns movimentos, as histórias fossem escritas para nós. Também uma bibliografia de apoio, fosse indicada para nos basearmos, pois na prática muitas dúvidas surgem.

IS2 – 1

Que nos tragam sempre novidades para aprofundarmos cada vez mais, com aulas diferenciadas! Obrigada!

IS2 – 2

Senti muita segurança nas capacitadoras, são bem preparadas e transmitem muito carinho e respeito para com todos nós. Elas fazem nos sentirmos importantes!

IS2 – 3

O curso pra mim está sendo uma terapia de 15 em 15 dias; Já mudei muitos hábitos ruins que tinha e me apropriei de outros bons. Estou falando mais baixo e ficando mais calma diante das dificuldades.

O tema que sugeri na questão 7, tem a ver com a dificuldade que estou encontrando para alfabetizar uma aluna, já tentei tudo que sabia. Socorro!

IS2 – 4

Estou gostando muito do curso, embora a nossa realidade seja bem diferente, mas é sempre bom buscar novas maneiras de “ensinar”, visando com certeza o crescimento dos nossos alunos.

IS2 – 5

O curso tem sido uma terapia, pois me sentia incapaz de atuar com determinadas situações que já tenho conseguido sanar.

IS2 – 6

Estou adorando e acredito que o caminho para melhorar a qualidade da educação é esse, apontado por vocês. Só tenho flores pra agradecer a oportunidade. Valeu!!!

IS2 – 7

As informações transmitidas tem sido de grande colaboração em minha prática e espero poder receber cada vez mais para transmitir aos meus alunos esse sentimento de gratidão.

IS2 – 8

Gostaria de obter referencias bibliográficas sobre a Pedagogia Waldorf e maiores informações sobre o trabalho desenvolvido pelo Instituto Arte Social.

IS2 – 9

Eu escolhi a opção do meio da pergunta 8 porque o diretor da nossa escola está participando do nosso trabalho após o curso e sempre que possível dedica um momento de H.A.E.C. Para que possamos passar tudo o que aprendemos no curso para os professores que ainda não conhecem o curso Dom da Palavra.

IS2 – 10

Obrigada, vocês são maravilhosos, este é um dia que eu não tenho preguiça de levantar cedo e de ir para o curso. Este tem sido o momento que tem me dado mais alegria este ano. Que Deus os abençoe e vocês continuem sempre assim.

IS2 – 11

Este curso está me ajudando e felicitando meu trabalho em sala de aula. Fazendo mudar minhas atitudes e tendo um novo olhar para com meus alunos.

IS2 – 12

Seria muito bom se os orientadores e diretores da rede também participassem, assim, auxiliariam os professores na execução das tarefas.

IS2 – 13

A Pedagogia Waldorf é uma filosofia de vida? Tem cunho espiritual, religioso? Gostaria de conhecer a escola, o ambiente se fosse possível.

IS2 – 17

O curso é muito produtivo apesar de encontrar dificuldade em aplicá-lo, mas estou tentando adaptar e adquirir práticas no meu trabalho.

IS2 – 18

Sou uma pessoa extremamente sanguínea, gostaria que o curso fosse mais, ou um pouco mais elétrico e que não se prendesse muito a um assunto. Beijijos.

IS2 – 20

Para que outros colegas possam ter este conhecimento da criança para melhorar a nossa prática. Mais disposição de espaço nas escolas.

Itapecerica da Serra – 2004 – depoimentos gravados em vídeo

Professoras dão seu testemunho, em encontro do PDP, sobre como foi o resultado de suas primeiras experiências com as atividades propostas.

IS1 - 9

Como na escola temos uma disciplina que não permite cumprimentar o alunos na porta da classe, o cumprimento foi feito de carteira em carteira. Trabalhamos o ritmo com coordenação motora, o mesmo que foi trabalhado aqui conosco. Contamos histórias para finalizar as aulas, fizemos a retrospectiva e o registro.

E qual foi o resultado?

Eu, particularmente, acho que cresci muito. Minha sala era muito agitada, agressiva, brigavam por nada, e eu comecei já a trabalhar com eles e nestes quinze dias eu percebi um resultado muito grande, do saber esperar, respeitar os colegas, ficaram mais calmos, mudou totalmente a postura em sala de aula.

IS1 – 6

Comigo eles ficaram mais amáveis. Assim, nós estávamos juntos mas eu percebia que tinha uma distância. A gente não tinha contato físico, a gente não ficava muito próximo. A gente estava ali na sala mas era bem distante. Não era muito de abraçar, acariciar o outro, e agora eles querem abraçar, querem beijar, e alguns me tratam assim como se eu fosse da família deles. Ficou muito diferente.

IS1 – 12

Eu também gostei muito dessa parte do cumprimento. No começo eles cumprimentavam com a mão esquerda, não olhavam no olho, aquela coisinha meio desconfiada. Eu também senti essa proximidade, que a gente acaba deixando de lado. Acho que isso é o mais importante, você buscar isso pra você. Eu gostei muito do cumprimento individual.

IS1 – 32. Depoimento em nossa visita à escola

Apesar de só ter ido a um encontro do PDP, eu aprendi muito lá. Gostei muito das atividades com giz de cera, tenho trabalhado com poesia, contei a história da criação do mundo e trabalhei com o livro de poesia. Com as poesias dá pra trabalhar o meio ambiente de uma maneira diferente, mais agradável. Isso pra mim foi muito importante.

E qual foi a reação dos alunos com esse trabalho?

Nossa, eles ficaram maravilhados, querem ficar ensaiando, foram procurar no dicionário palavras que não conheciam, e conseguem perceber o ritmo, se está errado. Então, para mim, foi excelente.

Depoimento gravado em evento da prefeitura, onde a professora conta para colegas como foi o PDP.

IS1-9

A oficina (PDP) foi muito boa, extensa, muito prazerosa. Teve dias que passávamos na EMEF Jasmin, ou na EMEF Belchior, 8 horas, para

vocês terem uma idéia. Começou numa sexta feira e depois passou para o sábado, e a gente passava o dia, mas foi muito gostoso. A gente não queria ir embora mesmo.

Nos ajudou a despertar nos nossos alunos o gosto de ler. Numa sociedade que está tão banalizada, onde os valores se perderam, o valor do olhar, o valor de se tocar, de perguntar para o outro: Como vai? Como está? Como foi seu dia? Ele veio (o PDP) e deu um banho de expressão corporal, da magia do teatro, como trabalhar o teatro em sala de aula, como trabalhar o lúdico, a poesia, contos, de uma forma prazerosa, de uma forma gostosa, para que todos os alunos se sintam parte desta história, deste movimento.

É esse olhar que o educador tem que ter. Cada um (aluno) tem seu momento de chegar ao ponto x. Essa sensibilidade é que nós professores não podemos deixar nunca cair, e valorizar o educando pelo que ele é, e pensar no que ele pode ser amanhã.

Uma das propostas do curso é que se as crianças saírem alfabetizadas, ótimo, maravilhoso, mas nós não podemos deixar a peteca cair – deixar de brincar -, ainda mais para nossas crianças que vão para lá com 6 aninhos, é um mundo totalmente diferente. Eles acham que a escola é só para sentar e aprender a ler e a escrever, e muitas vezes o professor fica em sala de aula e a criança lá sentadinha como se fosse um depósito, e a gente fica encharcando a cabecinha deles com um monte de coisas, e eles não tem tempo pra brincar, pra cantar, pra pular, pra desenvolver esse lado corporal. Aí, quando chega o recreio vocês sabem o que acontece: é um tal de bater, correr, é um brigando com todo mundo.

Uma das idéias que eles (os formadores do PDP) deram, muito interessante, é a senha. Depois do recreio, para as crianças entrarem na classe, precisam de uma senha, que é uma palavra relacionada a um projeto que vocês estejam trabalhando. Se estão trabalhando com animais, por exemplo, a senha é o nome de um animal. Assim eles entram na classe um de cada vez, podem acalmar a respiração, e entrar com calma....., e dá muito certo.

Depoimentos gravados no encontro final do 1º módulo, em 2004.

IS1 - 29

Eu achei excelente o livro (Aprendendo com Poesia), porque está ajudando muito, muito todas nós lá na escola, e a gente vai passando para os outros. Inclusive hoje eu até deixei lá com outra professora, porque nós vamos trabalhar as plantas agora, e a poesia da planta (A Semente) é que vai ser o começo de tudo. E com essa poesia da planta, nós até já bolamos, vamos trabalhar português e matemática encima da poesia, então é muito bom. Eu estou trabalhando com eles os ritmos, e sobre aquela poesia “La vai o cavaleiro bem montado em seu corcel” (A Princesa e o Cavaleiro), foi muito legalzinho, e estamos trabalhando substantivo e pronome em cima das poesias.

IS1 – 2

Com o projeto (PDP), passei a reparar na questão do ritmo da aula. Eu começava a aula muito eufórica, e terminava muito eufórica. A gente aprendeu como dosar esse ritmo e manter um controle da classe. Tivemos a oportunidade de passar para outros professores aqui na escola, e vimos como essa pedagogia pode se transformar em coisas bem bonitas.

Uma coisa bem difícil de fazer com os alunos (4º ano) foi aquela

dinâmica do abraço, eles odiavam se abraçar. Eles falavam: “Não quero, não vou mesmo”. Foi muito trabalhoso, e teve dia que eu até chorei mesmo, achei que não ia conseguir mesmo. Eu tinha até desistido de trabalhar essa questão do ritmo, da harmonia, mas aí eu tive incentivo de colegas do lado da minha sala, que estavam fazendo. A professora de educação física me ajudou bastante. Mas hoje, quando eu falo pra eles: “Vamos conversar. Vamos fazer uma roda de conversa”; ou outras atividades, eles já não falam mais como no início: “Ah professora, isso é brincadeira de criança, não sou mais criança”. Aí tivemos a idéia de fazer uma reunião de pais diferente, aplicando as mesmas atividades que estávamos fazendo com os alunos. Eu estava com muito medo de meter os pés pelas mãos e ficar uma porcaria, mas aí até o Rubens me deu uma acalmada antes, porque estava mesmo muito nervosa, mas aí eu tive um retorno dos pais muito favorável, e disseram coisas que eu nem imaginava que iriam falar. Quando subimos para a sala de aula, eu me lembrei de uma oficina de que eu participei no Fórum Mundial de Educação, de Pedagogia Waldorf, sobre como contar histórias para crianças.

Então, foi muito trabalhoso com os alunos, não foi aquela coisa esplendorosa, tem muito que melhorar, mas é um processo mesmo, e foi muito bom.

IS1 – 21

O que ficou para mim é que eu me senti fortalecido depois que eu comecei a fazer (o curso do PDP), eu e o grupo, porque a gente passou por momentos difíceis, individuais e coletivos, aqui dentro (da escola), e culminou de chegar numa hora assim tão complicada, uma coisa que pareceu uma luz. Durante todo o período o que eu senti era uma harmonia, muita luz, como se nós conseguíssemos fazer elos, elos de uma corrente, e, de, alguma forma, cada um contribuindo com aquilo que podia. Somos quatro representantes (da escola) aqui, e são mais de 20 professores na escola, e foi muito interessante como isso se propagou, a experiência com as reuniões de pais, onde o Rubens deu um apoio legal.

Eu já tinha tido um primeiro contato com a Pedagogia Waldorf, e eu queria muito fazer o meu TCC defendendo essa coisa do professor continuar com sua classe por mais de um ano, não por um apego sentimental, mas para dar uma fluidez, uma continuidade, um conhecer de verdade, e não essa coisa mascarada de ficar um tempo e tentar sanar. Se a gente vai aprendendo ao longo da vida, porque a gente não pode acompanhar o aprendizado de uma criança por mais de um ano? Eu, e outros colegas aqui da escola, gostaríamos de poder ficar com nossos alunos por mais de um ano. Eu entrei em contato com a escola Waldorf, e não tive retorno, mas eu sabia que um dia ainda ia esbarrar com isso. E hoje eu estou aqui, muito feliz com o que eu aprendi, quero aprender muito mais, porque é muito pouco. Vocês vieram e plantaram uma sementinha dentro de cada um de nós. Agora, de acordo com nossas possibilidades, e o nosso interesse, a gente vai procurando o que a gente realmente quer. No mais é só agradecer.

No primeiro dia eu já tinha dito que é diferente a gente estar com quem faz a educação, ou com quem fala, pensa, planeja educação. Vocês estão com os dois pés na sala de aula. Não é um pé um pé dentro, só para observação, um pé fora, não é só propor uma atividade e aí sair da sala. Vocês estão lá no dia a dia como todos nós. E tem uma frase que eu aprendi que é: “A palavra convence, mas o exemplo arrasta”. Acho que com o exemplo de vocês a gente vai ser arrastado.

IS1 – 33

Lá em casa somos cinco irmãos e irmãs, todos educadores. Quando a gente se junta o assunto é um só: Aluno. E a gente sempre se lembra daquele que tem problema. Minha irmã que é psicóloga sempre fala que aluno que tem dificuldade, que tem problema de coordenação, de ritmo, é por isso ou aquilo. Só que a gente ouvir a teoria é uma coisa, é difícil fazer a relação com a prática.

Desde quando eu entrei na rede eu trabalho só com 4ª série, e sempre uma classe heterogênia, que tem aqueles que ainda não chegaram na alfabetização. Aí dá aquele desespero: O que que eu faço? Que que eu faço? Chegando aqui a gente pôde ver a coisa do ritmo bem de perto, da lateralidade, da sequência. Quando eu cheguei na classe e comecei a dar as primeiras palmas – pra 4ª série é mais difícil, porque para eles a aula é só a lousa, o livro, o caderno, e quando você dá uma coisa mais dinâmica sempre tem um que pergunta: “Professora, você não vai dar aula hoje? E você pensa: “Meus Deus, o que que eu faço agora?” Aí, quando comecei a dar as primeiras palmas, com a tabuada do 3, do 4, a gente viu que os alunos que tinham mais dificuldade (de aprender) também não conseguem assimilar o ritmo. Aí a gente já teve um ponto de partida para trabalhar. Eu acho que foi uma luz maravilhosa que surgiu aqui para nós. Foi uma coisa mesmo de sala de aula e foi muito gratificante.

IS1 – 18

Eu trabalho com o 1º ano, já há 3 anos, e estou, como acho que todos aqui, usando muito o livro de poesias – eu venho lendo e decorando no ônibus. Eu contei para os meus alunos sobre o curso que eu estou fazendo e disse para eles que a gente vai aprender junto. Estamos fazendo um trabalho com a poesia do Bem-te-vi, e acho que está ficando bem legal.

O que ficou para mim de mais significativo neste curso é que, nos outros cursos que a gente faz aqui, ou fora daqui, a gente sempre coloca questões e as respostas são sempre as mesmas. Às vezes a gente coloca uma pergunta, e precisa de uma resposta sobre alguma dificuldade, e a gente nunca tem isso. A única mensagem que fica pra nós é que a culpa é nossa, então se virem. Já as respostas que nós encontramos aqui, e eu sei que vocês ainda tem muitas outras, que nós ainda vamos descobrir, mas nós aprendemos várias coisas que podemos fazer que são novas pra gente, e isso tem sido bastante gratificante pra gente, porque se um aluno tem tal dificuldade, nós descobrimos um pouco das respostas aqui, e o que fazer com ele.

Esse foi o diferencial pra gente. O livro é muito rico, tem muita coisa. Cabe agora a gente sentar e estudar mesmo. Eu digo pros meus alunos: Eu ainda não sei essa poesia toda, então a gente vai estudar juntos. Está sendo muito gratificante. Eu gostei muito. Tem a questão do ritmo também. A gente no 1º ano já tem a obrigação de alfabetizar, e as soluções que a gente tem com os ritmos são visíveis, são notórias, de grande proveito, principalmente com aqueles alunos que ficam um pouco à margem, que tem dificuldades sociais, econômicas, e às vezes físicas e psicológicas. Tem sido um trabalho riquíssimo.

E a senha, no dia que eu não faço eles me cobram: “Não vai ter senha hoje?” Eu fiz uma senha bem interessante essa semana, que foi para que eles entrassem na sala tinham que falar o nome do amigo que eles mais gostavam, e depois davam um abraço no amigo. Foi muito interessante, um momento muito afetivo.

