

CEI ESCOLA LIVRE ROSA DO CAMPO
PEDAGOGA RESPONSÁVEL: CASSANDRA BETTEGA FELIPE

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

**Botucatu
2021**

CEI ESCOLA LIVRE ROSA DO CAMPO
PEDAGOGA RESPONSÁVEL: CASSANDRA BETTEGA FELIPE

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

Projeto Político Pedagógico apresentado à
Secretaria Municipal da Educação –
Coordenadoria Técnica Estrutura e
Funcionamento de Ensino com o intuito de
regularizar o CEI ROSA DO CAMPO

**BOTUCATU
2021**

ÍNDICE

1. INTRODUÇÃO	5
1.1 IDENTIFICAÇÃO.....	6
1.2 CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA E DA COMUNIDADE EM QUE ESTÁ SITUADA A INSTITUIÇÃO.....	6
2. GESTÃO ESCOLAR	9
3. OFERTA DA INSTITUIÇÃO	11
4. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS	12
4.1 FONTES EPISTEMOLÓGICAS, SÓCIO-ANTROPOLÓGICAS E HISTÓRICAS.....	12
4.1.1 Da Educação Infantil	17
4.1.2 Da Instituição	21
4.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA	22
4.2.1 Princípios da Pedagogia Waldorf.....	22
4.2.2 A Infância e a Criança de primeiro setênio, segundo a Pedagogia Waldorf.....	31
4.3 INCLUSÃO	34
4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	36
4.5 ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM O ENSINO FUNDAMENTAL.....	44
4.6 ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM A FAMÍLIA	47
5. PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA INSTITUIÇÃO	48
5.1 CONTEÚDOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS	48
5.1.1 A Dimensão Temporal.....	48
5.1.2 A Globalização.....	50
5.1.3 A crescente complexidade da problemática individual e social.....	53
5.1.4 Tecnologia Ampliada.....	55
5.1.5 A Arte.....	56
5.1.6 Organização Curricular da Educação Infantil.....	57
5.1.6.1 Áreas sobre as quais se desenvolve o Trabalho Pedagógico.....	57
5.1.6.2 O Currículo do Ponto de Vista da Pedagogia Waldorf.....	62
5.2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: AS INFÂNCIAS DO CAMPO, AS CRIANÇAS INDÍGENAS E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA	65
6. ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO	68
6.1 ESPAÇO FÍSICO, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS.....	68
6.2 ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS E RELAÇÃO PROFESSOR/CRIANÇA....	69
7. REGIME DE FUNCIONAMENTO	71

8. PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO	73
8.1 RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO.....	73
8.2 PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	74
9. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL	76
10. BIBLIOGRAFIA	77

1. INTRODUÇÃO

A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com consequente compromisso coletivo.

De acordo com BETINI, pensando na função social da Educação e no valor formativo e simbólico que a instituição Escola sempre representou para as sociedades, compreendendo a importância do papel da educação no desenvolvimento dos seres humanos, baseada no desenvolvimento integral das pessoas a fim de se efetivar a formação do aprendiz na cidadania e para a cidadania, advém a necessidade de as escolas construírem seus Projetos Político-Pedagógicos.

Apesar de se constituir enquanto exigência normativa, o Projeto Político-Pedagógico é antes de tudo um instrumento ideológico, político, que visa sobretudo, a gestão dos resultados de aprendizagem, através da projeção, da organização, e acompanhamento de todo o universo escolar. Portanto, o projeto político-pedagógico faz parte do planejamento e da gestão escolar. A questão principal do planejamento é então, expressar a capacidade de se transferir o planejado para a ação. Assim sendo, compete ao projeto político-pedagógico a operacionalização do planejamento escolar, em um movimento constante de reflexão-ação- reflexão.

A articulação entre o projeto político-pedagógico, o acompanhamento das ações, a avaliação e utilização dos resultados, com a participação e envolvimento das pessoas, o coletivo da escola, pode levá-la a ser eficiente e eficaz. Daí a notória ênfase dada pelos mecanismos legais à escola democrática. Conforme VEIGA, o PPP “É também um instrumento que identifica a escola como uma instituição social, voltada para a educação, portanto, com objetivos específicos para esse fim.” (p. 13, 2002).

Ao construirmos nosso Projeto Político-Pedagógico levamos em conta a realidade que circunda a Escola e as famílias de nossos alunos, pois, certamente, a realidade social dos alunos afeta a sua vida escolar, e esses dados precisam ser transformados em currículo, objeto de planejamento e potencial de aprendizagem.

1.1 IDENTIFICAÇÃO

Nome Empresarial: Centro Educacional Infantil – Escola Livre Rosa do Campo LTDA.

Nome fantasia: Escola Livre Rosa do Campo – Educação Infantil

Endereço para postagem: Alameda das Primaveraes 101, nº135, Bairro Green Valley.
CEP 18603-970, Botucatu, SP.

Endereço físico: Rua Maria Helena Thimotheo Monteferrante, sn. CEP 18600000, Bairro Green Valley, Botucatu-SP.

Telefone: (14) 98119-0786

E-mail: contato@rosadocampo.com.br

Diretores e Sócio-Proprietários: CASSANDRA BETTEGA FELIPE, brasileira, casada, professora, Carteira de Identidade nº 56993462 SSP/SP, CPF no 036.019.019-78, residente e domiciliada na Alameda Gradaus, 623 - Residencial Indaiá, CEP 18.606-880, Botucatu/SP e ALEXANDRE CAVEDON, brasileiro, casado, professor, RG 7.951.950-2, CPF 033.034.649-01, residente e domiciliado na Alameda Gradaus, 623 - Residencial Indaiá, CEP 18.606-880, Botucatu/SP.

1.2 CARACTERIZAÇÃO DA CLIENTELA E DA COMUNIDADE EM QUE ESTÁ SITUADA A INSTITUIÇÃO

O CEI Escola Livre Rosa do Campo está situada no Bairro Green Valley, uma região de chácaras. Tanto moradores como pessoas da cidade costumam frequentar a escola e se interessam pelo ambiente calmo e rico do campo.

A maior parte das famílias possui renda fixa e a renda média varia entre R\$ 20.000,00 e R\$ 3.000,00 mensais. Seu nível de escolaridade mínimo é superior completo.

A maior parte das famílias possui entre um e dois filhos e possui casa e veículo próprios.

São pessoas preocupadas com alimentação saudável, consumidoras de produtos orgânicos e que participam de alguma filosofia ou prática espiritualista.