IS1 – 16

O que mais marcou para mim é que minha sala era muito distante de mim, e eu achava estranho, porque é um 1º ano e eles são crianças. Eles não eram assim de conversar, de abraçar. Eles estavam na sala mas eu sentia que eles estavam muito longe. Quando eu tentava me aproximar de algum eles não gostavam. Era muito difícil me aproximar deles. Quando as meninas (as formadoras) comentaram pra gente cumprimentar na entrada, dar boa tarde, conversar nos primeiros dias, foi muito esquisito, eles não entenderam nada. Uma pegavam na mão assim de longe, outros não falavam nada. Foram vários dias assim. Aí eles foram se soltando. Tinha um que era o que eu tinha mais problemas. Ele não falava boa tarde de jeito nenhum. Falava benção, arigatô, flava tudo menos boa tarde. Ai, um dia ele chegou e disse: “Hoje eu vou falar boa tarde pra você não ficar triste.” Eu acho que ele percebia que eu ficava triste. Aí ele deu boa tarde e me abraçou. Aí eu vi que ele estava começando a entender o que estava acontecendo. A partir dessa coisa da entrada (do cumprimento) eles foram se soltando também na sala de aula. Agora eles querem ficar perto (da professora), encima, eles conversam, até demais às vezes. Para mim foi muito importante, porque eu sempre quis passar isso para eles, que tem alguém ali perto deles, que gosta deles, que vai estar próxima, e que é bom ter amigos, que não pode ficar desprezando as pessoas. E está sendo muito bom, porque às vezes eles discutem, e é interessante, porque a gente conta uma história e aí um olha pro outro e pede desculpas, sem a gente precisar dar aquela bronca.

Foi interessante também no dia das mães, porque eles estavam ensaiando um teatro, e no último dia eles não queriam ensaiar, acho que estavam cansados. Fizeram arte, arte, arte, e eu fiquei irritada. Quando chegamos na classe eu dei aquela bronca. Eles ficaram me olhando, e acho que alguma coisa mudou neles, porque todo mundo chorou, a classe inteira, eu e eles. Foi nesse dia que eu mais percebi que estava dando resultado, porque às vezes a gente falava com eles, eles faziam bico, mas não estavam nem aí, aquilo não valia nada. Estava faltando um coração neles, e agora eles não estavam mais me desconsiderando.

E eu tenho uma aluna que sofreu um acidente com a família, e ela traz marcas no corpo. Como vocês falaram, às vezes a gente fala uma coisa, mas eles entendem é através de uma história, uma história é que vai marcar. Eles (os colegas) viviam perguntando: “Porque você tem essas marcas?” Ela não gostava de tocar no assunto. Dizia pra não perguntarem mais, que não queria falar. Nesse dia ela resolveu falar. Ficou à vontade e contou toda vida dela assim, e eles ficaram bem chocados, porque eles tinham coisas que ela não tem, e ela passou por coisas que eles não passaram. A troca foi muito importante, e algumas pessoas que chegassem poderiam pensar: “Estão conversando, aí que perda de tempo”. Mas pra mim e pra eles foi muito importante, e acho que vão levar pro resto da vida. Foi bem marcante pra gente.

IS1 – 20

Eu tenho um 1º ano, as crianças pequenas, que ficavam olhando pra mim como que procurando uma resposta, e que, acho que por eu ser homem, no começo do ano eles choravam muito. Eu senti que algumas crianças se afastaram um pouco. Essa questão do bom dia, minha sala é cheia de diferenças, com crianças de todas as tonalidades de cor, a sala é bem heterogênea, em aprendizagem, tudo. Essa questão do tocar, no começo do ano eles não sabiam se beijavam o professor, eles ficavam ali

estagnados me olhando: “Eu vou até você ou não vou, professor?” Isso passou por transformações. Primeiro foi o toque, houve resistência, aí devagarzinho eles foram se acostumando, se aproximando, se aproximando. Eu sinto ainda, pode-se passar anos e anos, tem crianças que veem a figura masculina com uma certa resistência – aquele homem duro, que não se emociona, que não chora – e tem uma dificuldade enorme de se tocar, de se abraçar. Tinha criança que quando tocava a outra se assustava, levava um susto. E essas que se assustavam hoje são o contrário. Crianças que não gostavam de se aproximar de mim hoje são as crianças mais próximas, adquiriram auto confiança, sua auto-estima está alta e sua aprendizagem melhorou muito. Você sente com esta questão do tocar, de você abraçar e sentir, que as palavras mais importantes não são as que são ditas, mas as que chegam até o coração. Você conquista muito, muito da criança: ternura, amor, valores e até afinidade, porque ela tem um referencial, um chão, que é você como professor. Essa questão do toque foi muito positiva, e a questão da aceitação dos outros, que foi trabalhado na sala, e foi interessante porque a sala evoluiu muito neste semestre. Essa foi a experiência que eu tive.

IS1 – 30

O que foi marcante pra mim nesse curso, pra nós, foi mesmo a questão de você fazer. Desde o primeiro momento a gente começou fazendo, e então você aprende de fato. Você vivenciou aquilo, você pensou sobre aquilo e você fez aquilo, e viu que é possível. E os resultados mostram isso, a gente percebe mesmo na atitude das crianças. Ainda tem muito que fazer, mas é possível.

IS1 – 26

E eles gostam muito. A partir do momento que você fala: “Vamos fazer um círculo”, eles já fazem, já vão direitinho. Para o dia das mães eu trabalhei poesia, e tinha aquela preocupação: “Será que eles vão conseguir?” Num primeiro momento eu fiz a leitura, e depois eles começaram a ensaiar, meninos e meninas começaram a ensaiar. Então, no dia foi uma gracinha! As mães saíram emocionadas, porque cada classe fez uma coisa. Então eu pensei: “Como é rico trabalhar com a poesia!” trabalhar com o ritmo com segunda série também é uma maravilha. Eles são interessados. Está sendo bom para nós, ótimo mesmo.

IS1 – 4

Eu também estou aplicando com os meus alunos o que estou aprendendo no curso, e eles gostam muito. Quando eu chego na segunda feira, e eles sabem, eles perguntam: “E aí professora, aprendeu alguma coisa nova?” Eu sempre falo onde eu aprendi o que eu trouxe para eles. E uma coisa difícil deles quererem guardar, que é importante na quarta série, é a tabuada. Agora que eu estou dando tabuada com palmas, pulando corda, e também com a senha, eles estão preocupados de guardar, pra ter a tabuada pra dizer a senha, pra pular corda. Então é uma forma de aprender brincando que dá um ótimo resultado. Tem sido de grande valia muitas coisas que a gente tem aprendido aqui, porque, é como a colega falou, a gente vivencia, e aí a gente já sai daqui com a certeza que vai dar certo, e realmente funciona. Vocês estão de parabéns. Obrigada por tudo.

Embu Guaçu (EG) e Timburi (T) - 2008

Pergunta 1: O curso veio ao encontro de suas expectativas? Explique.
(29 respostas)

EG – 1

Sim, despertou em mim o desejo e a decisão de cursar a faculdade no próximo ano e ser uma professora de excelência.

EG – 4

O curso contribuiu com minha formação, ampliando meus conhecimentos. Achei significativo conhecer os temperamentos, os quais contribuem com a organização de nossas vivências.

EG – 5

Superou minhas expectativas, pois contribuirá para rever conceitos, ampliar e enriquecer a bagagem de conhecimentos e prática. Aqui na escola quando reunimos para refletir e comentar sobre o curso, todos concordamos que o desenvolvimento deste curso está todo voltado no resgate dos valores que são essenciais a formação de um ser completo.

EG – 6

O curso superou nossas expectativas. Conhecemos o que a palavra pode produzir no dia-a-dia. Trouxe para nós ferramentas de trabalho alguma das quais já utilizo, porém de forma diferenciada, como as poesias contadas proporcionadas pelo curso.

EG – 7

Sim, eu já conhecia esta pedagogia, fiz alguns cursos na Comunidade Monte Azul, vi de perto como funciona o berçário e a educação infantil, mas algumas coisas eu não tinha bem claro, como por exemplo as festas, não entendia bem os significados. Este curso deixa claro esta questão.

EG – 8

O curso foi muito bom, e veio contribuir e acrescentar mais conhecimento para que possamos melhorar nossa prática pedagógica de maneira lúdica e prazerosa.

EG – 9

Foi uma capacitação divertida e muito dinâmica.
De onde pudemos tirar muito proveito e também reavaliar nossos conceitos em relação ao nosso trabalho.

EG – 10

Sim, o curso colaborou muito em minha prática em sala de aula. Em minhas aulas procuro realmente fazer o meu trabalho com amor e dedicação, para que o aluno possa sentir-se satisfeito de alguma forma.

EG – 11

Sim, o curso trouxe uma nova visão do processo de aprendizagem e também novos subsídios em relação aos comportamentos, temperamentos dos alunos. A partir daí percebi que temos que buscar metodologias mais adequadas à cada caso e cada momento ou fase.

EG – 12

Trata-se de um curso que proporcionou a oportunidade de acrescentar novos conhecimentos a minha prática, na verdade supera minhas expectativas, quando observo que o desenvolvimento do trabalho está totalmente focado no resgate dos valores que são essenciais a formação de um ser completo.

EG – 13

Sim, pois foi através das informações obtidas, pude refletir mais em relação as atividades e todos os momentos que passo junto com os alunos.

O curso nos proporcionou e ofereceu condições para ampliarmos nosso conhecimento e adequá-los as situações de aprendizagem, de uma forma prazerosa e significativa.

EG – 14

O curso O Dom da Palavra foi bastante proveitoso, os professores tinham muita segurança quanto aos temas desenvolvidos, todos muito calmos e atenciosos.

EG – 15

Sim, porque sistematizou alguns conhecimentos que tínhamos apenas de forma intuitiva.

EG – 16

Foi bastante proveitoso o tempo em que passamos juntos, tanto com relação as companhias, a visita a escola, como a aprendizagem.

Interessante perceber como a palavra tem um poder importante na aprendizagem das crianças, assim como percebemos nossa própria forma de falar com o aluno.

EG – 17

Muito além, achava que seria apenas parte teórica e pouca prática. Achei que foi bem proveitoso e dinâmico.

EG – 19

O curso o Dom da Palavra foi bom, contribuiu para minha formação, trouxe outras expectativas de convivência em relação aos alunos.

EG – 20

O curso trouxe muitas novidades de dar aula diferente com técnicas de aprendizado dinâmico e moderno como por exemplo: música, versos, poesia, gestos, etc.

EG – 21

O curso despertou em mim o desejo de aprender mais sobre como podemos e devemos explorar a força interna e externa que a palavra realiza nas relações humanas em especial no espaço escolar.

T – 1

Sim, pois aprendi muito. Como não conhecia, pensei que seria um curso teórico e massante, e foi totalmente o contrário, pois este é um curso dinâmico e muito atrativo.

T – 2

Sim, na minha opinião, nós professores, pudemos contar com sugestões criativas para sala de aula com os alunos. Formas de enriquecer o dia-a-dia em sala de aula.

T – 3

O curso foi além das expectativas, porque a primeiro momento esperava-se um curso tradicional com muito blá, blá, blá. E o mesmo foi dinâmico e partiu direto para a prática.

T – 4

Foi além do que eu esperava, das minhas expectativas, despertou em mim dons que nem eu conhecia.

T – 5

Sim, foi uma maneira diferente de aplicar os conteúdos.

T – 6

Sim, veio de encontro com as necessidades que os professores precisavam resgatar. O brincar, cantar, receitar poemas, gesticular, contar histórias, resgatar valores da cultura popular que se perderam com o decorrer dos tempos e de grande valia para o ensino e aprendizagem.

T – 7

Sim, veio complementar minhas expectativas que muito contribui para o ensino aprendizagem.

T – 8

Em partes, porque estou lecionando para o terceiro ano e muitas atividades foram direcionadas para primeiro e segundo ano.

T – 9

Sim, porque aprendi que eu mesma posso criar atividades diversificadas para os alunos.

T – 10

Sim, porque foram atividades diferentes e que são fáceis e práticas para a realidade de nossa sala de aula.

T – 11

Sim. Foram atividades diferentes de outros cursos e simples de ser aplicado.

Pergunta 2: O que você pode extrair do curso para utilizar no seu dia a dia? Exemplifique. (28 respostas)

EG – 1

Meu trabalho é na brinquedoteca da escola, e de vez em quando substituo as professoras, e o curso para mim deu pra extrair o máximo, vi que não é tão difícil trabalhar com os alunos, por exemplo, já gostava de cantar com eles e fazer dinâmicas para ensiná-los e o curso me ajudou a melhorar mais nesse sentido.

EG – 4

O que me despertou maior interesse pelo curso foi a prática constante do ritmo, pratica esta que muitas vezes não percebemos e perdemos com isto.

EG – 5

Cantar para reuni-los antes de entrar: para formar a roda: “Tindolelê”; as poesias de Ruth Salles: “Ouriço”, os “pontos lardeais”; Ritmo – expansão e contração: “Com passos pesados...”; Para acordar as crianças - “acorda, acorda, o dia raiou...”; Cumprimentar na porta com aperto de mão forte e firme declarando como desejamos que seja o nosso dia; O uso das três cores (vermelho, amarelo, azul) para colorir e ilustrar.

EG – 6

As brincadeiras, orações e as tabelas de temperamentos levando em consideração os ritmos.

EG – 7

Eu acredito que tudo pode ser utilizado, principalmente a rotina, rodas, músicas, poesias. Só tenho dúvida sobre a questão da não alfabetização antes dos sete anos. Não sei se será permitido trabalhar como vocês.

EG – 9

Espero utilizar esse método e desenvolver as atividades aprendidas com os alunos e que esse trabalho os agrade, do mesmo modo que nos motivou.

Enfim, foram sábados divertidos e bem aproveitados.

Parabéns à todos que se dispuseram para que esta capacitação fosse um sucesso.

EG – 10

Algumas atividades eu já realizo com meus alunos, como roda de conversa, brincadeiras e músicas. Atividades que eles tenham contato com o meio ambiente também: pedra, areia e madeira, realização de alguns tipos de chá onde a criança ajuda a fazer o chá, etc.

EG – 11

Exemplificando:

Primeiro: Trabalhar música sem CD, como rotina.

Segundo: Cumprimento mais fraterno.

Terceiro: Explorar o entorno da escola.

Quarto: Valorizar o lúdico.

Quinto: Desenvolver “ritmo” como rotina.

Sexto: Trabalhar com poesia.

EG – 12

Os exemplos apresentados enfatizam a necessidade cada vez mais constante de uma reflexão profunda ao realizar o planejamento das atividades que serão apresentadas nas aulas e o quanto é significativo o comportamento do adulto que está a frente de uma criança.

Dentre os conteúdos apresentados, que podem contribuir para a minha prática posso citar as dinâmicas de expansão e contração, poesias e músicas que auxiliam muito no desenvolvimento da comunicação oral e escrita.

Exemplos de atividades:

- Cantar para abrir a roda.
- Com passos pesados.
- Poesia para acordar as crianças.

EG – 13

De tudo que nos foi transmitido, estou fazendo adaptações na minha rotina, introduzindo idéias boas que foram vivenciadas e estão dando certo.

EG – 14

As atividades rítmicas foram importantes, pois elas ajudam a acalmar as crianças, melhorando o comportamento em sala de aula.

Os tipos de temperamentos nos ajudaram a entender melhor o comportamento dos alunos e as regras de ouro são riquíssimas para sabermos como lidar com as crianças.

EG – 15

A questão da necessidade dos momentos expansão/contração. Avaliação de atividades no decorrer das aulas.

EG – 16

Gostei muito das dinâmicas, das músicas acordadas com os conteúdos, da forma de trabalhar conceitos e valores.

EG – 17

Pude extrair do curso as aulas de ritmo e conhecer os temperamentos das pessoas. O fato de conhecer os temperamentos dos alunos fica mais fácil trabalhar didaticamente.

EG – 19

Nos próximos anos podemos trabalhar mais com ritmo e poesia.

Buscando melhores resultados com os alunos, tornando mais lúdico a escrita e oralidade.

EG – 20

Pude colocar em prática o ritmo, música e dinâmica com o grupo de professores e alunos. Percebi a curiosidade do grupo sempre querendo mais; colocado em prática o ritmo que aprendi no curso com as crianças, percebi euforia, curiosidade e entusiasmo.

T – 1

As histórias, as músicas e o jeito próprio de encantar as crianças.

T – 2

Sugestões de artes, musicalidade, atividades vivenciadas, como exemplo, as brincadeiras com intuito de aprendizagem que nós fizemos com o grupo de professores, depois passamos para a sala de aula.

T – 3

Pode-se extrair muitas coisas como jogos com a bola (matemática), dinâmicas para o início da aula (tranquilizar as crianças), músicas, poemas, etc.

T – 4

- O cumprimentar cada aluno na porta.
- As músicas com gestos, cânone.
- Os poemas.
- Os movimentos.
- Explorar a data do aniversário Timburi.
- Dramatização de histórias.

Só a parte da matemática que não consegui colocar em prática pois estávamos no final do ano, não deu tempo.

T – 5

Aproveitei muito, no aspecto das músicas e brincadeiras.

T – 6

Levar o aluno a se interessar mais pela aula quando este estiver cansado, desmotivado, agitado dentro da sala de aula ou mesmo fora. Apresentar uma atividade de acordo com cada necessidade.

T – 7

Resgatar as brincadeiras, músicas, etc.

T – 8

A tabuada cantada, exercícios corporais para trabalhar numerais: pares, ímpares, múltiplos, maior, menor, sucessor, antecessor e outros.

T – 9

Praticamente tudo que foi passado, desde que a atividade esteja no nível dos meus alunos.

T – 10

Todas as atividades.

T – 11

Todas as atividades.

Pergunta 3: Comente a dinâmica dos módulos, pontuando o que foi bom, o que faltou e o que gostaria de complementar ou aprofundar.
(25 respostas)

EG – 1

Achei todas maravilhosas, me senti com seis anos, as vezes quatro, uma criança feliz e curiosa. Faltou eu já ser uma professora e ter meus alunos da minha parte. E quanto ao curso, faltou ter mais um ano para aprendermos mais com vocês, gostei demais.

EG – 4

Achei interessante o modo como ocorre o processo ensino – aprendizagem na escola Waldorf, porém penso que nossa realidade ainda se distancia um pouco deste modo de ensinar e aprender, pois os alunos apenas passam por nossas escolas devido ao fato de suas famílias mudarem muito de bairros e cidades. Isto dificulta um trabalho que deveria ocorrer constantemente e a longo prazo.

EG – 5

Posso pontuar como bom os conteúdos apresentados que estão contribuindo para a minha prática: A dinâmica que envolve ritmo, contração e expansão; as poesias, inspirações de Ruth Salles; Cama de gato com barbante; O uso do giz de cera e as três cores; O que eu gostaria de complementar e/ou aprofundar: Como reconhecer e trabalhar os temperamentos; O ritmo – concentração e expansão.

EG – 6

As dinâmicas vivenciadas foram maravilhosas, onde o ritmo quando utilizado com frequência e de diferentes formas aguça a curiosidade e a vontade de aprender. Além de que aprendemos que a palavra quando bem trabalhada nos dá condições de experimentarmos o sentir e querer. E a necessidade de contemplarmos e agradecermos sempre todo o conhecimento adquirido com equilíbrio.

EG – 7

Adorei a oficina da última aula, o livro de poesia e as rodas. Gostaria de receber indicação de poesias apropriadas para a educação infantil, com vocabulário mais simples.

Gostaria de mais aprofundamento em relação as festas e seus significados, com fazer reuniões de pais e indicação de um livro que fala sobre a pedagogia Waldorf, já li um, mas faz bastante tempo, gostaria de recordar relendo, e também mais oficinas relacionadas as festas.

Quero mais! Relacionado a educação infantil.

EG – 8

Durante o curso aprendi a utilizar essas e outras atividades de maneira diferente, das quais os alunos gostaram muito. A dinâmica do bom dia e boa tarde surtiu grande efeito, as crianças adoram quando realizada, algumas se intimidam, outras ficam eufóricas e algumas não entendem a mão, mas sim me abraçam.

Em geral eles gostaram muito e quando eu não faço eles me cobram.

As músicas e as brincadeiras de roda como tindô-lê-lê e o poema do ouriço também agradaram muito as crianças, e sempre realizamos com elas no pátio ou dentro da sala de aula.

EG – 11

A dinâmica dos módulos foi ótima, porém quando comecei a me apropriar do ritmo do curso, acabou.

Gostaria de um maior aprofundamento nos seguintes assuntos:

- Como a matemática é desenvolvida em cada série?
- Como é o trabalho de envolvimento e sensibilização dos pais, para que se tornem parceiros?

O curso me fez refletir:

“Até que ponto estamos vitalizando nosso aluno, ou adoecendo-o com o ritmo da nossa aula?”

“A força da fantasia é como o nosso corpo, atrofia-se, se não for desenvolvida.”

EG – 12

A dinâmica foi apresentada de maneira a possibilitar a vivência dos exemplos tornando os encontros agradáveis e significativos, considero

bons os conteúdos que posso utilizar no meu dia a dia, e sinto a necessidade de aprofundamento sobre o tema “temperamentos”.

EG – 13

Em todos os momentos foi satisfatório, as explicações, as vivências, as dúvidas. Sei que se o tempo fosse mais seria bom, porém transmitiram a mensagem e agora é ter força de vontade e coragem para colocar em prática.

Sou professora de educação infantil e acredito numa frase que ouvi:

“Uma criança traz dentro de si um mundo de possibilidades, a escolha dos caminhos que ela vai trilhar, depende das oportunidades.”

Abraço a todos.

EG – 14

As dinâmicas apresentadas contribuíram muito para melhorar a nossa prática pedagógica e enriquecer mais ainda o nosso trabalho diário com nossos alunos.

EG – 15

As dinâmicas aplicadas foram muito boas, pois pudemos vivenciá-las e faltou aprofundamento e complementação na questão dos conteúdos e atividades desenvolvidas no currículo.

EG – 16

Sou consciente de que nesse momento não seria viável aplicar essa pedagogia na escola onde trabalho ou até na rede pois seria necessário começar desde o início da escolarização da criança. Havendo uma continuação eu gostaria de fazer parte.

EG – 17

Pontos positivos no módulos:

- Aulas dinâmicas.
- As professoras (capacitadoras) passaram para nós, uma motivação maior nas aulas e fazendo todos nós acreditarmos nesta pedagogia, usando O Dom da Palavra.
- Idéias de aulas e materiais pedagógicas (não caros).
- Como ler poemas fazendo gestos.

Pontos negativos:

- Gostaria de ter mais material escrito das aulas teóricas apresentadas no curso em forma de cartaz.

Gostei muito, muito desse curso. Um abraço.

EG – 20

Adorei o curso O Dom da Palavra. Aprendi muito com ritmo, música, poesia, etc.

Espero que dêem continuidade ao Dom da Palavra.

T – 1

Foi tudo muito bom, gostaria de continuar com o curso, pois este ampliou muito o conhecimento na área infantil.

T – 2

Gostaria de pontuar as dinâmicas, as leituras maravilhosas, a musicalidade, a criatividade e aprofundar nesses aspectos também.

Abraços a todos.

T – 3
Os módulos foram muito bons. Pode-se aprofundar mais na área de artes.

T – 4
Foi tudo muito bom e o desejo de aprofundar continuando com o curso.

T – 5
Foi muito bom, pois aproveitei as novidades para aplicação em sala de aula, gostaria que trouxessem mais dinâmicas para séries iniciais e como aplicar os conteúdos na parte de escrita e leitura.

T – 6
Todos foram ótimos, gostaria que continuassem com o curso.
Valeu!

T – 7
Todos foram ótimos, espero que venham dar continuidade ao curso.

T – 8
A dinâmica dos módulos valem 8,0, mas não gostaria de ter este compromisso nos sábados e nem nos domingos.

T – 9
Músicas, brincadeiras, teatro, etc.
Gostaria de aprofundar melhor as músicas.

T – 10
Tudo foi bom, nota 10.

T – 11
Tudo foi bom, nota 10.

Espírito Santo do Turvo – 2006 a 2008

4 entrevistas detalhadas (41 respostas)

1. Como foi a experiência de cumprimentar as crianças na porta da classe?

EST - 1
Eu achei muito legal. Assim a gente já sente, um dia a mão está mais fria, outro está mais quente...e a gente já vê... é o primeiro contato. Eles se acostumaram, e no dia que não cumprimento eles sentem. Eu gosto de fazer isso, e não de entrarem todos de qualquer jeito.

EST - 2
Eu achei muito legal. Eu já cumprimentava as crianças, mas não assim tão pausadamente, olhando olho no olho. Era mais do tipo “oi como vai, tudo bem?”. Na entrada não era assim de ficar parando todo mundo,

as crianças entravam e depois, lá dentro é que nós tínhamos um tempinho de conversa antes da aula. Mas eu gostei muito da experiência, pois nesse primeiro contato se você fizer isso prestando atenção no que está fazendo, acaba percebendo algumas coisas, o olhar da criança que está mais triste, o olhar da que está mais contente, o olhar daquela que está com pressa de entrar logo. É uma experiência muito rica.

EST – 3

É interessante, porque você sente um contato maior com eles, e percebe também quando a criança está bem com você ou não, pelo aperto de mão. Tem criança que dá a mão, brinca com você, outros são mais tímidos, e outros mais alegres, com um cumprimento diferente. Quando você cumprimenta a criança todos os dias você percebe se ela está sentida por alguma coisa que você falou um dia antes, por exemplo. Você percebe.

EST – 4

Eu achei maravilhoso, por que eles chegam assim apavorados para entrar, e só o fato de dar aquela paradinha e dar aquele “bom dia” quebra aquela euforia e serve também para dar uma acalmada.

Você acha que isso poderia ser uma política pública?

Eu acho, por que nas outras não há esse hábito. Às vezes os alunos já estão na classe, aí o professor chega e já começa a falar, falar, e não bem nem o hábito de dar um bom dia e saber como os alunos estão. Esse hábito de cumprimentá-los na porta da classe, cada um, e chamá-los pelo nome - bom dia Caio, bom dia Maria Fernanda - faz com que eles se sintam importantes - “olha, o professor me deu um bom dia!” - é gostoso isso.

2. Como foi para você trabalhar com a visão de organizar o ritmo na aula?

EST – 1

Muito bom, inclusive para a gente se organizar. Eles já sabem que no início vai ter um ritmo, depois a matéria, depois vem o recreio, e depois os professores de área. Eu acho que isso dá segurança pra eles, ao contrário do que se eles chegarem e cada dia for de um jeito. Acho isso muito válido.

EST - 2

É muito legal, porque a própria criança já sabe o que vem depois. Depois que eles pegam aquele ritmo é tranquilo, tanto para o professor quanto para o aluno. É uma coisa muito natural.

EST - 3

A aula ficou bem dividida e interessante, porque não ficou cansativa. Nós começamos com 20 minutos de ritmo, que é música, poesia, versos. Fazemos todos os dias menos na segunda feira, que tem a “Alvorada”. Há uma escala e cada segunda feira uma classe faz alguma apresentação para as demais, de alguma dança, música etc, para todas as classes. Nos

outros dias tem o ritmo de 20 minutos e depois a aula principal, e depois as aulas de áreas (educação física, inglês, música etc), que vão sendo intercaladas. Geralmente na última aula nós contamos história, eles desenham a história. No primeiro ano foram contos de fadas, e esse ano as fábulas. Nós contamos a fábula e aí a criança vai imaginar. Às vezes propomos um desenho dirigido, que colocamos na lousa, ou deixamos que eles façam um desenho livre, de acordo com sua imaginação sobre a história.

EST – 4

A questão do ritmo, além de proporcionar à criança este ritmo, a gente também é adequado a este ritmo. Quando estamos planejando também temos que fazer o nosso ritmo, e aí a gente entra no ritmo deles e eles no nosso. Com o ritmo eles aprendem a organização. Eles vão saber o horário que eles estão entrando, que vai vir o cumprimento, depois toda a parte rítmica, aí a gente vai trabalhar o conteúdo, e depois virão as outras aulas. E chega um momento que eles já sabem o que eles vão fazer, sem a gente ter explicar, por eles já sabem o que vai acontecer.

Você acha que eles aprendem melhor assim?

Eu acho.

3. Isso teve alguma influência na disciplina das crianças?

EST – 1

Eu gosto muito dos exercícios de ritmo. Tem criança que não gosta, mas é que cada um chega de um jeito, um cansado, outro com sono, outro agitado, e naquele horário você tenta harmonizar, com todos fazendo a mesma coisa. Eu acho que harmoniza. Eu trabalho muito com números com trava-línguas nos ritmos, e sendo que aí já dei um passinho. Acho que ajuda bastante. Já faz parte do dia-a-dia.

EST - 2

Eu acredito que sim, porque eu não tive problemas de disciplina assim, só quando havia algum problema em casa que refletia dentro da escola, mas assim na escola algum problema na minha sala não tinha. Para eles ficou mais tranquilo, porque eles já sabiam a hora da leitura, a hora da aula diária, por exemplo, eles já tinham aquela noção do ritmo e era bem tranquilo. Até mais do que quando você traz uma aula assim de surpresa, e as crianças ficam agitadas, umas gostam, outras não gostam, agora quando é um ritmo organizado para todos os dias, a criança já sabe que tem aquela parte. Mesmo que seja uma parte que ela não goste muito, ela sabe que é por pouco tempo, e ela vai fazer o melhor e logo vem uma atividades que ela já gosta mais.

E como está sendo agora o ritmo da sua classe?

A gente faz uma oração, faz um verso, canta uma música, faz exercícios de dicção, e dependendo da época também é o que a gente põe no ritmo. Se é época de matemática a gente faz o círculo e faz as tabuadas, por exemplo.

EST – 3

Tem a parte positiva e tem a parte negativa, por que às vezes, nesta união de grupos, uma criança às vezes acaba sendo isolada, dependendo

do temperamento e do comportamento. Acontece do grupo tentar isolar uma pessoa, e agente sempre tem que tentar juntar esta criança ao grupo, mas acontece. Numa roda, uma criança que tem um gênio difícil, muitas crianças não querem ficar perto dela, e tentam isolar do grupo, como os adultos também fazem, e temos que estar sempre buscando a união, e nem sempre é tão fácil assim. Tem vários temperamentos em uma classe e às vezes há conflitos, e temos que saber fazer essa união. É um desafio antes.

EST - 4

Olha, eu estava com um primeiro aninho. Então, lógico que tem os momentos deles, quando eles estão mais alvoroçados, tem os momentos que eles estão mais calmos, mas eu pude perceber que como a gente já entra logo de manhã, que tem o ritmo, e o que a gente chama de aula principal, a gente consegue ter um controle sobre tudo que está acontecendo na sala de aula. Aí eles ficam concentrados ali, é mais fácil, é gostoso de trabalhar, o ambiente é até legal, mais saudável. Depois do intervalo isso tem uma quebra, e eles voltam muito alvoroçados para as aulas avulsas. Eu acho que o ritmo ajuda na concentração deles.

4. Como as artes contribuíram para o seu trabalho, neste período?

EST – 1

Aquarela eles gostam bastante... argila ainda não me atrevo. Eles sempre pedem aquarela, e trabalhos manuais também. E é uma luta, porque você precisa dar a matéria, mas eles ficam pedindo. Este ano foi crochê, e aí eles querem só ficar fazendo crochê. Tem que dar uma brechada.

Mas chega a atrapalhar de alguma forma?

Não, nunca. No primeiro ano nós fizemos a talagarça..... sempre fiz e nunca atrapalha, muito pelo contrário, ajuda na coordenação motora, na organização da aula. Tem professora que acha que não é válido, principalmente no quinto ano, acho que porque tem muita matéria, mas, eu sempre gostei. As vezes há dificuldades, com eu tive com o tricô, por exemplo, mas eu sempre fiz.

E você acha que isso, no contexto geral, ajuda?

Ajuda sim. Lógico que tem alguns que não gostam de fazer, uns acham que é coisa de menina, mas depois que pegam o jeitinho eles gostam. Isso acontece mais por preconceito dos pais.

EST - 2

Eu acho que a maioria das crianças gosta muito, é um tempo bom que eles têm, até porque, se você pensar em passar cinco horas só ali..., é massacrante. Então ter a parte artística é muito bom, e a gente vê isso nas crianças. Tem criança que não vê a hora de chegar no momento da pintura, do desenho, hora da aquarela, e tem criança que se destaca muito. Às vezes ela não vai muito bem em matemática mas vai super bem nas artes. Eu vejo nos trabalhos manuais, a minha turma esse ano me surpreendeu. No segundo ano era o crochê, que eu não sabia, e fui aprender, só que eles me ensinavam. Lógico que a gente é assim, a gente ensina e aprende, mas eles me ensinaram que eu também consigo, e eles deram um show. Fizeram cada trabalho maravilhoso, que eu não consigo, e eles se dedicaram.

EST – 3

Em termos de arte, trabalhamos aquarela e argila, mas mais a aquarela. Nos trabalhos manuais o ano passado, no primeiro ano, eles fizeram ponto cruz e tricô, e este ano crochê. Através dos trabalhos manuais você percebe também a coordenação motora. Cada criança tem uma habilidade. Umas conseguem mais e outras menos, umas desenvolvem bem o trabalho e outras tem dificuldade. Alguns pais gostaram muito, alguns não entenderam o trabalho manual com crochê e tricô para os meninos, e não queriam que os filhos fizessem, por preconceito. Então eu não forcei alguns meninos a fazerem por causa dos pais, e alguns alunos começaram a fazer na classe mas não queriam que os pais soubessem também. Tem um que leva o trabalho para fazer na casa da avó porque a mãe não quer que ele leve para casa. Quando a criança não pode fazer temos que dar outra atividade, pra que ela não fique dispersa.

E a criança que não pode fazer fica chateada?