2. GESTÃO ESCOLAR

Segundo ROPKE & autores, 1998, a Estrutura Organizacional das Escolas Waldorf busca colocar em prática os princípios da Trimembração Social propostos por Rudolf Steiner: o princípio da LIBERDADE, no âmbito da Atividade Cultural, o de IGUALDADE, no âmbito jurídico-administrativo e a da FRATERNIDADE no que diz respeito ao econômico.

Segundo estes princípios, a Escola Waldorf é concebida como um micro organismo social, à imagem do macro organismo social, em que se diferenciam três subsistemas ou esferas, relativamente autônomas, que se inter-relacionam em um balanceado equilíbrio:

- A esfera pedagógica, como âmbito cultural específico;
- A esfera jurídico-administrativa, como o âmbito que regulamenta a vida institucional;
- A esfera sócio-comunitária, como o âmbito que se ocupa das necessidades que surgem das inter-relações humanas.

Entende-se por esfera PEDAGÓGICA toda atividade concernente à tarefa pedagógica propriamente dita. O corpo docente inclui-se nesta área como um corpo colegiado que administra em autogestão todos os aspectos referentes à atividade pedagógica e tudo que à ela se relaciona diretamente. O trabalho conjunto se sustenta na autonomia e responsabilidade individual e na contribuição que cada integrante é capaz de oferecer. Para o desenvolvimento dessas atitudes e capacidades individuais, faz-se necessário criar um clima de respeito mútuo e confiança em que reine a LIBERDADE, que assegura a iniciativa, a participação, o compromisso com os princípios da Pedagogia Waldorf e a co-responsabilidade ativa.

A esfera JURÍDICO-ADMINISTRATIVA é integrada por pais e professores que trabalham no sentido de normatizar seus direitos e deveres mediante estipulação de acordos, convênios, etc, que regulamentam o funcionamento e a convivência social. Estes acordos serão tanto mais eficazes quanto mais respeitem e considerem de forma equitativa os diferentes interesses, levando em conta o princípio da IGUALDADE, consoante à dignidade humana.

A esfera SÓCIO-ECONÔMICA é integrada por pais, docentes e não docentes que trabalham na Instituição. A tarefa dos professores e funcionários consiste na detecção, percepção, canalização e atendimento às necessidades da Instituição e seus integrantes

e isto é feito mediante acordos financeiros, participativos e organizacionais com os pais da Escola, de acordo com as suas possibilidades. Essas necessidades da Escola compreendem; entre as materiais: edificações e instalações, manutenção e atividades econômicas; entre as individuais: a captação de inquietudes, perguntas, sugestões; entre as grupais: a organização de eventos, seminários, conferências, bazares, etc; entre as comunitárias: a cooperação ativa entre as diferentes escolas, entre os diferentes grupos participantes da comunidade escolar. Essa tarefa pressupõe de todos os seus integrantes um interesse social ativo para perceber as necessidades e capacidades dos demais, um atuar altruísta e um espírito de cooperação baseado na FRATERNIDADE.

O trabalho nas três esferas (pedagógica, jurídico-administrativa e sócio-econômica), baseia-se no princípio democrático que confere a cada integrante direitos iguais, obrigações, mesmo nível de participação, sem distinção de hierarquia e privilégios: a auto-gestão.

À esfera PEDAGÓGICA compete a responsabilidade de planejamento anual e por épocas em conjunto, ficando cada professor com a liberdade de desenvolver o conteúdo de acordo com suas possibilidades e necessidades de sua turma; organização dos eventos de extensão à comunidade oferecidos pela escola; organização da gestão escolar como um todo.

À esfera JURÍDICO-ADMINISTRATIVA compete a responsabilidade de firmar os acordos financeiros, organizacionais, e participativos através do diálogo e respeito mútuo aos respectivos direitos e deveres.

À esfera SÓCIO-ECONÔMICA compete a responsabilidade de cumprimento dos acordos financeiros, participativos e organizacionais, respeitando as possibilidades de cada pai, professor e funcionário da escola.

3. OFERTA DA INSTITUIÇÃO

O CEI Escola Livre Rosa do Campo oferece educação infantil para berçário, maternal 1 e 2 e etapas 1 e 2. No período da manhã e do integral trabalha com as salas mistas.

Também existe a oferta de um período integral, sendo que no período da manhã a criança faz o ritmo pedagógico e à tarde almoça, descansa, lancha, faz aulas de línguas e de música, atendendo as necessidades de um desenvolvimento infantil saudável, segundo as bases antroposóficas educacionais de Rudolf Steiner.

A Escola também oferece as atividades complementares, para famílias e comunidade interessada, que se desenvolvem mensalmente:

- **Grupo de Trabalhos Manuais**
- **Grupo de Estudos de Pedagogia Waldorf – Rodas de Conversa**

A cada semestre, a escola promove dois encontros vivenciais para as famílias e um Evento de “Um dia na escola”. Os encontros tem o objetivo de trazer famílias e comunidade para a escola, a fim de fortalecer seu entendimento sobre as bases da Pedagogia Waldorf e o evento tem o objetivo de proporcionar aos mesmos a vivência do ritmo do dia-a-dia das crianças na escola.

Também existem a organização de bazares, oficinas culinárias e manuais e outros eventos organizados por famílias e/ou professores.

4. PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS E EDUCACIONAIS

4.1 FONTES EPISTEMOLÓGICAS, SÓCIO-ANTROPOLÓGICAS E HISTÓRICAS

“ O maior problema de todo o pensar humano é compreender o homem como personalidade livre baseada em si mesma.”

Rudolf Steiner

“ Só alcança a liberdade, assim como a vida, quem diariamente a deve conquistar”

Goethe (Fausto)

As citações que se mencionam constituem linhas mestras do pensamento do Dr. Rudolf Steiner, fundador do movimento universal das escolas Waldorf.

De sua biografia, cabe destacar, segundo ROPKE & autores, 1998, que nasceu em Kraljevic (Croácia) em 1861 e faleceu em 1925. Estudou Ciências Naturais e Matemática na Universidade Tecnológica de Viena e, ao mesmo tempo, dedicou-se a aprofundar temas político-sociais, realizando estudos literários e filosóficos. Foi o autor e editor do prólogo da primeira edição das Obras Científicas Completas de Goethe.