Nem sempre, porque geralmente na família em que os pais tem o preconceito, a criança também tem. O menino acha que não deve fazer, por que “é coisa de menina”. Com o ponto cruz, no primeiro ano, não tivemos problema. Fizemos estojo para os meninos e bolsinha para as meninas. Só tivemos problema com o crochê e o tricô.

EST - 4

Nós trabalhamos primeiro a talagarça, para coordenação motora deles, depois passamos para o tricô. No princípio foi difícil, aqueles dois bambuzinhos lá, no primeiro ano, eles queria duelar. Teve uns pais sobre essa questão dos trabalhos manuais para os meninos, que não aceitaram, mas aqueles que aceitaram os meninos fizeram numa boa, pegaram rápido, a gente não achou que ia ser assim tão fácil. Nossa, foi uma belezinha. Lógico que teve aqueles que não quiseram, e acabaram não fazendo, mas a maioria fez. Teve também a aquarela, nossa, que foi para eles uma maravilha, misturar as cores, brincar com as cores. Bom, no primeiro ano eu acho que tudo para eles é fantasia, e pra gente também. E a questão da imagem é muito importante, porque de acordo com a imagem eles visualizavam muito a imagem das letrinhas, e eles falavam. Então para eles o A do Anjo da Aurora, eles tinham a imagem do Anjo da Aurora, e até os gestos do Anjo da Aurora. Então a gente procurava trazer isso, o gesto e a forma para ficar na cabecinha deles. E com isso mudaram os cadernos deles, que antes eram só rabiscos, rabisco, rabisco, quando eles vieram do jardim para nós. Tanto é que no dia da exposição o Sr. Pode ver os desenhos lindos que eles estavam fazendo no primeiro aninho, que eram puramente a fantasia deles que eles expressavam no papel, pois nunca tiveram contato com esses desenhos já prontos. E com isso o que aconteceu. Eles foram fazendo os desenho de formas que foi dando pra eles habilidades, e eles evoluíram, pois antes nós só entregávamos desenho prontos para as crianças só faziam contorno, pintavam, preenchiam aquele espaço, e aí a gente viu o quanto a criança é capaz. Já no primeiro ano, e o resultado que deu, imagina quando eles terminarem o quinto ano, como vão estar. A princípio as pessoas falavam “Imagina, como vai dar um cadernos sem linhas para essa criança? Eles não têm noção de espaço”. Quando a gente deu, lógico que no primeiro dia foi aquele auê, mas foi tudo feito com orientação. O que foi impressionante também é que agora no final do ano todos já com noção de espaço,

escrevendo retinho, os desenhos já com toda aquela forma, ...muito bom, muito gratificante.

É assim, eu vejo que é uma pedagogia trabalhosa, mas ela é bem tocante na criança, na criança e na gente também, que trabalha com eles. Como no teatro, quando a gente está trabalhando com eles a gente fala, “ai meu Deus será que vai dar certo”, e agente chama atenção “fica assim, fica assado”, e eles tão assim né, e no dia eles surpreendem a gente. Eu acho que cria neles uma certa confiança, e como posso dizer, um compromisso deles, uma socialização, por que um está dependendo do outro e um acaba ajudando o outro. Na hora que eu vi a rodinha que eles fizeram, tudo bem. Tinha um menino que era difícil, que não sentava, não parava quieto, então eu botei ele para ser o Micael, e disse “olha a responsabilidade que você vai ter, vai ser o Micael”, e não poderia ser estabonado daquele jeito. Nos ensaios ele tirava a gente do sério, e as crianças queriam que ele ficasse de um jeito e ele não ficava do jeito que todos esperavam que ele fosse ficar, e no dia eu vi como ele se comportou e levou a sério e ele foi responsável. Assumiu mesmo o papelzinho dele, fez bonito, falou bonito, e no ensaio ele ria, mas ele só ria. E quando ele falou, nossa aquilo me emocionou, quando ele falou “dorme” com se ele fosse mesmo o poeta, ah, muito dez.

5. Que habilidades que você acha que as artes desenvolvem em seus alunos?

EST - 2

A paciência, a atenção, a concentração, o tentar, não desistir facilmente. Teve criança que fazia um pedacinho e eu dizia: que legal, você está conseguindo. Que levar para casa pra tentar mais um pouco e amanhã você traz pra gente ver o que você conseguir? Eu tenho uma menininha que fazia um pedaço do crochê, e esta bonito, pra ela que está assim começando, e você também não pode exigir o máximo de quem não sabe. Ela estava aprendendo. E ela fazia e às vezes tinha algum erro, e eu dizia: está bom, continua, vamos lá, é seu primeiro trabalhinho. E ela ia pra casa com aquele trabalho. Chegava lá ela via onde estava o erro dela e desmanchava tudo. No outro dia ela chegava só com a linha, sem nada. Eu perguntava pelo trabalho e ela dizia: não professora, eu tinha errado. Vou fazer de novo. E ela fez isso durante uns 15 dias, ou um mês, e eu me desesperava, porque às vezes ela fazia tão bonito, ela foi se aperfeiçoando, e já estava grande, aí ela errava um ponto e no dia seguinte voltava sem nada. E ela falava: não professora, não estava bom, estava ficando assim, estava ficando assado, e aquilo me desesperava. Até que ela conseguiu fazer uma coisa bonita, grande e certa, e aí para ela ficou bem. E eu falava: gente vamos lá, vamos tentar, e no fim eles me surpreenderam.

Você acha que essa força vai para outras áreas da vida?

Vai, com toda certeza, porque essa força vem de dentro pra fora, eles desenvolveram dentro deles, é o querer deles, eles tiveram vontade de fazer. Eu até estava pensando que no próximo ano será outro trabalho e eu não sei se eles vão querer tanto como quiseram com o crochê.

EST – 3

Tem criança que tem dificuldades em Português e Matemática e não

tem dificuldade com nos trabalhos manuais. Lógico que os trabalhos manuais ajudam na coordenação motora e na escrita. Geralmente a criança que tem uma boa coordenação motora tem uma letra até melhor do que aquela que não tem boa coordenação.

6. Além da questão intelectual, quais as habilidades que você acha importante que seus alunos desenvolvam na escola?

EST - 1

Acho que hoje em dia o que mais pesa é a parte do convívio, do relacionamento. Hoje em dia não é só saber ler e escrever e fazer contas. O que está pesando mais na nossa escola, nossa realidade, é o relacionamento entre eles. A falta de respeito. Acho que é geral não é?

EST – 3

O importante é a formação dessa pessoa como um todo, e não somente sair uma máquina daqui, sabendo calcular, sabendo ler tudo, escrever tudo... não. A pessoa tem que ser muito mais do que isso. Tem que sair daqui um ser humano completo. Sair não só com a base teórica, mas também com sentimento, respeito pelo colega, convivência na sociedade. A sociedade às vezes pede uma “máquina”, mas muitas vezes temos que usar o sentimento, a lógica e o sentimento. As pessoas “máquina” entram em depressão, mas pode perceber que a pessoa bem resolvida é muito difícil entrar em depressão. O mundo está criando máquinas, mas quando o ser humano vê que ele não é uma máquina, aí ele fica chocado.... que ele tem falhas... Tem gente que não aceita não é? Que ele não é uma máquina.

7. Que você achou de aprender sobre os temperamentos?

EST – 1

Deu, tanto na minha vida, com o meu filho, como também na escola, para conhecer, saber dosar. Eu tenho uma criança lá que é muito difícil, que mede forças com a gente e tira a gente do sério, mas sabendo como ela é, a gente vai com jeitinho e aí ela tranqüiliza. Acho que foi muito legal saber dos temperamentos, pra você conhecer e poder entender, não é?

EST - 2

Olha, eu vou falar francamente, vou falar por mim. Eu queria ter aprendido muito mais sobre os temperamentos. Até pedi várias vezes para a Karla e a Valquíria, e elas falaram que teríamos que marcar um dia só para trabalhar com os temperamentos. Até pedi para me mandarem livros, pois eu acho que quanto mais eu conheci meu aluno, mais eu consegui desenvolver nele tudo de bom que ele tinha. Quanto mais eu conseguia conhecer ele, mais dava pra mim, mais ele desabrochava, mais ele me mostrava o que de bonito já tinha dentro dele, mas que estava lá escondidinho. Quanto mais eu fui conhecendo e podendo puxar dele, mais ele ia mostrando, e foi uma troca muito boa, muito grande, muito linda e que eu queria mais, só que eu não aprendi sobre temperamentos. Teve só uma palestra, onde fizemos um teatro pra demonstrar os 4 tipos de temperamento. Então elas explicaram quais eram, fizemos um teatrinho

onde cada um representou um temperamento, e ficou nisso.

EST – 3

Ajuda a entender a personalidade de cada aluno.

Tem algum caso que você se lembra que esse conhecimento tenha lhe ajudado em alguma circunstância?

Tenho um aluno que é colérico, e dependendo do jeito que você lida com ele é o jeito que ele responde. Então tenho que ter mais cuidado com um colérico do que com um fleumático, por exemplo. O colérico quando está com muita raiva é difícil lidar com ele.

EST - 4

Quando nós tivemos este estudo com as meninas, quando eles falaram um pouco de cada temperamento, quando eu entrei na sala de aula, cada criança que eu olhava já conseguia olhar pra eles assim percebendo qual o tipo do seu temperamento. E aí precisamos saber como trabalhar com essa criança, trazendo pra eles atividades que acalmem e atividades também que coloquem eles pra cima. Acho que ainda tem muita coisa que a gente ainda precisa aprender. Nossa, é um longo caminho e nós somos bebês ainda, e eu acredito que ainda tem coisas maravilhosas para a gente aprender. Quando a gente vai lá para o seminário eu fico imaginando e vejo o pessoal todo contando e eu digo, meu Deus, é ... muito bonito, muito enriquecedor. E eu comento onde eu estou, porque eu tenho mais irmãs, e elas também trabalham na educação, então eu falo da Pedagogia Waldorf e eles ficam maravilhados, encantados, porque estão acostumados mesmo a chegar e despejar aquele monte de conteúdo, mais quantidade do que qualidade, e aí a gente fala tudo, porque a gente trabalha aquilo, porque a criança de 6 anos precisa fazer determinada atividade, outra idade outra atividade, e eles ficam assim

8. Como que você sentiu o trabalho com as festas escolares – Páscoa, São João, São Miguel e Natal - no ritmo da escola, para as crianças?

EST – 1

Acho que para eles é uma questão de se localizarem no tempo e no espaço. Eles sabem que no ano que vem vão dançar quadrilha de novo, vão comemorar Micael, tem o natal, e acho que eles ficam com a noção deste ciclo. Além do lado religioso, tem essa questão de saber que as coisas se repetem. Eu acho muito legal, e como eu também gosto... gosto muito de São João...

EST - 2

Eu achei muito legal, porque é uma coisa que está na vida deles, você passa por estes períodos, e você fazer uma festa pra marcar o fechamento de uma época é muito legal, por que a criança vai guardar para ela, vai ficar de bonito, de belo.

EST - 3

A Páscoa e as festa juninas nós já fazíamos, mas têm o São Micael que foi incluído. A criança tem a imaginação, o lado dos sonhos, com os anjos, os contos de fadas, e aí eles imaginam.

E você percebe se isso ajuda a criança de alguma forma?

Às vezes uma criança tem um ambiente muito ruim em casa, e através de histórias, contos de fadas e fábula, e naquele momento ela pode perceber que o mundo pode ser diferente também. Sonhar um pouco, trazer um pouco de sonho para a vida da criança.

9. Essa forma de ensinar, com arte, ritmo, festas escolares, ajudou a melhorar o relacionamento com os pais, trazer mais os pais para a escola?

EST – 1

Acho que não... a distância que eles mantêm é a mesma.

EST - 2

Também, ajuda sim, e eu acho poderiam fazer mais coisas. Acho que pai e mãe poderia ter mais contato com a escola, muito mais.

10. O projeto Dom da Palavra, que influenciou o trabalho de vocês, influenciou também o relacionamento entre os alunos?

EST – 1

Há casos e casos. Algumas crianças passaram a se respeitar mais, mas outras não, não têm aquele respeito mútuo. Ainda bem que é a minoria.

EST - 2

Influenciou, por que com o trabalho que estava tendo na sala de aula eles foram se inteirando mais. É bem diferente, mesmo por que eles interagem mais, eles brincam mais, eles tem mais contato, até mesmo contato físico. Quando a gente faz uma roda, porque cada dia um está em um lugar, então cada dia um coleguinha está do lado, e tem que dar a mão, tem que pular, tem que brincar, tem que acudir. Tudo que eles estão fazendo estão fazendo juntos e isso cria uma união muito grande. Esse negócio de entrar na sala e ir cada um direto para o seu lugar fica uma coisa assim, cada um no seu lugar, e não tem aquela interação, aquele convívio, aquele aconchego daquela união, que é muito legal, até pra eles mesmos se aproximarem.

EST – 3

Cria um vínculo, porque tem a música, palmas, brincadeira de roda, pega da mão, tem um contato maior entre eles.

EST - 4

Tem, porque eles se tornam um mais preocupado com o outro, mais sociáveis, mais amigos, e não tem muito tempo para essa questão da violência, porque tudo é belo. Quando a gente traz a pedagogia tudo, tudo tem um porque. Tem os contos de fadas, não tem aquele choque. A gente tenta ensinar para eles de acordo com essas imagens, com os contos de fadas, que é bonito, que é belo, que é lindo, nesta idade. Eu gostei de

trabalhar assim, e a gente acaba tendo mais material também, bem mais material, e agente tem que procurar.

11. Quais você acha que são as principais diferenças entre você como professora há três anos atrás, e você como professora hoje?

EST – 1

Bom, acho que pela idade a gente vai amadurecendo. Antes eu me estressava muito, levava problemas da escola para casa. Agora não... passou do portão ... tchau. Antes eu me preocupava muito, passava mal, tinha dor de estômago. Agora acho que amadureci mais.

Isso tem alguma coisa a ver com a segurança em relação à forma de você trabalhar?

Também tem. Eu procuro fazer o melhor possível, e deito minha cabeça no travesseiro e estou tranqüila. É isso que eu penso agora, mas eu dou o sangue, quando estou aqui estou para trabalhar mesmo. Não tem preguiça não, eu venho para trabalhar. Quando não estou bem eu abono, fico em casa e descanso, mas eu levo meu serviço muito a sério, acho que mais até do que minha família.

E você gosta dele?

Gosto, gosto.

EST – 2

Eu acho que eu melhorei como ser humano, porque a partir do momento que eu quero o melhor para o meu aluno, eu tenho que melhorar eu primeiro. Então eu tenho que aprender mais, tenho que saber mais para poder ensinar mais, e depois de tantos anos no magistério me deu vontade de aprender mais. Com o tempo a gente vai ficando meio que parado no tempo. Quando eu me formei eu comecei a fazer Pedagogia, mas aí eu me casei, mudei de cidade, e a grade curricular não batia e eu acabei perdendo. Depois eu acabei engravidando, fiquei um ano parada, e aí depois comecei a dar aula e não parei mais, e eu me acomodei. Como quem diz, o tempo vai passando, está tudo bem e estou desempenhando meu papel. E agora não, me deu aquela vontade de voltar a estudar, voltar a aprender e ter mais conhecimento e aprender mais sobre o ser humano. Pra resumir tudo, pra aprender mais do ser humano, não de método ou de aluno e coisas que qualquer um pode ter, mas poder me tornar um ser humano melhor e poder desenvolver numa criança o melhor dela também.

EST – 3

Eu gostei muito do projeto, foi uma experiência nova, diferente, que trouxe bastante vivência, que importante para as pessoas, a prática, e não só a teoria. Eu cresci um pouco mais na parte artística. Eu antes não usava aquarela com as crianças, então trouxe a vivência da aquarela, dos trabalhos manuais, trouxe outra visão. A matéria às vezes é só teoria e a aquarela, os contos de fadas traz a vivência do sentimento para as crianças

EST - 4

A gente tinha que correr atrás, se virar, a gente não achava coisas prontas, modelo, não achava nada e tinha que rebolar e fazer. Agora, com toda a experiência que a gente teve nesta capacitação, além da gente também ter o nosso jeito, nossa, o que trouxe de material pra nós, pra

gente poder aplicar com segurança... isso dá mais segurança agora no trabalho que a gente faz. Quando a gente faz pedagogia, faz aquele estágio que nem é um estágio. A gente chega lá e o professor assina porque nem quer que a gente fique na sala - "assino quantas aulas quiser, e vai embora!" - , e isso acaba fazendo até falta, por que não tivemos vivências com os alunos. Aí a gente pega uma classe e diz "meu Deus, o que é que eu vou fazer?". Agora, com a Pedagogia Waldorf, o que primeiro a gente vê? Primeiro a gente tem que conhecer a criança para depois saber o que a gente vai trabalhar. E a gente tem que conhecer cada um, os temperamentos. Aí é legal também porque agente vai conhecendo cada criança e também é um ensinamento para a gente, mais até do que para a criança, porque a gente acaba voltando a ser criança também e aprende com eles. Mais aprende com eles do que eles com a gente, sempre, sempre. A gente dá uma atividade e não espera aquele retorno, e de repente "nossa, que trabalho bonito!". Então é isso. A gente acaba aprendendo mais com eles do que eles com a gente, porque eles aprendem na brincadeira, tudo para eles é brincadeira. Então é muito legal.