Steiner retoma a obra de Goethe, aprofunda-a e a amplia a todos os reinos da natureza, incluindo o ser humano, de forma a mostrar que este contém em si cada reino da natureza. Assim, o reino mineral está presente no homem nos ossos e em toda a estruturação do corpo físico. O reino vegetal se manifesta através dos processos vitais presentes nos líquidos humorais e sangue, similar à seiva na planta. Por sua vez, o reino animal está presente em seus instintos e sensações. Porém, o princípio da liberdade individual, de auto-consciência, só existe no homem e isso o torna um ser pertencente simultaneamente ao reino natural-físico e ao espiritual, portanto, sujeito às leis de ambos.

Rudolf Steiner publicou também uma série de trabalhos que tencionavam responder questões de âmbitos científicos e filosóficos daquela época: É o homem um ser espiritual livre em seu pensar e atuar ou está predeterminado pelas leis da natureza? Ele aprofundou suas investigações sobre Kant e os idealistas alemães, em especial Fichte, procurando explicar essa dicotomia a partir da concepção goetheanística do homem como unidade psico-físico-espiritual.

Em sua obra “ A Filosofia da Liberdade”, ele buscou estabelecer uma analogia entre as experiências sensoriais e as experiências espirituais, buscando uma metodologia

científica em ambos os âmbitos. Com isso, sua contribuição inédita consistiu no desenvolvimento de um método de investigação rigoroso que permite incursionar tanto no campo do físico-sensível como no plano espiritual. Esse método permitiu-lhe focar e estudar, a partir destes dois pontos de vista, o ser humano, o universo e todas as relações e inter-relações existentes com uma visão holística a respeito da origem, do desenvolvimento, das metas dos seres humanos e do mundo. Assim, surge a Antroposofia que entende o ser humano como um microcosmo, no qual vibram e pulsam os processos do universo. Centrando seu estudo no homem, tenta responder às necessidades do mesmo, abrangendo o científico, o cultural e o artístico-religioso, trazendo impulsos de aplicação prática concreta para a Pedagogia, Medicina, Arquitetura, Agricultura, Artes e Organização Social.

Steiner antecipou e remarcou a crescente dimensão da problemática social e ecológica com que se haveriam de enfrentar as jovens gerações do século XX em todo o mundo, e assinalou que para a abordagem desta difícil tarefa, não é suficiente a aquisição de conhecimentos científicos e técnicos e sim, que o fundamental reside em conseguir um pensamento vivo e global, que permita atuar com independência e capacidade de iniciativa, com competência para uma tomada adequada de decisões e um atuar autônomo sustentado na responsabilidade social. Para isso, se enfatizará o aspecto meio-ambiental e multicultural da educação. As ferramentas que irão promover tal educação deverão procurar uma flexibilidade, uma qualificação básica multidisciplinar, um interesse ativo por todos os âmbitos da vida e uma vontade comprometida com o social.

A partir da análise das dimensões específicas do ser humano: o pensar, o sentir e a vontade, Steiner firma as bases de uma educação que tende a responder as necessidades atuais e futuras da humanidade, e afirma que uma sociedade só pode configurar-se e desenvolver-se de forma sadia e adequada às solicitações da época, se levarmos em conta as dimensões essenciais do ser humano.

E sobre a base desse mesmo princípio que concebeu a Trimembração do Organismo Social. Para isso revalorizou os impulsos da Revolução Francesa: Liberdade, Igualdade e Fraternidade, como diretrizes máximas de diferentes funções sociais. Concebeu a Liberdade como princípio básico que deve reger a vida cultural-espiritual; a Igualdade como alicerce fundamental de âmbito jurídico-legal e a Fraternidade como sustento imprescindível para a atividade econômica. Na educação, isso significa desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade, sentimentos autênticos não massificados

e que respeitem os demais, num marco de igualdade de direitos e obrigações e uma capacidade vigorosa de sustentar responsabilmente a fraternidade na visão econômica do futuro.

Essa visão do homem e da sociedade alimenta e sustenta tudo o que é feito nas escolas Waldorf no mundo inteiro, tanto na ação pedagógica como no que se refere à sua organização institucional de autogestão colegiada e interação sócio-comunitária.

Tendo compreendido as fontes epistemológicas e sócio-antropológicas da Pedagogia Waldorf, cabe abordar agora suas fontes históricas, de acordo com ROPKE & autores, 1998.

A Pedagogia Waldorf nasceu em meio ao caos social e econômico que seguiu a Primeira Guerra Mundial. Após a derrubada das formas sociais existentes, aqueles que se esforçavam em construir o futuro da Europa, buscavam novas orientações. Nessas circunstâncias, Rudolf Steiner tentou contribuir com novas perspectivas às primeiras tentativas de autogestão, impulsionando no seio do Movimento Social de Iniciativas da Cidadania, em Württemberg/Alemanha, os princípios da “Trimembração do Organismo Social”. A fundação da Escola Waldorf surgiu diretamente deste impulso social de trimembração.

Emil Molt, diretor da fábrica de cigarros Waldorf/Astória em Stuttgart, Alemanha, era um comprometido colaborador do Movimento pela Trimembração do Organismo Social. Em virtude da sugestão de Rudolf Steiner de que os trabalhadores da fábrica deveriam conhecer melhor o propósito de seu trabalho específico e, desse modo, conseguir uma relação mais humana com respeito a ele, E. Molt, em princípios de 1919, dispôs que se ditassem conferências para seus empregados sobre temas sociais e educativos. Como consequência, surgiu entre os trabalhadores o desejo de que seus filhos recebessem uma educação escolar mais adequada às reais necessidades do desenvolvimento humano na modernidade.

Por isso, E.Molt dirigiu-se a Rudolf Steiner e pediu-lhe que ajudasse a organizar, segundo sua concepção sócio-antropológica, uma escola para os filhos dos operários de sua fábrica.

Depois de um intenso trabalho sobre pedagogia, didática e metodologia com os docentes que trabalharam com R. Steiner para tal fim, em setembro de 1919, começou a funcionar a primeira escola Waldorf em Stuttgart/Alemanha, com 12 docentes e 256 alunos.

Esta fundação foi considerada por testemunhas da época como o ponto culminante

e a concretização dos princípios do Movimento para a Trimembração Social. Como Escola Livre tornava real o impulso de autogestão; como escola, para crianças de qualquer procedência, capacidade, raça, religião e plasmava a idéia da co-educação social.

Hoje em dia existem, em âmbito mundial, cerca de 1.228 Escolas Waldorf distribuídas da seguinte maneira:

- América: 317

9 na Argentina, 95 no Brasil, 160 nos EUA, 22 no Canadá, 7 na Colômbia, 3 na Costa Rica, 4 no Chile, 3 no Equador, 8 no México, 1 na Guatemala, 3 no Peru, 1 no Uruguai e 1 na Nicarágua.