12. De que forma você acha que os professores deveriam ser formados? Imagine uma mensagem que você gostaria de mandar para aqueles que são responsáveis pela formação de professores.

EST - 1

Esse lado mais humano da Pedagogia Waldorf devia ser passado nas faculdades também, além dos outros conteúdos e metodologias. É uma realidade tão perto, eu venho de Santa Cruz, tem professoras de Paulistânia, tem professoras de Ourinhos, eu acho que eles tinham que universalizar mais esse lado da Pedagogia Waldorf, não deixando de lado os outros lados da formação. Estamos lidando com serem humanos, não é? Conhecer os setênios, os temperamentos, pra gente saber o que a criança pensa, como ela é em cada época.

EST – 2

Eu acho que falta trabalhar mais o humano nos professores. Formar professores que pensem na criança como um ser humano, e não como um aluno que vai passar e pronto, acabou. Eu acho que nestes cursos você tem muita teoria, e lógico que vamos ter que aprender na prática, mas se o professor não for preocupado com o ser que está ali naquela criança, é difícil, porque ele não vai se preocupar com o sentimento daquela criança, com seu desenvolvimento mental, desenvolvimento físico, e de alma. Eu acho que o professor trabalha por amor, muito, mas ainda hoje tem muito professor que trabalha por precisão, por dinheiro, e nos cursos eu acho que está faltando humanizar, trabalhar o interior da criança, uma área que fale sobre o interior da criança. Não tem. Tem como você dar aula, tem o material para você dar aula, mas não tem estudo de situações com as crianças.

EST – 3

Na faculdade, eu achei as explicações muito isoladas, muito distantes da realidade e muito teórica. Não traz muita prática. O Dom da Palavra trouxe a teoria mas também a prática. A única crítica que eu tenho da faculdade é muita teoria, muita lei, regras, mas tudo na teoria, diferente

da realidade que você vive na sociedade. Quando você chega em uma sala de aula, é às vezes bem diferente do que uma faculdade passa para um aluno. Só quando você é professor é que você vai ver qual é a verdade, qual é a realidade, que é muito mais do que papel, leis, mas que tem sentimentos, tem pessoas envolvidas. É diferente. Isso a faculdade não traz, só a prática, só a experiência, só o passar dos anos.

Nós temos os cursos, mas eu acho que o professor, emocionalmente, teria que ser mais acompanhado. Tem horas que temos muitas dúvidas.

A vantagem de nós aprendermos a Pedagogia Waldorf já dando aula foi muito grande, pois pudemos ir aprendendo e aplicando. Seria diferente se fosse na faculdade e não pudéssemos logo aplicar.

E você acha que esta prática sobre a relação entre as pessoas poderia ser trabalhada de outra forma na formação de professores?

Uma faculdade comum, como as que temos hoje em dia, todas as faculdades, pensam muito é na formação teórica, e não no ser humano. Eu acho que deveria ter mais formação sobre o ser humano, estudar mais o ser humano do que teorias, leis e muitas coisas que você não usa. Só quando vai prestar um concurso ou passar no vestibular. Deveríamos estudar mais o ser humano, o lado psicológico, e a família também, por que não é só o aluno. Na sala de aula você tem muitas crianças que trazem muita bagagem da família, por isso é que quando você acompanha a classe começa a conhecer a família também, e sabe porque aquele aluno é daquele jeito. Não é dele aquele jeito, mas a família traz aquilo pra ele, é da formação dele, da família.

EST – 4

Que precisamos de trabalho prático. Não muita teoria. Quando a gente fica muito na teoria não consegue visualizar a prática. O que eu acho que mais falta na nossa formação é por a mão na massa. Aprender a lidar com a arte, com aquarela, com desenho de lousa, porque se o visual encanta a criança ela nunca mais vai esquecer. Essa questão de mais trabalhos enfocando a prática, e não só ler, ler, ler, mas coisa práticas, porque aí nós também não vamos esquecer, e vamos aplicar com os alunos.

ANEXO B

Três exemplos de aulas do projeto Dom da Palavra, ministradas em 2008, que foram gravadas em vídeo e transcritas abaixo.

1 - O Ritmo, na vida, na escola e na sala de aula.

Aula ministrada pela prof^a Marisa Cristina dos Santos em 18/10/2008, em Timburi – SP.

Nosso tema de hoje será sobre o ritmo / movimento. Quando falamos em ritmo podemos pensar em várias coisas. Podemos rapidamente associar essa palavra ao nosso dia-a-dia com os alunos, ou não, pode parecer um pouco estranho, por isso é importante que vocês falem bastante, e participem desta conversa, para que a gente possa perceber o que já vive dentro de vocês.

Então, a primeira pergunta que eu faço, e gostaria muito que vocês participassem é: O que que vem pra vocês, qual a palavra, uma frase ou exemplo, quando a gente fala na palavra ritmo?

Música, dança, movimento, gesto, harmonia.....

Mais alguma coisa diferente? ... Agora eu convido vocês a procurarem o ritmo na natureza, naquilo que independe da nossa vontade. O que vocês vêm que tem harmonia, que tem movimento, que tem uma dança, que tem uma música? Aonde vocês percebem isso na natureza?

O Vento, rios, mares, sol e chuva, noite e dia, nosso dia-a-dia, nosso ritmo de vir à escola todos os dias....

E pensamos assim de uma maneira mais ampla, tudo que vocês falaram, como vento, a chuva, o rio, a gente pode associar isso às épocas do ano, por exemplo? A época que tem mais chuva, a época que tem mais sol, a época que tem mais frio, que tem mais calor, isso não depende da nossa vontade. Não podemos dizer “agora quero um pouco de Primavera”, até gostaríamos, mas isso não depende da gente. No entanto vêm a primavera, o verão, o outono e o inverno, e por coincidência, sempre apresentando uma polaridade, verão x inverno, primavera x outono. São justamente polaridades.

Vocês também citaram o nosso dia-a-dia, e também o dia e a noite, que é da natureza. Nós simplesmente vamos vivendo com isso, a gente dorme, acorda, trabalha e de novo dorme, acorda e trabalha, e não dá pra fazer diferente. Não dá pra dizer “estou tão cansada ainda, quero que fique noite mais um pouco”, dá vontade à vezes, mas não acontece. Assim, nós acordamos de manhã, vamos trabalhar, e isso faz parte do nosso ritmo. O nosso corpo está acostumado com esse ritmo e precisa disso, não é verdade? Nós precisamos disso.

É será que seria possível nós não respeitarmos esse ritmo, do dia e da noite, das estações do ano, do nosso despertar para trabalhar, será que isso seria possível? O que vocês acham? Daria para, por exemplo, para começar a semana e já dormir pela semana inteira, já dormir uns dois dias direto, e depois trabalhar três dias corridos? *(risadas)* Não daria para fazermos isso, pois nosso corpo não agüentaria. Ou então acordar cedo e já almoçar e jantar, para economizar tempo? *(mais risadas)* Também não daria pois nosso corpo não suportaria isso.

E se afunilássemos mais ainda essa questão do ritmo, agora que nós já o descobrimos, e o procurarmos no nosso físico? Aonde tem ritmo em nós?

No coração, respiração, intestinos, bexiga....

Pois é, tudo isso tem um ritmo. Se ficamos sem ir ao banheiro dois dias já estamos passando mal, estamos fora do ritmo. E, como vocês disseram, o processo da respiração é muito importante. O que é a respiração? O que acontece quando você respira? Que processo é esse? Concentrem-se na sua respiração e sintam o que vocês estão fazendo. É um movimento só que nós fazemos?

É a entrada e saída do ar.

Pois é, primeiro a gente inspira e depois expira. E quando eu inspiro demais, e não expiro corretamente, fico com excesso de ar nos meus pulmões e tenho asma. Ou seja, se eu não consigo fazer este movimento de inspirar e expirar, eu fico doente. Como vimos no início, ritmo é movimento, movimento que flui e se alterna. Agora, se procurarmos imaginar o nosso desenvolvimento, desde quando nós éramos bebês até agora na vida adulta, qual é a primeira coisa que um bebê faz quando ele nasce?

Respirar.

Exatamente, o primeiro contado dele com a vida é esse. E quando ele vem para nós assim tão pequenininho, a primeira coisa que ele precisa aprender é ter ritmo, e ele é um relóginho. A cada três horas ele acorda com fome, depois dorme de

novo e depois de três horas acorda com fome. Alguém consegue deixar um bebê recém nascido acordado o dia inteiro? Não consegue, ele precisa dormir, e esta é uma sabedoria da natureza. Só que um bebê precisa dormir muito, não é? Não dá pra ser diferente, assim como não dá para mudar a noite pelo dia. Já o adulto, precisa dormir menos, mas como acontece esta passagem do bebê para o adulto? De repente uma criança consegue ter as mesmas horas de sono que um adulto, ou isso vai gradativamente? Vai gradativamente, como todos aqui que têm filhos já sabem. Quanto mais o bebê cresce menos tempo ele dorme, e mais tempo vai ficando acordado, mas força tem para brincar, e isso vai aumentando bem devagar. E aí quando ele chega na fase mais adulta, da juventude, passa a ter essa condição de dormir 8 horas e estar em vigília as outras 16 horas.

Mas eu pergunto a vocês, será que nós educadores respeitarmos este processo gradativo da criança, de ter aos poucos um tempo maior de vigília, e de poder desfrutar de seu sono e de estar descansando com suas fantasias por mais tempo? Será que nós estamos conseguindo fazer isso? Esta é uma das reflexões que eu gostaria de trazer a vocês. Essa respiração do bebê, que começa bem pouquinho. Vocês já viram um bebê respirar? Ele respira como a gente?

Respira muito rápido.

E quem já viu um ultra-som de um bebê ainda no útero da mãe também já notou que seu coraçãozinho bate muito rápido, muito acelerado. E uma de nossas grandes tarefas como educadores, tanto pais quanto professores, é ajudar esta criança a encontrar o ritmo certo, o equilíbrio nessa respiração.

Bem, também quero perguntar a vocês como é que se sentiram quando vieram para cá há um mês atrás, no nosso primeiro sábado de trabalho. Vocês sabiam que haveria um curso, que viriam professores de Botucatu, que era da Dom da Palavra, mas vocês sabiam como seria? Mandaram uma foto nossa pra vocês? Nada disso, e aí vocês vieram para cá com que sentimento?

Expectativa.

E era uma situação confortável?

Não, por que a maioria dos curso são cansativos, mas este é muito diferente, totalmente ao contrário do que estávamos acostumadas.

Mas aí você só relaxou depois de ter passado pelo curso. E hoje, quando vocês acordaram e vieram para cá, o sentimento era o mesmo?

Não, porque a gente já conhece, já sabia como seria e quem ia dar as aulas.

E será que com as crianças também é assim? Se eles podem chegar na escola sabendo o que espera por eles, sabendo o que vai acontecer no dia de hoje, será que isso também trás uma segurança e uma tranqüilidade para eles? O que que vocês acham? Se a gente tivesse entrado aqui hoje, e vocês aí curiosos por saber o que viria, e nós então distribuíssemos um monte de apostilas - nada contra, mas vocês já sabem que não é assim que a gente trabalha – vocês iam se assustar, não iam? Vocês iriam perder aquela segurança de que teriam uma aula dinâmica e diferente, e iam se sentir até sem chão. Afinal, vieram esperando um trabalho no mesmo feitio que o do mês passado. E com a criança, será que se ela chega na escola com aquela expectativa, com a mochilinha dela, e aí não é nada daquilo que ela está esperando – *mas professora, hoje não é dia de...* e você: *não, não, hoje não vai dar* – e como será que ela se sente, se a gente não respeita isso? E isso também é ritmo. A criança ter a segurança que às segundas feiras a professora vai esperar por ela, e que vão cantar uma música, e que vai começar com a matemática, por exemplo, é muito importante, e ela virá do jeito que vocês vieram hoje. Aí, na terça é diferente, mas ela já sabe, e aí isso começa a fluir, e com esse ritmo estabelecido a criança fica segura, e aí nem precisa ficar perguntando toda hora para o professor por que ela já sabe, e então espera o que virá com tranqüilidade.

Assim, nós gostaríamos de, ao longo deste curso, do projeto Dom da Palavra, ir mostrando para vocês a importância deste ritmo, deste movimento, no trabalho com as crianças no dia-a-dia, assim como ele é fundamental para o nosso preparo. Nós também precisamos ter um ritmo de vida saudável para estamos saudáveis com as crianças. E não basta fazermos as mesmas coisa a cada dia, de forma que as crianças se sintam seguras, mas também é fundamental olhar o que eu faço, uma coisa depois da outra. O que vem depois disso? Será que eu posso ficar aqui falando de ritmo para vocês até meio dia, na hora do almoço? Vocês vão agüentar, vocês vão ouvir o que eu vou falar? Eu acho que não. Ninguém agüenta, por mais bonita que seja a voz de quem fale, por que há um limite para a nossa concentração. Do mesmo modo, se nós ficássemos aqui cantando, cantando, cantando, até meio dia, vocês iriam começar a querer sentar um pouco, acalmar internamente. Não dá pra fazer demais a mesma coisa, assim como não dá para dormir dois dias seguidos e não dá pra almoçar e jantar ao mesmo tempo. Temos que almoçar, fazer outras coisas, fazer a digestão, para depois termos fome e podermos comer novamente.

Então, eu ouço um pouco do que o professor fala, penso um pouco sobre o que ele está dizendo, depois eu me mexo, depois eu canto, aí eu respirei de novo, e estou preparada para ouvir novamente, pra falar e para pensar. Isso é ritmo. Isso é respirar. Inspirar e expirar. E devemos prestar muita atenção na nossa respiração, em como estou respirando em vários momentos da minha vida, e como estou respirando frente às minhas crianças. Se eu der aula ofegante e acelerado, por exemplo, eles também vão ficar assim na carteira deles, assim como se eu falar tudo muito devagar, com muita pausa, eles vão dormir. Vocês devem então se observar, e buscar um equilíbrio. Vocês devem se observar, em várias situações. Quando levo um susto, como fica minha respiração? Claro que não fica calma. E quando eu acordo de um sono bem tranqüilo, de uma noite bem dormida, será um momento em que estou mais sereno, com a respiração muito equilibrada. Isso é um sinal para a gente. Se eu olho para os meus alunos e vejo que estão inquietos, ou passivos demais, ou eles estão inspirando ou expirando demais.

Assim, vamos fazer a tarefa de nos observarmos, e eu deixo ainda uma pergunta que é essa: Como que meus alunos estão respirando na minha aula, e como eu vejo esse movimento na minha aula, se eu estou planejando minha aula alternando o ritmo das atividades entre o inspirar e o expirar, ou não? O projeto Dom da Palavra tem a intenção de trazer ferramentas para vocês, para que cada vez mais essa respiração aconteça para vocês e para os alunos, para que nosso trabalho seja mais saudável e contribua cada vez mais para o desenvolvimento dos nossos alunos.

É importante compreender que o ritmo de que estamos falando não é um compasso, uma marcação inflexível, mas uma pulsação, que tem vida e está o tempo todo fluindo, às vezes mais acelerada e outras mais calma. O nosso desafio é ajudar vocês, e assim vocês também nos ajudam, a encontrar realmente este equilíbrio no nosso trabalho com os alunos. De novo eu repito, o excesso de disciplina, o silêncio, nem sempre é sinônimo de atenção. Eu tenho um aluno que não me dá um pingão de trabalho, porque fica quieto o tempo todo, mas ele não houve uma palavra do que eu falo. Então é o professor que deve tentar acordá-lo.

É, porque as crianças dão o sinal. Se está muito quieto ou muito agitado é porque tem alguma coisa.

Pois é, quando tem criança brincando e está tudo quieto, o que é que a gente faz? Porque se tem barulho a gente já sabe o que está acontecendo, e nem se

preocupa, mas se fica tudo quieto a gente já vai lá, porque alguma coisa está acontecendo. Mas isso é uma imagem. Claro que é super saudável você encontrar uma sala em silêncio trabalhando, isso é fundamental, a calma interior, achar o silêncio e trabalhar com calma. Isso é respirar também. O que não dá é pra ser isso quatro horas, assim como não dá pra ficar cantando quatro horas. Tudo que é excesso é doente, tudo, tudo na vida.