- África: 22

17 na África do Sul, 1 no Egito, 3 no Quênia, 1 na Namíbia.

- Ásia: 55

24 na China, 1 na Geórgia, 5 em Israel, 4 no Japão, 7 na Índia, 3 no Casaquistão, 4 no Vietnã, 2 na Tailândia, 1 na Armênia, 1 na Malásia, 1 no Nepal, 1 nas Filipinas, 1 na Coreia.

- Europa: 762

188 na Alemanha, 1 na Bósnia, 14 na Áustria, 21 na Bélgica, 1 na Bulgária, 2 na Croácia, 7 na Chechênia, 18 na Dinamarca, 4 na Escócia, 1 na Eslováquia, 2 na Eslovênia, 2 na Espanha, 9 na Estônia, 21 na Finlândia, 13 na França, 29 na Inglaterra, 1 na Geórgia, 24 na Grã-Bretanha, 96 na Holanda, 45 na Hungria, 2 na Irlanda, 2 na Islândia, 27 na Itália, 5 na Letônia, 4 na Lituânia, 1 em Luxemburgo, 2 na Moldávia, 36 na Noruega, 3 na Polônia, 1 em Portugal, 39 na Romênia, 10 na República Checa, 42 na Rússia, 41 na Suécia, 37 na Suíça, 1 em Kosovo, 7 na Ucrânia.

- Oceania: 72

60 na Austrália, 10 na Nova Zelândia, 1 na Tasmânia, 1 em Fiji.

No Brasil, o movimento pioneiro da introdução da Pedagogia Waldorf ocorreu em 1954. Tudo começou com um grupo de amigos, os casais Schmidt, Berkhout e Bromberg, que reunia-se regularmente para estudar obras pedagógicas de Rudolf Steiner, preocupados com a idéia de qual poderia ser a contribuição da Antroposofia para o Brasil e para um mundo melhor. Resolveram então fundar uma escola Waldorf, pois a resposta evidente à sua preocupação era que um mundo melhor pressupõe homens melhores.

Assim, em 27 de fevereiro de 1956, à Rua Albuquerque Lins, Bairro Higienópolis, em São Paulo, começa a primeira Escola Waldorf no Brasil, com a grande tarefa de fundamentar seu trabalho na imagem espiritual do homem e nos ideais humanos

inspiradores das demais escolas da Europa e integrada à realidade brasileira.

O casal Karl e Ida Ulrich, professores na Escola Waldorf de Pforzheim, Alemanha, foi convidado para ser fundador da escola, o que significou não só lecionar, mas também preparar professores para lecionarem a Pedagogia Waldorf.

A escola começou com um grupo de jardim-de-infância e um primário, no total de 28 alunos. O primário logo foi reconhecido como escola experimental e assim foram completadas as quatro séries do primário. O interesse dos pais pela pedagogia levou à decisão de ser implantado o ginásio.

Graças à generosidade dos fundadores, a escola pode mudar-se para uma belíssima propriedade no Alto do Boa Vista (Santo Amaro).

Em 1979, a escola que funcionava como experimental, foi reconhecida oficialmente e os alunos puderam ter garantida a sua transferência para o colegial de outras escolas, sem nenhum processo de adaptação.

Durante os doze primeiros anos a escola foi bilíngue e seu abasileiramento realizou-se na medida em que a Pedagogia Waldorf foi sendo assimilada por professores brasileiros e professores estrangeiros conseguiram ligar-se com o espírito do povo brasileiro.

Com o crescente interesse dos pais pela continuidade da escola foi possível, em 1975, concluir a primeira classe do segundo grau.

Antes disso, em 1970, atendendo à crescente necessidade de formação e aprimoramento na Pedagogia Waldorf, nasceu o primeiro Seminário de Pedagogia Waldorf no Brasil, fundado pelo casal Rudolf e Mariane Lanz. Hoje, o Seminário tornou-se um Centro de Formação de Professores que funciona como Escola Normal, autorizado pelo parecer CEE n 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17 Delegacia de Ensino da Capital, que possibilitaram a sua instalação e funcionamento.

A escola Waldorf Rudolf Steiner chegou a um tal crescimento que surgiu a necessidade da fundação de mais uma escola Waldorf. Assim, em 1978 foi fundado o colégio Micael, em São Paulo, próximo a Cotia.

A partir daí muitos outros movimentos aconteceram surgindo vários jardins de infância e escolas em São Paulo e outros estados.

4.1.1 Da Educação Infantil

Segundo ROPKE & autores, 1998, para a criança, brincar é tão importante e sério como trabalhar o é para o adulto. Ou, mais até, porque dificilmente encontramos um adulto tão dedicado ao seu trabalho como a criança o é à sua brincadeira. A diferença que existe entre estas duas atividades é que o resultado do trabalho do adulto geralmente se mostra em transformações causadas no meio ambiente, no mundo externo, e o brincar da criança leva muito mais a transformações internas, tanto na organização corpórea como no âmbito anímico. Ao brincar, a criança vai adquirindo experiências e vivências com as quais vai aprendendo a se situar e se comportar humanamente no seu meio ambiente. Se o adulto tenta levar estas experiências à consciência da criança, formulando com ela leis básicas da física, ele estraga a brincadeira, afastando a criança da ação e do movimento e separando-a do mundo com o qual ela ainda está totalmente unida. A criança pequena é inteiramente força de vontade. Ela só quer agir e brincar, nunca pára quieta.

Se o adulto apóia essa força de vontade, dando espaço para a criança brincar sadiamente, quando ela se tornar adulta também terá vontade de agir e de transformar o mundo. Hoje em dia, muitas vezes só se pensa na educação do pensar lógico. Mas o homem não é feito só de cabeça, ele também tem coração e membros. Ele não só pensa, como também sente e age. E, principalmente, antes dos sete anos, pode-se fortalecer com maior intensidade a vontade de agir do que em qualquer outra época da vida.

A aquisição da postura ereta e do equilíbrio, os quais possibilitam a locomoção pelo andar humano, exigem um grande esforço. O domínio total sobre os movimentos, inicialmente tão caóticos, necessita de muito tempo. São necessários aproximadamente 6 anos para que uma criança consiga lidar com uma agulha de costura. A aquisição do controle sobre os movimentos não se dá naturalmente; ela é o resultado de constantes exercícios motores que atuam sobre a formação do sistema nervoso. Uma criança inativa será conseqüentemente desajeitada.