E aí a gente começa a entender porque quando a gente vai substituir na sala do vizinho, as crianças levam aquele susto, porque você não tem o mesmo ritmo do vizinho, e a gente fala “meu Deus, eu não dou conta!”, porque as crianças não estão acostumadas com o meu ritmo, estão acostumadas com o ritmo do seu professor.

E a gente fica super chateado porque os alunos falam “não, não, você não precisa falar assim, faz assim”. Mas porque eles fazem isso? Claro que é por amor ao professor também, mas é porque eles têm segurança com aquilo, e eles querem o que dá segurança.

Se nós quatro (formadoras) não tivéssemos vindo hoje aqui, e chegassem outras quatro? Você pensariam “puxa, elas faziam daquele jeito!”, naturalmente vocês iam fazer assim. Nós fazemos isso porque nos traz segurança, confiança, esta tranquilidade, porque eu sei o que vem depois, e isso traz uma respiração tranqüila também.

Mais alguém gostaria de perguntar, ou falar que tudo isso é um absurdo?

É muito lindo! Ritmo é uma palavrinha e, parando pra pensar fica tão grande, com toda essa riqueza. E agente começa a entender...E o ritmo com que a gente fala também é importante, se fala depressa de mais ou muito devagar... é bom pra a gente rever a nossa postura.

E pensar em como os alunos estão me ouvindo. Isso é muito importante, sempre lembrando que é para os dois lados, tanto para o ativo demais quanto para o passivo.

2 – A organização rítmica e a harmonização da aula.

Aula da professora Cristina Brigagão Ábalos em Embu Guaçu-SP, dia 27/9/2008.

Vocês viram então que fizemos alguns exercícios de ritmo antes de começarmos nossa aula, onde vocês se exercitaram todos juntos, afinados e

fazendo a mesma coisa, e depois viemos organizadamente para a classe. É muito diferente de chegar na classe e começar a falar “ei menino, fica quieto, vai para o seu lugar”. Primeiro é uma forma de harmonizar que não é individualizada. A criança, sem perceber, entrou e fez. Vocês têm que imaginar que, assim como nós, as crianças vieram de casa com as mais variadas impressões. O que essa criança viveu desde a hora que acordou até a hora que chegou na classe? Como foi o acordar dela, atrasado ou não, como foi o café da manhã, foi tranqüilo ou não, foi a mãe que acordou, ou não foi a mãe que acordou? Será que está bem agasalhada, será que ela dormiu bem, dormiu pouco ou dormiu muito? E quais as impressões que ela teve pelo caminho? Será que presenciou um acidente, ou o rádio veio ligado no último volume? Isso a criança.

Só que nós também chegamos de uma vivência anterior. Então, uma primeira dica para o professor é chegar antes que os alunos, e não só no relógio, mas o meu ser tem que chegar antes. Eu percebo que quando acontece algum problema no caminho e eu chego junto com eles, já é um pouco diferente. Agora, se eu chego dez minutos antes, abro minha classe, arrumo minhas coisas, ando um pouquinho, visualizo tudo, tomo posse daquele espaço que é a minha classe, é diferente, porque aí eu estou em paz e estou em mim, para poder acolher estas crianças. Isso faz muita diferença, é diferente de chegar junto.

Bem, este ritmo que nós fizemos começou com uma questão bem simples, de cada um tomar posse do seu corpo. Vocês percebem que há criança que faz coisas e não sabe o que fez. Deu um soco no outro, a mão foi mas sua cabeça não estava lá, porque não tomou posse do seu corpo até a ponta do dedo. Então a mão faz uma coisa, o pé chuta, mas sem a mínima consciência. Então é uma coisa bem simples: *aqui está a cabeça, e as pernas que me sustentam, e os braços estão livres para o fazer*. Então, com esta fala repetida e gestual, e depois com o silêncio em um falar para dentro, eu também tomo posse do meu corpo. Aí eu começo a fazer os exercícios de acordar, e vocês perceberam que este ritmo vai crescendo até o momento que começa a decrescer e acalmar, e então viemos para a classe calmamente. Nós rimos bastante, brincamos – e vocês devem pensar: se eu fizer isso com a minha classe vai ser uma bagunça - , mas tudo depende de como você conduz. O que eu quis dizer com “*segura as rédeas do meu cavalinho*”, no nosso exercício? É uma forma imagética de dizer: “*vamos nos controlar, vamos tomar as rédeas de nossa vida, do nosso dia e do meu corpo*”. Então, com criança pequena é

sempre através das imagens que atuamos melhor. *Opa! Tem um cavalinho ali que estava com a cabeça em outro lugar, e quando todo mundo parou ele seguiu.* Então, de um forma lúdica eu vou trazendo a consciência disso. Assim, fomos num crescendo, depois decrescendo, e chegamos aqui andando, usando um comando com música. Com crianças pequenas, de primeiro e segundo ano, usamos muito esse comando com a música.

A voz do professor é uma coisa importantíssima. O professor pode acalmar a classe com sua voz, ou pode excitar e levar à histeria. E a gente tem que se policiar, porque às vezes começa um burburinho e você vai falando mais alto, e vai falando, e aquilo vai ficando um nervosismo generalizado. Todo mundo em algum momento vivencia isso. Aí então, opa! Quem é o adulto aqui? Sou eu, então tenho que começar a abaixar minha voz e usar alguns recursos para que a classe serene. Quanto mais eu falar alto, mais eles vão falar alto. Às vezes a gente dá umas broncas assim “à italiana”, pra causar um impacto, mas, as correções mais sérias a gente deve falar muito baixo. Estas calam fundo, e as outras só impactam. Quando você diz: vamos conversar um pouquinho, e abaixa a voz, isso entra e cala. A gritaria fica só reverberando. Isso também é ritmo. Agente tem que saber quando usa um ou usa outro.

Depois houve um momento em que nós saímos cumprimentando vocês um a um. Nas escolas Waldorf, quando bate o sinal de entrada, os alunos fazem uma fila na porta da classe, e o professor os recebe na porta da classe e os cumprimenta um a um pegando em sua mão e olhando em seus olhos. *Bom dia Maria, bom dia João, bom dia Vítor - Vítor, você hoje penteou o cabelo muito bem - , bom dia Ana, puxa, gostei do seu agasalho novo...* Neste aperto de mão e neste olho-no-olho, uma vez por dia, é feito um contato pessoal. Quando eu disse: *Vítor, você hoje penteou o cabelo muito bem*, eu tenho certeza que eu enxerguei o Vítor, pelo menos uma vez, como indivíduo.

E, neste aperto de mão, nesse toque que é tão importante, a gente repara se a mãozinha está fria ou se está quente, se está firme ou mole, a gente passa o nosso calor humano, e aí está a relação professor aluno. Esse encontro do olhar da criança pequena que olha para cima e vê este adulto na sua frente, pode ajudar esta criança a venerar o seu professor, não como um ídolo, mas com profundo respeito a este ser que tem algo a lhe dizer. A cada dia precisamos resgatar este olhar da criança, e, claro, fazer por merecê-lo. Esta experiência que a gente sugere leva 5

minutos, mas você ganha o dia com este aperto de mão.

Nós sabemos que nosso intelecto se desenvolve no nosso cérebro, e reparem que a nossa cabeça é dura, toda contraída. O ensino intelectual também é todo contração, é todo ressecado. E aí você vai analisando o seu corpo, a partir da cabeça, e percebe que começa um processo de expansão. Nós temo nosso tórax, onde as costelas estão unidas ao externo, é uma caixa fechada, porém vazada. E para que é isso? Para que ela pulse, possa se expandir e se contrair. Nós não poderíamos ter um coração na cabeça. Depois aumenta a expansão com as costelas flutuantes e o abdômen, e culmina com a grande expansão dos membros.

É então na cabeça que eu estou mais em mim, mais no conceitual, no tórax é que eu começo a pulsar, a me relacionar com o mundo, é onde acontece a respiração e onde eu acho meu ponto de equilíbrio, e nos membros é onde eu estou completamente no mundo, agindo. Mas só quando eu tenho equilíbrio na minha pulsação/respiração é que eu posso pensar com qualidade e agir com qualidade, e este é âmbito principal para as crianças do ensino fundamental. O ritmo é muito importante, antes de qualquer coisa, porque o ritmo é a vida, e tem que estar nas nossas vidas. Uma noite mal dormida, ou um dia que eu estiquei mais, fui para uma festa, afeta a qualidade do dia seguinte. A gente vivencia isso, e imaginem as crianças o quanto vivenciam isto? Então o que acontece quando um classe é muito indisciplinada, difícil, ou também muito apática? É porque a aula não está fluindo, e nós podemos atuar sobre isso, se ter que ficar o tempo todo chamando a tenção de alunos, trabalhando saudavelmente o ritmo.

Um aula tem que ter momentos de expansão e momentos de contração, expansão, contração. Quando eu falo expansão, é preciso muito cuidado para não confundir com histeria. Quando eu era uma jovencinha fui assistir a uma palestra da Tatiana Belink, que trabalhava com Teatro Infantil, e ela disse que o teatro infantil hoje confundiu emoção com excitação. Então quando a gente vê algumas dinâmicas onde o artista, ou apresentador grita: “fala mais alto, eu não ouvi”, e as crianças berram, isso não é emoção, é histeria, é tirar a criança de si. Emoção, ela dizia, é uma coisa que a gente sente no coração, e se cala. Isso é emoção. Então, emoção necessariamente não é gritaria, é outra coisa.

Então, um momento de expansão na aula, é aquele em que eu troco um pouco de conversa com um colega, onde eu faço uma atividade mais lúdica. Hoje, nós começamos com uma conversa aqui, depois fomos fazer exercícios de ritmo,

depois voltamos e estamos aqui mais concentrados. Um dia de aula precisa fluir assim de forma equilibrada entre os momentos de expansão e concentração/contração, para que não cheguemos no fim do dia exauridos. Quando o professor sai exaurido as crianças também acabam exauridas, porque faltou este movimento da vida, que é o inspirar e expirar.

O ritmo também é muito importante porque traz segurança. O ritmo, na verdade, é um tema para a vida, e não só para sala de aulas, e, inclusive, para reunião de pais. É importante orientá-los, pois as crianças precisam de ritmo. Não podem comer cada dia num horário, tomar banho cada dia num horário, e assim por diante. O ritmo traz segurança, e a criança pequena é dirigida, dirigida pelo adulto, dirigida pelo ritmo da natureza, pelo dia e pela noite. Criança acorda cedo e criança dorme cedo. O que acontece é que hoje as crianças fazem horários de adultos, e então tem criança às 23hs acordada, e a qualidade do sono de dia não é a mesma que a do sono à noite, e as crianças crescem durante o sono. É muito importante orientar os pais para que as crianças tenham o horário mais saudável possível. Então, a criança deveria ter as refeições no horário certo, um horário para o banho, o horário da lição de casa. É importante sempre ter a lição de casa, numa dose homeopática, um “digestivo” para todo o conteúdo que foi dada na aula - um digestivo para a “feijoada”, mas não pode ser outra “feijoada” - , e deve ser feita em um horário nobre, quando a criança está com todas suas energias, e não tarde da noite. E uma criança que sabe como vai ser o seu dia é uma criança muito mais segura. Já a criança que não sabe o que vai acontecer na vida dela, que não sabe quem a vem buscar na escola, que horas vem buscar, que horas vai comer etc, fica com uma ansiedade, uma insegurança, que “sai pelo ladrão”. Então, o ritmo é saúde, e facilita a vida do professor. Quando a gente consegue estabelecer um ritmo para nós professores, a aula flui e nós não saímos cansados.

Para isso o professor deve planejar sua aula intercalando atividades de concentração e de expansão. É importante que o professor crie os momentos de expansão, com consciência, porque senão os alunos criam os seus momentos de expansão, a aí o professor fica sem controle. Assim, quando que eu dei uma explicação sobre uma matéria nova, e peço então para eles tirarem os cadernos, eu sei que esse é um momentinho em que eles fazer algum movimento, falar alguma coisa com o colega do lado enquanto eu apago a lousa. Eu sei que eu estou concedendo aquele pequeno espaço de expansão. Aí eu me viro, sem falar nada, e

sinalizo com os dedos 3, 2 e 1, e pronto, vem outro momento de concentração. É preciso não deixar que as crianças nos “roubem” estes momentos de expansão, pois eles devem ser concedidos pelo professor.

Assim como o professor concede os momentos de expansão, ele também pode, quando necessário, promover uma quebra no ritmo da aula. Às vezes você está há vários dias mantendo o ritmo da aula e percebe que alguns alunos estão meio apáticos. Pode ser o momento de dizer: *“não gente, hoje não vamos fazer isso, vamos fazer algo totalmente diferente”*. Tem crianças que vão amar isso, e tem outras que vão ficar inseguras, porque não gostam de quebra de ritmo. São tão arraigadas ao ritmo que não sabem direito o que fazer quando ele se quebra, e isso também precisa ser trabalhado. Toda quebra de ritmo aguça a consciência. A criança deve estar num estado de espírito que a permita sonhar, fantasiar, e ser conduzida pelo professor, mas se ela tem que se preocupar sempre com o que horas vai comer, o que vai vestir, e são atribuições de adultos, fica sempre num estado de consciência que não compete a ela. No entanto, o professor pode quebrar o ritmo com consciência para acordar o grupo, quando necessário. Isso pode ser feito com brincadeiras, e quando estamos realmente ligados na nossa classe, parece que os anjos nos ajudam, pois temos inspirações que nem sabemos explicar depois. Eu costumo às vezes brincar com meus alunos, e um dia em que eles estavam meio devagar, quando fui escrever a data na lousa, em vez de São Paulo, eu escrevi Corinthians. Foi aquele alvoroço, e eu disse *“não sei porque escrevi o nome desse time, porque eu não torço pra ele, nem gosto dele!”*. Com coisas assim você pode acordar a classe, mas tem que saber controlar. Nada como escrever uma palavra errada na lousa, conscientemente, para ver se a turma está “dormindo”, ou se alguém vai dizer: *“ei, olha o que você escreveu aí!”*, e era isso mesmo que eu queria.

Nós vivemos num mundo com tanto consumo, que nossos alunos também são consumistas do nosso saber. Uns chegam e já perguntam: “o que tem de novo hoje?”, e se falamos que vamos repetir algum assunto anterior, já fazer um muxoxo. Querem sempre algo novo, mas se você não repete, não faz uma retrospectiva, fica tudo no superficial, e nada se aprofunda. A criança sempre que novidade, mas nós professore é que temos que “ancorá-los” e trazê-los para a profundidade. *“Tudo bem, eu tenho uma coisa genial para contar pra vocês, mas como que foi ontem mesmo, o que eu contei ontem?”*. As crianças pequenas, de primeiro ano, contam tudo atrapalhado, um conta o fim aí outro conta o meio e depois outro o começo,

mas tudo bem. Já à partir do terceiro ano você já começa a conduzir, perguntando: “Por onde eu comecei?... e depois?”, e vai conduzindo. Este é o momento da devolutiva, que tem que acontecer, porque nesse dar e receber entre professor e aluno nós estamos exercitando algo muito maior, que é justamente a ética do dar e receber. Então eles trazem a memória, e é importantíssimo esse momento da aula: *“Então, o que nós aprendemos ontem?”*. Posso perguntar assim, ou resgatar através de uma brincadeira. Aí, depois que resgatar a memória, vou dar um conteúdo novo. Para cada faixa etária é um tempo que eles agüentam, e conforme crescem aumenta a capacidade de concentração.

Agora percebam o ritmo. Enquanto eles estão falando e fazendo a retrospectiva, é uma descontração. Depois você contrai e traz o conteúdo novo, em que você é o centro da atenção deles. Após esta etapa, que você deve dosar de acordo com a capacidade de concentração das suas crianças, vem o momento de cada um trabalhar no seu caderno, ou ler um verso, ler um texto que está no caderno. É um momento de uma relativa descontração, em que cada um deve focar apenas no seu próprio espaço, mas se forem copiar da lousa é um momento que precisa do silêncio. Quando se trabalha no caderno não se conversa, porque entre a lousa e o caderno tem um caminho tão grande, para passar da vertical da lousa para a horizontal do caderno, que sem atenção a criança acaba copiando errado. De qualquer maneira, é um momento em que cada um está no seu espaço, não tem que ficar focado no grupo ou no professor, e está trabalhando no seu ritmo, com as suas coisas, e é mais descontraído.

Após esta etapa deve estar se aproximando o momento da pausa, e então pedimos às crianças que guardem seus cadernos e contamos uma história, adequada à faixa etária, ao contexto deles. Não precisa necessariamente ser vinculada à matéria, mas se estou estudando os índios, por exemplo, posso no final da aula contar uma lenda indígena. É um alimento para a alma deles, é algo que fica, um presente que o professor pode dar todo dia.

O ideal, o indicado, é que essa história seja contada, e não lida. Mas não vamos aqui fazer um tabu. Não é que nunca possa ser lida. Às vezes você vê uma história tão bonita e tão bem escrita, que você que passar esse conteúdo com essa linguagem literária. No entanto, o mais importante é contar uma história de forma viva, como você conta um caso, com gestos, com expressão no rosto, que possa alegrar e também enternecer.

Numa aula, e isso também é ritmo, a criança deve ter momento de alegria, mas também, segundo Steiner, em algum momento deveria sentir algo que a toque, que a enteneça, num pulsar entre alegria e tristeza, entre falar e calar, entre contemplar e fazer. Uma aula não pode ser totalmente contemplativa, assim como não pode ser só fazer. Como eu já disse, ela tem que ter res-pi-ra-ção. Se a gente tem uma classe extremamente disciplinada, onde reina um silêncio sepulcral, é um horror. Uma classe nunca deveria ter um silêncio sepulcral, seria a morte. A classe tem que ter vibração, pulsação, como nosso coração que pulsa entre a sístole e a diástole. Nós vivemos em puro ritmo, e ele é condição para um trabalho saudável. Importante lembrar que as crianças pequenas, do infantil, tem um ritmo mais lento, estão mais no sonho, e precisam de mais tempo para mudar de atividade do que as crianças de um terceiro ano, por exemplo. O professor precisa sempre estar atento, e ver se está vitalizando seus alunos com uma aula saudável, ou se os está adoecendo com uma aula que não pulsa, que é só “inspirar”, e nunca “expira”, ou vice-versa. Ritmo é vida!

3 - Antropologia – A imagem do ser humano e o desenvolvimento da criança

Aula da professora Marta Andreucci da Veiga em Embu Guaçu-SP, dia 27/9/2008.

Como vocês ouviram na aula da Cristina, nós podemos trabalhar com uma base que se repete com regularidade, e também com a quebra de ritmo. Os exercícios de ritmo que fazemos no início do dia escolar, deve se repetir por algumas semanas, para que as crianças tenham condição de interiorizar o ritmo proposto. Se for cada dia um diferente, nenhum se estabelece. Então, precisamos ter a regularidade como base, e, de vez em quando, uma quebra do ritmo, que é para dar um jogo de cintura. Quando se quebra um ritmo na vida da gente, a gente se pergunta: *E agora, como vou me virar?* E aí temos que encontrar uma saída, e isso é jogo de cintura. Quem tem jogo de cintura se dá bem na vida regular e consegue lidar bem com os imprevistos que acontecem no dia-a-dia. Só que estamos falando de adultos. Quando analisamos a criança nas suas diversas fases de desenvolvimento, percebemos que embora exista uma base comum, há também grandes diferenças.

A Pedagogia Waldorf contempla um estudo aprofundado do ser humano. Quais são as coisas comuns a todos nós, e quais são as coisas individuais da nossa biografia? Neste campo do que é comum, nós conseguimos identificar fases. Como vocês já viram, é na cabeça que eu estou mais em mim, mais no conceitual, no tórax é que eu começo a pulsar, a me relacionar com o mundo, é onde acontece a respiração e onde eu acho meu ponto de equilíbrio, e nos membros é onde eu estou completamente no mundo, agindo. Assim, a cabeça é o âmbito do Pensar, assim como o tórax é o âmbito do Sentir e os membros são o âmbito do Querer. Só que estes âmbitos não funcionam assim separados. O nosso Pensar permeia nossas ações e os nossos sentimentos, o nosso Sentir a mesma coisa, ele está naquilo que eu penso a naquilo que eu faço, e assim também as coisas que eu realizo com o meu Querer. Então consideramos que a arte de educar é proporcionar às crianças um desenvolvimento por inteiro, contemplando o Pensar, o Sentir e o Querer. Que consigam ter um pensamento claro, um sentimento capaz de estabelecer relações de forma saudável, e que consigam realizar coisas boas no mundo. A pessoa que só pensa, pensa, pensa, mas não consegue levar suas idéias para a ação, não consegue fazer, pode ser um grande pensador, mas não consegue realizar. Já aquele que só vai fazendo, fazendo, fazendo, mas não pensa, costuma descobrir que o resultados das suas ações não saiu bem como ele queria. Então, estas três capacidades devem estar interligadas, integradas e sempre conversando e harmoniosamente se estabelecendo.

Quando a gente pensa em uma aula, e em tudo que envolve a educação, estamos buscando este Ser integral, que compreende estas três capacidades. Olhando para isso, podemos agora prestar atenção às diferentes fases de desenvolvimento da criança, e notamos que há atividades mais apropriadas para uma determinada fase, e outras para outra fase. Então, Rudolf Steiner se dedicou a estudar as fases do desenvolvimento do homem, como também já havia feito os gregos, que dividiam a vida do homem em períodos de 7 em 7 anos, e percebiam que nestes blocos de 7 anos, os setênios, muita coisa acontecia em comum. Há inclusive mudanças no corpo físico que caracterizam estas fases. Por exemplo a troca dos dentes aos 7 anos, aos 14 a troca da voz nos meninos e as meninas tornam-se mocinhas, embora isso esteja se adiantando um pouco hoje em dia. Estas mudanças mostram que uma fase está terminando e que irá iniciar-se outra. É claro que entre cada fase existe uma transição harmoniosa, e não uma mudança abrupta.

As crianças de 5 a 6 anos, do primeiro setênio, já começam a mostrar algumas características de como serão no segundo setênio, assim como as de 12 e 13 anos já começam a mostrar algumas características de como serão no terceiro setênio.

Assim, como olhamos para as crianças do jardim de infância, sabemos que estão em uma determinada fase da vida delas. E que momento é esse? O que requer este momento dos zero aos sete anos? O que cabe? O que cala para este Ser para proporcionar o desenvolvimento mais integrado de que estamos falando? Bem, quem é professora do ensino infantil sabe que nesta fase é o corpo, eles são puro movimento. Você vê que uma criança pequena não para, e não estou falando dos hiperativos, mas dos normais, os saudáveis. Eles podem jogar um objeto inúmeras vezes porque querem ver como ele cai, querem ver aquele movimento. De zero a a sete anos é uma fase em que o Querer é muito forte, e as crianças pequenas precisam ser atendidas nessa necessidade. Quando a criança nasce, podemos perceber que ela ainda não está totalmente acordada para o mundo, mas esse acordar acontece de uma forma muito incrível. Dos zero aos três anos acontece muita coisa. Aquele bebezinho que não fazia nada, que ficava só ali no berço, e a mãe ia lá e ele ficava ali passivo, aparentemente, começa a fazer um monte de coisas. Primeiro levanta as mãos, aí começa a mexer o corpinho, aí vira, começa a ganhar mais força na coluna, até que senta, engatinha, e aí anda. É uma coisa incrível! Vejam quanta coisa aconteceu antes dela começar a andar, e ainda antes dos 3 anos, ele fala. Tudo isso acontece num período de tempo pequeno, e o corpo dele se modifica muito. Se formos olhar nosso desenvolvimento durante toda a vida, esta é a fase em que há as maiores transformações, e depois vamos cada vez nos transformando menos. Se formos ver nossa linha de crescimento, podemos ver claramente esta aceleração inicial, e a desaceleração que vem depois. Neste período em que a criança anda, fala e começa a estabelecer relações de pensamento, a gente percebe o quanto aconteceu no seu nível físico.

Os Setênios

0	7	14	21
---	---	----	----

Assim sendo, em uma escola Waldorf, o que fazemos essencialmente com as crianças até os 7 anos é trabalhar e propiciar condições para que elas possam

desenvolver seu corpo, sua percepção corpórea, seus sentidos (equilíbrio, tato, olfato...). Então, de zero a 7 anos, em uma escola Waldorf se privilegia o Querer, a vontade. O Sentir e o Pensar também caminham junto, fazemos roda rítmica, trabalhamos a memória rítmica, onde o pensar começa a se desenvolver, contamos histórias, eles fazem aquarela, mas o foco é o desenvolvimento da vontade.

Aí vamos para o segundo setênio, dos 7 aos 14 anos. Como já falamos, essa transição do primeiro para o segundo setênio é gradual. A criança no primeiro ano ainda tem muita coisa do jardim, e o movimento ainda tem que ser muito intenso, e até no segundo ano, para que a transição seja gradual, mas aqui vamos começar uma coisa nova. Ao mesmo tempo que você resgata um pouco do que foi o tema principal no primeiro setênio, você tem que trazer o novo, porque eles estão num novo momento. Então começamos a trabalhar as forças do conhecimento, a memória, mas a partir do sentimento. É a fase em que temos o Sentir se desenvolvendo, as relações sociais, as brincadeiras. Por exemplo, no jardim de infância, até uma certa idade, as crianças brincam muito sozinhas, e só depois começam a estabelecer relações com amiguinhos, não é? No segundo setênio então amadurecem estas relações, e tudo que procuramos transmitir de conteúdo é através de imagens, e isso vai num crescendo até aproximar-se do terceiro setênio, onde irá prevalecer o desenvolvimento do Pensar.

Os setênios continuam pela vida toda, e vamos abordar apenas os 3 primeiros pois são os que correspondem à nossa vida escolar. Mas se quisermos olhar para nós mesmos, podemos perceber que muitas das nossas crises têm a ver com estas etapas. Às vezes não, são questões muito pessoais, da nossa biografia, mas há crises como a da adolescência, ou a da meia idade, que são crises pelas quais todo mundo passa. É muito interessante estudar a fundo estas etapas da nossa vida, pois ajuda no nosso autoconhecimento, na percepção da fase em que eu estou e em que eu preciso me trabalhar.

Voltando ao segundo setênio, dos 7 aos 14 anos, é a etapa em que trabalhamos essencialmente no âmbito do sentimento, das emoções e das relações pessoais, e nesse período é muito importante que se faça tudo de forma artística. Por isso, na pedagogia Waldorf temos tantas matérias ligadas à arte. Muitas pessoas comentam: “nossa, será que as crianças daqui só vão sair para uma escola de arte? Não é nada disso, mas as crianças vão sair preenchidos com muitas habilidades internas relacionadas com o mundo das relações. Assim como a gente

prepara o corpo no primeiro setênio, no segundo preparamos o sentimento. Depois, mais pra frente, quando a razão, o pensamento lógico, a relação causa e efeito já se estabeleceram de uma forma mais segura na criança, o que começa em geral a partir dos 12 anos. Aí eles começam a questionar, a exercitar o julgamento, julgam uma coisa, julgam outra, julgam nós professores.

Importante deixar claro que esta subdivisão é uma organização feita apenas para a gente entender o processo, e o importante é ter a noção de nosso desenvolvimento é um processo contínuo, que vai se transformando o tempo todo. Isso é um grande desafio para o professor. Como é que eu vou lidar com este ser que agora está assim, mas que daqui a pouco vai estar diferente? A diferença de seis meses é grande, e a de um ano é incrível. Eles voltam das férias e nós levamos um susto. Eles mudam não só fisicamente, mas no jeito, no temperamento, no olhar, na postura. Então, tudo isso faz parte do que a escola Waldorf busca, que é aprofundar o conhecimento sobre o ser humano, e tentar entender o que cabe em cada momento, para procurar atender melhor as necessidades de desenvolvimento do ser humano. Por esse motivo, com estamos sempre nesta busca, o nosso currículo busca oferecer para as crianças as atividades que consideramos mais adequadas para cada momento da vida, e é interessante perceber como tudo vai se encaixando perfeitamente. Assim, considero que a chave para nós professores se encontra sempre na resposta a esta pergunta: *“Em que momento meu aluno está, e do que ele precisa?”*. Aí a gente sabe como devemos trabalhar.

Vocês gostaria de fazer agora perguntas sobre esse tema?

A escola de vocês está fazendo 30 anos. Eu gostaria de saber se esta simetria baseada nos setênios é a mesma desde o começo, ou se houve alguma mudança por que o mundo se transformou?

É muito interessante sua pergunta. Eu muitas vezes penso nisso, porque o nosso mundo está muito acelerado. Como a Cristina já falou aqui, há uma tendência de consumo muito grande que inclui também o nosso saber. A gente que o novo, consome logo e joga fora, e aí nada fica. A gente vê no corpo, e no comportamento também, algumas coisas se adiantando, e, por outro lado a gente vê novas doenças aparecendo. E são tanto doenças do corpo como doenças das emoções, do espírito. Nós notamos que a quantidade de crianças com dificuldades é muito maior do que já foi anteriormente, assim como a quantidade de adultos doentes com depressão, síndrome do pânico, bipolar etc, também está cada vez maior. Aí a gente pergunta:

Será que o homem está mudando naturalmente sua configuração de desenvolvimento, ou será que esta mudança está só vindo de fora e com isso ele começa a adoecer? Então, nós sabemos que uma criança consegue aprender a ler e escrever com 4, 5 ou 6 anos, aprender outra língua, mas será que isso não está roubando forças de outro lugar, de outra coisa que ele deveria estar trabalhando naquele momento? Estão este é o nosso propósito: Dar à criança o que nós acreditamos que ela precisa naquele momento. Mas esta é uma pergunta que vocês vão ter que carregar com vocês, por que é uma pergunta não tão simples assim. Num certo sentido eu acredito que é isso. Nós estamos adoecendo mais porque estamos trocando as coisas de lugar. Há coisas mesmo fora de hora e coisa que está mesmo invertida. Mas também existe um lado que é a transformação de toda a humanidade. A gente sabe que de tempos em tempos, tempos muito longos, isso vai acontecendo também. Então, até onde a gente pode, deve olhar para isso e falar: “Opa, quero breçar um pouco isso aí.” Quero nadar um pouco contra a corrente e buscar outro caminho.

Como um guardião das crianças, para proteger as crianças.

(profª Cristina) Quando a gente fala em preservar, ou proteger, é importante não cair neste conceito do Peter Pan. Trata-se de trazer o mundo à consciência das crianças aos poucos, mas não colocá-la em uma redoma. A criança tem que chegar no mundo, no aqui e agora, mas este é um processo paulatino. Vocês vejam, antes este brincar era uma coisa tão natural, subir em árvore, as crianças tinham espaço. Hoje elas não têm, ficam lá na televisão, no vídeo game, na “babá” eletrônica, só que quando desliga a televisão elas explodem, porque toda sua necessidade vital de se movimentar ficou bloqueada. Aí a criança vai ter problema de equilíbrio, problema de corpo, que vai atrapalhar a alfabetização, e, eu sempre digo: O que não é feito na fase certa vira terapia depois. Aí vai no consultório e tem que fazer exercício de equilíbrio, e antes era tudo tão natural, tão sábio.

Nós temos muitas crianças da rede que são encaminhadas para psicólogos da rede, por problemas que envolvem a aprendizagem, e quando vamos saber o problema não é da criança. Ela adoecer porque a família fez ela adoecer.

Isso que você comentou chama atenção para a questão do ritmo. Se formos olhar para esta divisão em setênio, percebemos que há um ritmo de mudança, se fossemos falar sobre os outros setênios, vocês veriam que ainda há um ritmo maior. Mas se formos esmiuçar o primeiro setênio, também veríamos que ele é dividido, e

isso também é um ritmo. Esse respeito é que a gente deve cuidar. E como eu posso fazer isso? O respeito ao ritmo do dia-a-dia, do respirar, do dormir e do acordar, do concentrar e do descontrair, e o que eu acho maravilhoso nesta pedagogia é a oportunidade que nós professores temos de nos conhecermos. Nós analisamos a aula, mas também podemos analisar nosso dia-a-dia, e este é o nosso trabalho, reconhecer isso no ser humano, e aí reconhece em si e reconhece nos alunos.

Eu gostei muito da pedagogia, mas como eu faço para me localizar e trabalhar com ela, sem fazer essa mistura de pedagogias e ter um trabalho frustrante? Porque geralmente é isso que acontece, você se empolga com tudo que é novo e bonito, e depois se frustra no caminho. O que eu devo fazer, qual o caminho para o professor?

Há vários caminhos, mas eu vou dar minha opinião e depois pedir para minhas colegas falarem também. Tudo é um caminho, e quando a gente caminha também deve obedecer um ritmo. Se você está correndo numa direção, é complicado parar de repente e mudar para outra. Isso deve ir acontecendo paulatinamente. Você começa selecionando o que te tocou, e que você gostaria de começar a aplicar com seus alunos. Acho que cada um pode começar de um jeito, por um caminho, mas comece com calma.

(Prof^a Cristina) Acho que deve começar por aquilo em que o professor acredita. Em primeiro lugar ele precisa ser verdadeiro. Então, eu não vou fazer por que é uma receita e por que me disseram que é bom. Eu tenho que reconhecer que é bom. Este eu acho que é o primeiro princípio. E é aos pouquinhos, e não como dizer que depois do micro-ondas minha vida mudou. Não é assim, porque eu continuo usando o fogão a gaz.