Consciente destes fatos, a proposta educacional da Escola Waldorf Rosa do Campo, na educação infantil, é a de proporcionar às crianças um meio ambiente propício, onde elas tenham possibilidades para se exercitar em várias atividades. A criança tem de ter adquirido uma grande segurança e domínio sobre seus movimentos corpóreos antes de ser incentivada a exercitar-se nos movimentos mais delicados, como os necessários para trabalhos manuais. Estes, as crianças terão a oportunidade de exercitar quando estiverem realmente maduras, no Ensino Fundamental, nas aulas de Trabalhos Manuais.

Os trabalhos manuais que exigem movimentos mais sutis pouco são feitos na Educação Infantil. A brincadeira na caixa de areia, o montar cabanas usando pregadores para unir os panos etc, também são trabalhos manuais que desenvolvem na criança um domínio cada vez maior sobre os movimentos das mãos e dos dedos. É importante ressaltar que nada disto é formalmente ensinado à criança; ela aprende por imitação.

O brincar da criança oferece ainda a oportunidade dela desenvolver a fantasia e a imaginação, importantes precursores do pensar racional.

A fantasia infantil consiste em imagens que tem uma mobilidade interior comparável com a mobilidade corpórea característica desta idade. Na medida em que a mobilidade corpórea vai sendo dominada pelo indivíduo, também a mobilidade da fantasia vai sendo dominada e dirigida até que a criança, por volta dos 5,6 anos, seja capaz de produzir voluntariamente representações mentais, ou seja, tenha seu pensar racional despertado.

O fundamental na Educação Infantil Waldorf, portanto, é o brincar, e os instrumentos de trabalho são os brinquedos. Um bom trabalho depende muito da boa qualidade dos instrumentos, e um brincar que leva a bons resultados internos requer bons brinquedos. Nesta idade, a educação dos sentidos, que é para o mundo interior a via de acesso ao mundo exterior, é importantíssima, e em grande parte são os brinquedos que influenciam esta educação. Portanto, nada melhor que brinquedos de materiais naturais para desenvolver e sensibilizar a natureza do homem.

Em nenhuma fase da vida o trabalho proporciona tanto prazer como na infância. Depende muito dos pais e pedagogos este conduzir da criança de tal forma que o brincar seja guiado para um trabalho prazeroso, de forma que, quando adulta, a criança possa encontrar um sentido em seu trabalho que lhe traga satisfações.

Destes objetivos gerais, passamos agora para a elaboração de objetivos específicos para cada faixa etária trabalhada dentro da Escola.

Frequentam o maternal (criança de um ano e meio a três anos de idade), as crianças que idealmente deveriam estar em casa, usufruindo de um ambiente familiar com a presença marcante da mãe. Cabe assim ao professor Waldorf assumir esse papel, sem porém, colocar-se no lugar da mãe.

Visando ao desenvolvimento sadio dos órgãos internos e sensoriais, deve-se dar grande importância ao ambiente artístico, harmonioso nas cores, nas formas do mobiliário e dos brinquedos e da distribuição dos mesmos na sala. A sala do maternal deve ser um conjunto de sala, cozinha e banheiro de uma casa. Os brinquedos, todos de tamanho

relativamente grande, levando em consideração a falta natural de motricidade fina, devem ser confeccionados com materiais naturais (madeira, lã, tecidos de algodão, pedras, conchas, etc.) e com formas rudimentares para dar vazão à fantasia. Por exemplo: animais de madeira ou tricô, bolas de tricô, panos recheados de lã, panos de vários tamanhos, cavalos de balanço, etc.

A proposta pedagógica para o maternal consiste em manter um ritmo de trabalho que é repetido todos os dias, criar hábitos de higiene, trazer vivências das estações do ano em forma de canções ou versos em cirandas, contar pequenas histórias, que podem ser acompanhadas com bonecos bem simples de teatro. Algumas vezes oferece-se um papel bem grande e giz de cera de abelha para desenho livre.

Na medida das capacidades, as crianças maiores podem ajudar o educador preparando o lanche, amassando a massa do pão, limpando a mesa, etc.

A atmosfera tranquila e alegre que deve reinar na sala é irradiada a partir da postura interior do educador.

No pátio externo é suficiente que se tenha uma caixa de areia com baldes (de metal), pás, cascas de coco, carrinhas grandes onde se transportam vários materiais e, às vezes, o próprio coleguinha.

No caso de crianças que ficam na escola dois períodos, é-lhes oferecido o almoço e depois um lugar aconchegante onde podem dormir e descansar. À tarde o brincar é livre com a supervisão do professor, até que os pais cheguem para buscar as crianças. Se necessário, é-lhes servido um lanche.

No Jardim de Infância – Pré-Escola (crianças de três a seis anos de idade), dá-se o mesmo valor à estruturação artística da sala, como no maternal. Oferece-se uma maior variedade de brinquedos, incluindo-se os de tamanho menores como bolinhas de gude, sementes, conchas e pedras pequenas. No pátio, além da caixa de areia, há balanços, troncos de vários tamanhos para neles subir, equilibrar e pular. Bolas grandes de borracha e pernas de pau indispensáveis ao desenvolvimento do equilíbrio, das reações rápidas de destreza, da motricidade grossa também estão presentes.

Na sala há mesas grandes que podem ser juntadas para dar possibilidade a todas as crianças de se sentarem a uma mesa. A vivência do todo, do social, é importante, por exemplo, nas refeições ou em determinadas atividades. A sala se compõe também de pequenos ambientes como o “quarto de bonecas” ou a venda onde há várias cestas de sementes com tamanhos diferentes, conchas, pedras, toquinhos, mas também cestas grandes com pinhas, lã de carneiro não desfiada e galhos cortados de vários formatos e

tamanhos, transformados em diferentes brinquedos, conforme a imaginação de cada criança. Há vários cavaletes de múltiplos usos, mas usados principalmente para construir cabanas com panos grandes de várias cores, que também são usados como capas, saias e outras fantasias. Os quadros na parede são reproduções de obras de arte, e não de caricaturas.

As atividades diárias tem um horário definido, assim como as atividades semanais tem o seu dia certo. Há o horário para brincar dentro da sala e outro para brincar fora, no pátio. Há o momento da roda rítmica, onde o educador fala sobre as coisas do mundo, expressando-os em forma de gestos, de ciranda e dramatizações. As crianças imitam o gesto dos animais, das plantas, do pedreiro, do sapateiro, etc e assim aprendem por meio de vivências corporais. Na hora do lanche busca-se o cultivo de bons hábitos de higiene, nutrição, veneração, respeito e socialização.