(Prof^a Cristina) Eu queria acrescentar algo sobre o que a prof^a Marta falou a respeito dos setênios. Quando dizemos que no segundo setênio o foco é no Sentir, significa que a porta de entrada para o ensino é o que toca o coração. Se eu perguntar para qualquer uma de vocês o que vocês se lembram deste tempo na escola, vocês não vão lembrar da prova de matemática ou geografia, vão lembrar algo que ficou no coração, seja de bom ou ruim. Quando eu chego no colegial, minha porta de entrada é o conhecimento, é o professor especialista, aquele que é bom no assunto mesmo. E aí, quando eu digo porta de entrada é por que é por aí que eu começo, e depois vou desenvolvendo outras capacidades. Quer dizer, a criança do primeiro setênio vai aprender fazendo, mas depois ela vai tomar posse

desse conhecimento, ela vai saber. A criança onde eu cheguei pelo coração, ela vem pela emoção, tem aquele entusiasmo, aquela vibração, ela realiza alguma coisa, seja escrita ou um desenho, e depois ela conceitua. No colegial é um caminho diferente, ele chega pelo pensar, aí toca o coração e então ele sai realizando no mundo. Então, os três âmbitos têm que ser conseguidos, só que a porta é diferente.

Os Setênios

Querer	Sentir	Pensar
imitação	falar ao coração	falar à razão
Fazer	Imagens	Conteúdo - conhecimento
<u>0</u>	<u>7</u>	<u>14</u>
O mundo é: Bom	Belo	Verdadeiro

(profª Marta) No colegial não podemos também esquecer uma coisa muito importante que é a questão do ideal. Nessa época, nos jovens, surge a busca pelo ideal. O jovem é idealista por natureza. Pode ser que depois, por diversas contingências ele não fique, mas por natureza ele é. É nessa época que ele quer transformar o mundo, e busca forças para isso.

ANEXO C

Formadores que atuaram no Projeto Dom da Palavra

Adriana Betti - atuou em Embu Guaçu em 2008

Formada em Artes Plásticas, lecionou no maternal da Escola Waldorf Micael, em São Paulo, de 1992 a 2000. Em 2001 especializou-se em Pedagogia Waldorf, e desde então trabalha como professora do ensino infantil. Leciona na Escola Micael e é professora de classe no ensino infantil.

Ana Beatriz Ghirello – atuou no projeto piloto em 2003

Formada em Pedagogia pela UFRJ, lecionou no ensino convencional por 3 anos e concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1993. Leciona como professora de classe na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. Conduziu sua 1ª turma por 4 anos, a 2ª turma do 1º ao 8º ano, e hoje conduz sua 3ª turma, estando no 2º ano.

Ana Cecília Teixeira de Barros – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2006

Formada em Pedagogia pela PUC, especializou-se em Pedagogia Waldorf e Pedagogia curativa em 1990, na Suíça. Lecionou na Escola Waldorf Aitiara, Botucatu-SP, no ensino infantil, por 10 anos. Atualmente é professora de classe na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo, e sua classe está no 6º ano.

Cecília de Camargo Bittencourt Rinaldi – atuou em São Paulo em 2004

Ex-aluna da Escola Waldorf Rudolf Steiner, é formada em Geografia pela USP, e lecionou por 6 anos no ensino convencional, sendo 2 anos com alunos múltiplas deficiências (visão, audição, motora, cognitiva, emocional). Concluiu sua especialização na Pedagogia Waldorf em 2001. De 2000 a 2003 trabalhou na Associação Comunitária Monte Azul, como coordenadora pedagógica e professora para formação de educadores comunitários. Em 2003 assumiu como professora de classe uma turma de 1º ano na Escola Waldorf Rudolf Steiner, que em 2010 chega ao 8º ano.

Celina Aparecida Norcia e Targa - atuou em Embu Guaçu em 2008

Formada em Jornalismo pela ECAUSP, 1978, professora Waldorf por 21 anos, especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Presbiteriana Mackenzie em 2005, docente nos seminários de formação de professores da Pedagogia Waldorf, formação em Estudos Goetheanísticos pelo Rudol Steiner College Califórnia (US) em 1998 e Recursos Especiais da Pedagogia Waldorf, pela Association for a Healing Education (US) em 2003, e atualmente é aluna da formação em Pedagogia Curativa pela Associação Beneficente Parsifal. Leciona no Colégio Waldorf Micael. Foi professora do jardim de infância por 2 anos e depois professora de classe, já tendo conduzido duas turmas do 1º ao 8º ano. Hoje atua com pedagogia curativa.

Cristina Maria Brigagão Ábalos - atuou em Itapecerica da Serra em 2004 e 2005 e Embu Guaçu em 2008

Formada em Filosofia Ciências e Letras pela USP, especializou-se em Pedagogia Waldorf e lecionou no Seminário de Formação de Professores Waldorf de 1975 a 1980. Como professora de classe conduziu sua 1ª turma (1º ao 8º ano) na Escola Waldorf Rudolf Steiner, em São Paulo. Em seguida conduziu sua 2ª turma no Colégio Waldorf Micael (4º ao 8º ano), onde já conduziu sua 3ª turma (1º ao 8º ano), e atualmente conduz sua 4ª turma (1º ao 5º ano). Também leciona no ensino religioso, culinária e é tutora de professores de classe iniciantes.

Dora Regina Zorzetto Garcia - atuou em Itapecerica da Serra em 2004 e 2005

Formada em letras, concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1992. Desde então lecionou como professora de classe na Escola Waldorf Micael, em São Paulo, onde já conduziu duas turmas do 1º ao 8º ano, e atualmente está iniciando a condução de sua 3ª turma, com um 1º ano.

Eldbjorg Feste Blaich – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2006

Formou-se em 1973 no curso superior de Pedagogia e Psicologia Infantil na Noruega, e cursou Pedagogia Curativa na Escócia, em 1974. Mudou-se para o Brasil em 1975, fixando residência em Botucatu – SP, onde participou da constituição da Escola Waldorf Aitiara entre 1983 e 1984. De 1984 a 1986 foi professora de classe nesta escola. Cursou o seminário para formação de professores Waldorf na Noruega em 1987/88. De volta à escola Aitiara, no Brasil, foi professora de classe de 1989 a 1993. De 1994 a 1997 foi orientadora das professoras do ensino infantil. De 1997 a 2000 foi professora do ensino infantil na Noruega. Novamente na Escola Aitiara foi professora de classe de 2001 a 2005, e até hoje atua como orientadora de professores, pais de alunos e professores em outras escolas Waldorf.

Elisabeth Bueno de Camargo – atuou no projeto piloto em 2003

Mestre em educação pela FEUSP, Elisabeth Bueno de Camargo é especialista em educação musical e filosofia da arte. Pianista de formação erudita e popular, concluiu a Licenciatura em Música na Faculdade Santa Marcelina e defendeu sua dissertação de mestrado na FEUSP em 2007, com o título “O pensamento musical e a prática docente: as demandas da contemporaneidade no ensino da música”. Sua pesquisa se desenvolve a partir das relações entre a criança pequena e a música e entre o ser humano e a arte, partindo das idéias do filósofo Alfonso López Quintás e de suas próprias reflexões como educadora.

Gertrude Catharina Maris da Silva – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2008

Formou-se em Pedagogia Curativa no Camphill, na Holanda, e tem formação superior Waldorf na Holanda, concluída em 1994. De 1987 a 1994 conduziu uma turma no ensino especial Waldorf, do 1º ao 8º ano, na Holanda. Mudou-se para o Brasil e, de 1997 a 2000 lecionou para uma classe especial na Escola Waldorf Aitiara, em Botucatu, e de 2001 até hoje dá apoio pedagógico a alunos, na Escola Waldorf Aitiara.

Gisela Borkowske – atuou em Espírito Santo do Turvo e Timburi em 2008

Administradora, interessou-se pela Pedagogia Waldorf após matricular seus filhos em uma escola Waldorf. Cursou o Seminário de Formação de Professores Waldorf, formando-se em 1985. Começou a lecionar em 1986, na Associação Monte Azul, como professora do infantil/pré, durante 2 anos. Depois lecionou no Colégio Waldorf Micael como professora de matéria (religião, desenho, alemão) e, depois, como professora de classe (1º ao 4º ano). Mudou-se para Botucatu, onde é professora de classe na Escola Waldorf Aitiara, já tendo conduzido uma classe do 1º ao 8º ano, e hoje conduz uma nova turma, estando no 4º ano.

Gláucia de Castro - atuou em Embu Guaçu em 2008

Sempre estudou em escola estadual, e é licenciada em letras pela USP. Lecionou durante 9 anos no ensino fundamental, e concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 2005. Lecionou como professora auxiliar em 2006 no Colégio Waldorf Micael, e assumiu uma turma de 1º ano como professora de classe em 2007, estando atualmente no 3º ano.

Helena Würker Birai – atuou em São Paulo em 2004

Formou-se no Magistério em 1982, no curso de Formação de Professores Waldorf em 1991 e em Pedagogia em 1999. Trabalhou um ano no ensino convencional, e em 1992 assumiu sua 1ª turma como professora de classe na Escola Waldorf Francisco de Assis, em São Paulo, que conduziu até o 3º ano. Em 2002 transferiu-se para a Escola Waldorf Rudolf Steiner, onde assumiu um 1º ano, que agora em 2009 conclui o 8º ano.

Heloisa Borges de Lima – atuou no seminário piloto em 2003

Estudou até o Ensino Médio em escola Waldorf, e formou-se em Pedagogia com especialização em Educação infantil, Supervisão Escolar e Administração Escolar. Concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1982 para Educação Infantil, e em 1993 para o Ensino Fundamental. Atuou 1 ano como estagiária e professora substituta no Colégio Waldorf Micael, 3 anos como professora jardineira na Escola Waldorf São Paulo, 3 anos como professora jardineira na Escola Waldorf Rudolf Steiner, onde atualmente é professora de classe no ensino fundamental, já tendo conduzido 2 turmas até a 8ª série, estando agora conduzindo a 3ª turma, que está no 3º ano.

Karla Christine de Figueiredo Neves – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2006, 2007 e 2008

Cursou o Magistério, formou-se em Arquitetura pela UFRJ e também licenciou-se em Matemática. Cursou especialização em Pedagogia Waldorf de 200 a 2004. Lecionou e foi coordenadora pedagógica na Unipaz – Escola Casa do Sol – por 10 anos. Lecionou como professora de classe na Escola Waldorf Moara, Brasília-DF, por 3 anos e depois na Escola Waldorf Aitiara, Botucatu-SP, onde conduziu uma turma do 5º ao 8º ano. Atualmente é professora de Classe na Escola Waldorf Rudolf Steiner, São Paulo, e sua classe está no 6º ano.

Maria Cecília Bonna - atuou em Itapecerica da Serra em 2004

Formada em magistério, Serviço Social e cursando Pedagogia. Especializações : Psicodrama e Sociodrama, pela Sociedade Brasileira de Psicodrama. Quirofonética, pela Associação Brasileira de Quirofonética, Ciências Goetheanísticas, pelo Rudolf Steiner College, Sacramento, Ca,USA. Concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1983. Atuou 6 anos como Assistente Social na periferia de São Paulo e em seguida, durante 3 anos, fundou e atuou em um Jardim de Infância Waldorf em São Luís do Maranhão. De volta a São Paulo, passou a lecionar como professora de classe no Colégio Waldorf Micael, no qual lecionou por 17 anos. Levou duas classes do 1º ao 8º ano e paralelamente deu aulas no Ensino Médio. Trabalhou como tutora das escolas Waldorf: Veredas em Campinas, Pólen em Belo Horizonte e Aitiara em Botucatu. Participou da criação em 2007 do curso e currículo para a Formação de Professores Waldorf de Minas Gerais. Atualmente ajuda a escola Quintal Mágico em Parati. De 2005 até hoje, é professora e coordenadora no Jardim Espaço Bem Viver em Cotia, São Paulo.

Marisa Cristina dos Santos Altavista – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2006, 2007 e 2008 e Timburi em 2008

Formada em Magistério e em Pedagogia. Lecionou no ensino convencional por 2 anos. Concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 2000, Ensino Infantil, e 2003, Ensino Fundamental. Lecionou na Associação Pedagógica Aitiara como professora de Educação Infantil de 1999 à 2003, e desde 2004 é professora de classe, estando conduzindo sua 1ª turma, atualmente no 6º ano.

Marta Andreucci da Veiga - atuou em Itapecerica da Serra em 2005 e Embu Guaçu em 2008

Formada em Direito pela PUC, concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1999. É professora de classe na Escola Waldorf Micael, em São Paulo, e está terminando de conduzir sua 1ª turma, atualmente no 8º ano.

Matthias Zaeslin – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2007

Licenciado em Artes pela FPA, foi aluno Waldorf do jardim ao ensino médio. Professor de artes, lecionou na Associação Travessia, para alunos especiais, por 2 anos lecionou na Escola Waldorf Aitiara, em Botucatu, e atualmente leciona há 2 anos na Escola Waldorf Rudolf Steiner.

Monica Josefina Beissel Stefanski - atuou em Embu Guaçu em 2008

Formada em Pedagogia pela USP, com especializações em Educação Especial e Pedagogia Curativa, e pós graduada em Psicopedagogia. Concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1998. Lecionou 5 anos na Associação Comunitária Monte Azul, e foi coordenadora pedagógica por mais 5 anos. Lecionou na Escola Travessia, para crianças com necessidades especiais, por 2 anos, e há 5 anos leciona trabalhos manuais no Colégio Waldorf Micael.

Pedro Paulo Salles – atuou no projeto piloto em 2003

Doutor em Educação pela FEUSP, cursou o ensino fundamental e médio na Escola Waldorf Rudolf Steiner. É especialista em educação musical e, desde 1989, leciona disciplinas dessa área no Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da USP, tanto na graduação quanto na pós. Também desenvolve pesquisa na área de teatro infantil desde 1980, tanto em dramaturgia, quanto direção e pedagogia do teatro. Desde então, tem criado diversos textos teatrais para serem interpretados por crianças, tais como "Uma Aventura de Dick Assobiador" (1993), "Craque por acaso: uma opereta futebolística" (1994), "Pé-de-moleque, o Menino que virou Saci" (1996), entre outras. Como ator, participou de diversas peças e musicais, como "Antígona", de Sófocles (1972), "A Vida de Galileu Galilei", de Bertold Brecht (1974), "Auto de Natal", de Gil Vicente (1975), entre outras. Atualmente interpreta o protagonista de "O Monocórdio de Pitágoras", peça de sua autoria encomendada pela companhia de teatro científico da Estação Ciência, que traz à cena a relação entre música e matemática aos olhos de um cantador nordestino.

Sandra Regina Schorn – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2006, 2007 e 2008 e Timburi em 2008

Formada em Pedagogia, com pós-graduação em Psicopedagogia pela UNIFAC, foi professora e administradora escolar da Escola Waldorf Viver /Bauru S/P, de 1986 a 1989. De 1989 a 1996 cursou Agricultura Biodinâmica e Alimentação Orgânica na Associação Antroposofica Karcherhof, em Saarbrücken, na Alemanha. De volta ao Brasil fez o curso de formação para professores Waldorf – ensino infantil - de 1997 a 2000. De 1999 a 2002 foi professora substituta na Escola Waldorf Aitiara, em Botucatu-SP, e desde então é professora de classe no ensino infantil. É colaboradora do Programa de Formação Continuada de Educadores para sistemas municipais de ensino (Unesp).

Valquíria Cassimiro da Silva – atuou em Espírito Santo do Turvo em 2006, 2007 e 2008 e Timburi em 2008

Formada em Pedagogia atuou no ensino convencional por 4 anos. Começou a lecionar na Escola Waldorf Aitiara, em Botucatu, em 1985, para o jardim de infância. De 1999 a 2002 formou-se em Pedagogia Waldorf na Alemanha. Em 2003 assumiu um 1º ano do ensino fundamental como professora de classe, e que neste momento está no 7º ano.

Vilma Lucia Furtado Paschoa - atuou em Itapecerica da Serra em 2004 e 2005

Formou-se em Ciências Sociais pela USP, e cursou Complementação Pedagógica na Faculdade Santa Cecília de Santos, com registro em Orientação Educacional e Administração Escolar. Concluiu especialização em Pedagogia Waldorf em 1986. Lecionou 8 anos no ensino convencional, 3 anos como professora de classe na Escola Waldorf Rudolf Steiner, e desde 1995 é professora de classe no Colégio Waldorf Micael, em São Paulo, já tendo conduzido 1 turma do 1º ao 8º ano, e está conduzindo a segunda, atualmente no 7º ano.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)