Geralmente o dia termina com um conto de fadas, uma história, apresentação de teatro de bonecos ou brincadeiras de dedos. Nos casos em que a criança fica em dois períodos, ela então pode descansar depois do almoço e brincar livremente à tarde.

A eurtmia é introduzida no jardim de infância em atividade semanal.

Outras atividades que as crianças fazem junto ou por imitação do educador são: jardinagem, ajudar no preparo do lanche (cortando frutas ou legumes), amassar e fazer pão, bolacha ou bolo, lavar a louça do lanche, lavar a roupa das bonecas e os panos, costurar, bordar, desenhar com giz de cera, pintar com aquarela, modelar com massa de cera de abelha e outros trabalhos manuais.

No jardim de infância são agrupadas crianças com idades variando de três a seis anos porque o ambiente e as atividades que são desenvolvidas atendem a todas as idades, uma vez que a proposta da Pedagogia Waldorf para o primeiro setênio é criar um ambiente propício para a formação, e não uma pré-escola com informações ou ensino formal. O jardim de infância, como o maternal, é o prolongamento do lar e não uma “ante-sala” do ensino escolar. Assim, numa família, como os irmãos de idades diferentes educam-se mutuamente, também as crianças de jardim de infância, em grupos de idades mistas, tem a mesma oportunidade.

A prontidão de uma criança para entrar no primeiro grau depende principalmente do domínio e maturidade da organização corpórea.

Entendendo desta maneira a Educação Infantil, O CEI Escola Livre Rosa do Campo objetiva, segundo o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, desenvolver as seguintes capacidades nos educandos:

- Desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações;
- Descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo e valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar;
- Estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças, fortalecendo sua auto-estima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação social;
- Estabelecer e ampliar cada vez mais as relações sociais, aprendendo aos poucos a articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração;
- Observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio-ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação;
- Brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades;
- Utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva;
- Conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

(Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol 1, pg 63)

4.1.2 Da Instituição

As Escolas Waldorf no Brasil, comprometidas com o movimento educativo Waldorf mundial e os princípios da Pedagogia Waldorf propostos por Rudolf Steiner, segundo ROPKE & autores, 1998, centralizam suas intenções educativas no sentido de:

- Desenvolver a auto-educação como o caminho para a consolidação dos princípios humanos na síntese do saber, sentir e agir;
- Promover o desenvolvimento de seres humanos livres, que sejam capazes, por eles próprios, de dar sentido e direção às suas vidas;
- Criar um espaço educacional entendido como organismo dinâmico, onde se propicia o

crescimento pessoal a profissional para toda a comunidade;

- Contribuir para o desenvolvimento gradual da individualidade em sua formação corporal, anímica e espiritual, em equilíbrio harmônico;
- Contribuir para a formação do indivíduo dentro de uma proposta educativa de abertura para o mundo com toda a sua diversidade, que possa ser interiorizada e compreendida a partir de perspectivas próprias;
- Levar os participantes da comunidade escolar à visão da evolução humana, no seu inter-relacionamento com a natureza e com os demais seres humanos, objetivando a consciência do seu ser como sujeito auto-transformador do mundo e auto-criativo;
- Oferecer subsídios para que o aluno possa conquistar a sua liberdade espiritual participando na obra do bem comum e respeitando a constituição dos direitos humanos, cumprindo assim dignamente seu papel de cidadão brasileiro.

A escola deve estar a serviço da criança e não vice-versa. E o sistema educacional deve ser moldado de tal forma que qualquer ser humano, até a idade de dezoito anos, tenha a possibilidade de aprender e de receber uma formação que vise ao pleno desenvolvimento de sua personalidade e não ao preparo profissional. Depois desse desenvolvimento geral, haveria o preparo profissional, de acordo com os dons e capacidades dos jovens.

4.2 CONCEPÇÃO PEDAGÓGICA

4.2.1 Princípios da Pedagogia Waldorf

Segundo ROPKE & autores, 1998, a Pedagogia Waldorf concebe o homem como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e nesse princípio fundamenta toda a prática educativa.

Considera o anímico-espiritual como a essência individual única de cada ser humano e ao corpo físico como sua imagem e instrumento.

Parte da hipótese de que o ser humano não está determinado exclusivamente pela herança genética e pelo ambiente, e sim pela resposta que do seu interior é capaz de realizar em forma única e pessoal a respeito das impressões que recebe. Considera que o homem ao nascer é portador de um potencial de predisposições e capacidades que ao longo de sua vida lutam por desenvolver-se.

A partir de uma visão antropológica, a Pedagogia Waldorf integra uma concepção humana de todas as suas dimensões, em íntima relação com o mundo; explica e fundamenta o desenvolvimento dos seres humanos, segundo princípios gerais evolutivos que compreendem etapas de 7 anos, denominadas setênios.

Cada setênio apresenta momentos claramente distintos nos quais surgem/despertam interesses, perguntas latentes e necessidades concretas.

No primeiro setênio (0-7 anos), a criança emprega todas as suas energias para o desenvolvimento de seu físico. Ela manifesta toda a sua força de vontade através da intensa atividade corporal. Essa atividade que atua na formação do físico do homem se metamorfoseia na maior ou menor capacidade de atuar na vida adulta com liberdade no âmbito cultural-intelectual.

Nessa fase a criança tem uma grande abertura com 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 em que o bem e o mal se confundem indistintamente.

Todos os órgãos de percepção sensória, na criança, estão abertos e a partir de uma intensa atividade em seu interior, ela responde com a repetição dos estímulos vindos do ambiente exterior, a imitação. Essa imitação é a grande força que a criança de primeiro setênio tem disponível para a aprendizagem, inclusive a do falar, do fazer, do adequado ou impróprio no comportamento humano. E é por uma imitação mais sutil que ela cria, ainda sem consciência, o fundamento para sua moralidade futura.

Nesse período a criança tem muitos amigos. Ela está aberta a contatos com outros, porém as amizades ainda são bastante superficiais, não atingindo efetivamente o outro; são muito mais destinadas a trazer o outro para o seu próprio mundo e brincar.

Durante esse primeiro setênio, a relação mais importante com o mundo exterior transcorre de fora para dentro. Todavia, as experiências adquiridas ainda são centralizadas no eu, ou seja, no centro de sua consciência.

No segundo setênio (7-14 anos), a criança passa a ter todas as suas forças dirigidas ao seu desenvolvimento anímico. Emancipando-se da vida puramente corporal, as energias infantis reaparecem metamorfoseadas em boa memória, imaginação, prazer em repetições rítmicas e em desejo de conhecer qualidades de caráter universal capazes de estimular a fantasia.

O pensamento da criança dessa fase é nascido mais das energias do coração do que da cabeça; é um sentimento que pensa. Este pensar é, portanto, ainda muito

diferente do pensar analítico e especulativo do adulto.

A grande força para aprender, nesse momento, é a capacidade de vivenciar imagens interiores intensamente. Essas imagens falam ao mundo dos sentimentos das crianças e é por intermédio delas que a criança se liga aos conteúdos apresentados.

Nas relações sociais, as crianças dessa fase tendem a ser camaradas e justas com os colegas, levados por sentimentos morais e honradez. Tudo nessa fase, inclusive as travessuras, tem seu encanto.

No final desse setênio, entre 12 e 14 anos, começa o complexo de sintomas da puberdade. Os processos de transformação dentro do corpo do púbere perturbam a harmonia de sua vida anímica. Surge o desequilíbrio e antipatia aos valores tradicionais até então aceitos. A reflexão intensa sobre tudo o que agora estava estabelecido causa uma grande inatividade, preguiça, por outro lado, todos os processos corpóreos exigem muita atividade física.

No terceiro setênio (14 a 21 anos) o jovem entra numa relação totalmente nova com o mundo. Liberam-se as energias anímicas, ou seja, elas tornam-se independentes. No entanto, a trajetória de desenvolvimento do anímico constitui base da vida emotiva pessoal em que a vida se torna assunto próprio e interrogação individual sobre tudo o que existe.

Uma vez liberadas as forças anímicas, desperta o pleno desenvolvimento das forças do pensar lógico, analítico e sintético. É nesse pensar e no discernir que o jovem vai buscar respostas às perguntas existenciais que surgem. É típico, nesta fase, o caráter enciclopédico, o entusiasmo pelo conhecimento e compreensão de fatos, a realização de experiências com perseverança e tenacidade. A esperança e o fracasso são os pólos entre os quais a vida passa a se desenrolar.

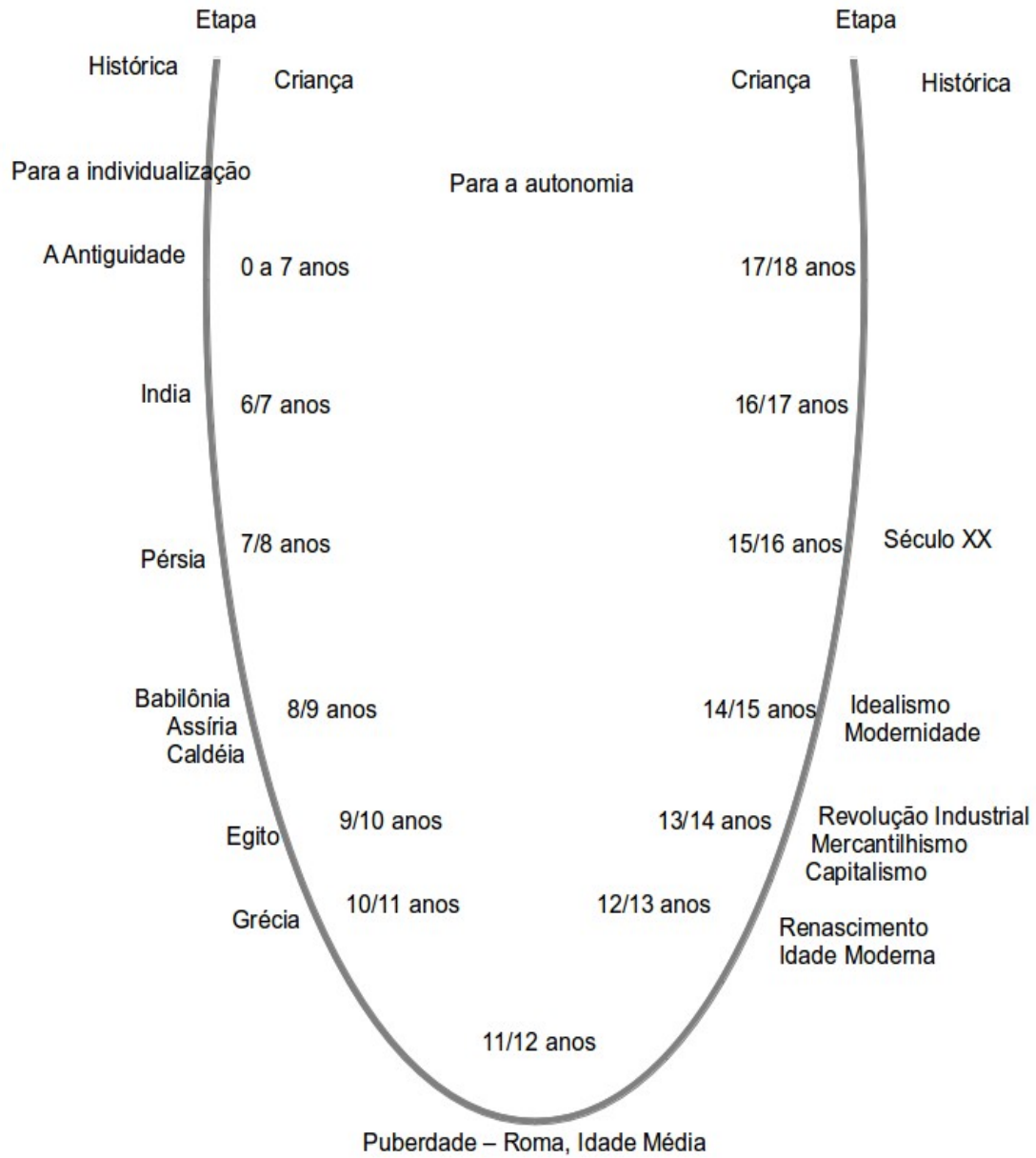
A solidão é uma intensa vivência da puberdade e é a partir dela que o jovem procura o caminho que o conduz ao próximo e à sua identidade. Surge daí o desejo de experienciar algo junto aos outros e sentir-se protegido pelo grupo de amigos. Ele anseia por novos pontos de apoio e quer reconhecer o mais velho como um guia numa atmosfera amistosa, pois, autoridade para ele, agora, é um insulto à sua personalidade.

Paralelamente ao despertar para a realidade da sexualidade, há o despertar para a realidade da Terra. Surge então a capacidade de amar profundamente, não apenas o sexo oposto, mas a humanidade como um todo. Esse é o momento que desenvolve-se no jovem um vigoroso idealismo, uma busca pela verdade, uma vontade de mudar o mundo e torná-lo mais fraterno. Sentindo-se co-responsável pela futura estrutura social,

despertam-se-lhe os impulsos de luta, realização e atuação. Assim, o jovem prepara-se para, através de uma profissão, atuar na vida social onde acredita ser possível realizar os ideais formados na juventude.

Ao observar-se o desenrolar dos 3 setênios e fazer-se um paralelo entre o desenvolvimento da humanidade e do indivíduo é possível notar que, nos dois primeiros setênios e parte do terceiro (até ao redor dos 16 anos), o ser humano reconstrói em si a evolução que a humanidade foi realizando através das diferentes etapas históricas. Isto é, o nível de consciência vai sendo conquistado paulatinamente do nascimento à juventude como a humanidade o fez da Antiguidade aos dias atuais.

DESENVOLVIMENTO HISTÓRICO/ DESENVOLVIMENTO DA CRIANÇA



Esta observação fundamentada no conhecimento profundo das características evolutivas e no conhecimento da conquista paulatina de consciência, requerem que a ação pedagógica promova, facilite e maximize a aprendizagem e dê resposta aos interesses, perguntas latentes e necessidades concretas da criança. Pois é só respondendo à expectativa presente no educando que a aprendizagem adquire caráter significativo.

A educação, assim entendida, transcende a mera transmissão de conhecimentos e se converte em sustentação do desenvolvimento integral do educando, contando que tudo o que se faça tenha consciente a formação de sua força de vontade e o cultivo de sua sensibilidade e intelecto.

Em consequência, a Pedagogia Waldorf organiza os conteúdos curriculares no tempo e no ritmo adequados à situação evolutiva específica, cultivando a ciência, a arte e os valores morais e espirituais.

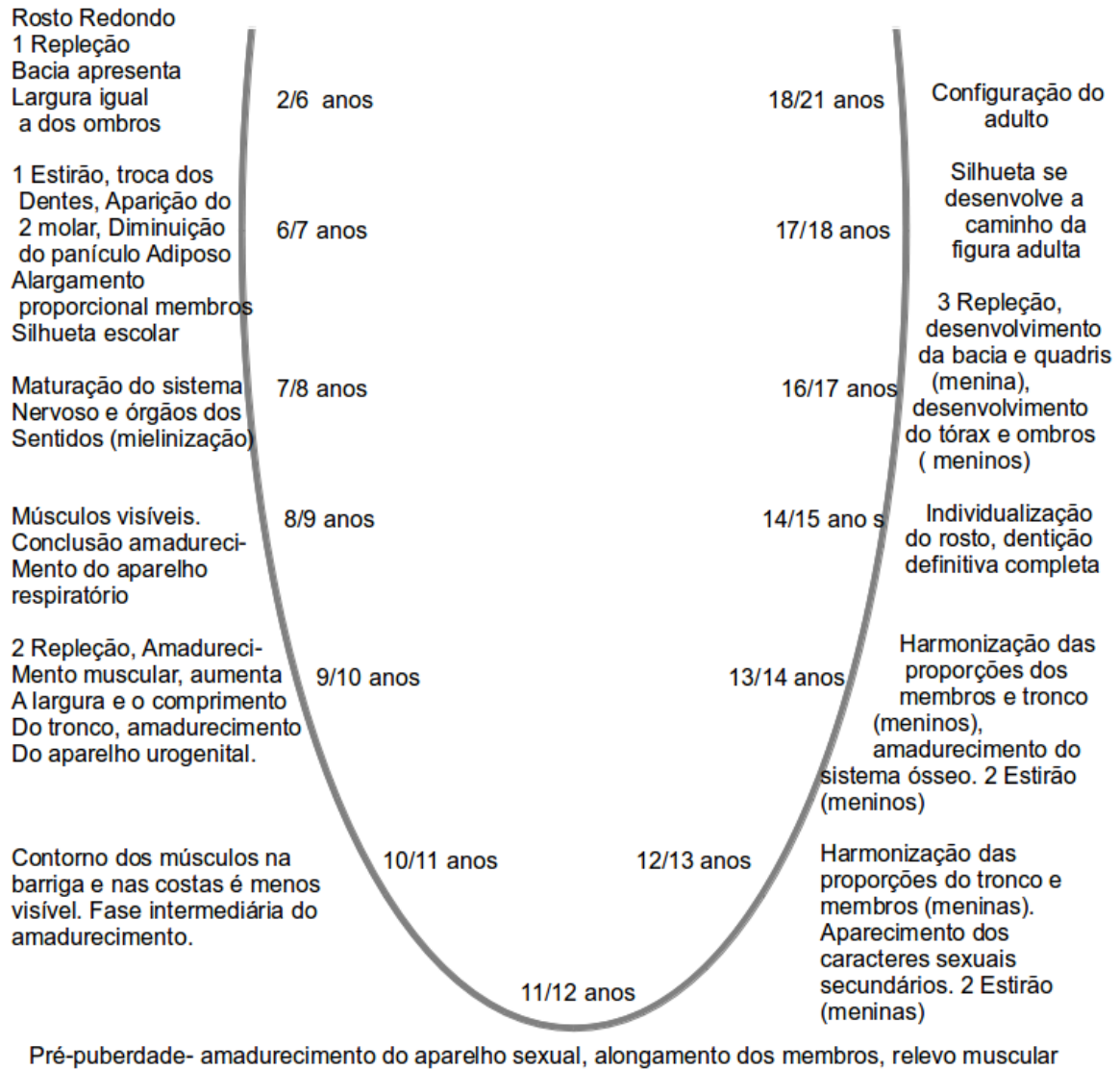
Deste modo, procura-se estabelecer uma relação harmônica entre desenvolvimento e aprendizagem, fazendo confluir a dinâmica interna da pessoa com a ação pedagógica direta, ou seja, integrando os processos de desenvolvimento individual com a aprendizagem da experiência humana culturalmente organizada.

A Pedagogia Waldorf dá especial atenção para que no ensino se encontrem entretecidos pontos de vista científicos e estético-artísticos com os aspectos relativos ao respeito profundo e à admiração ante o mundo.

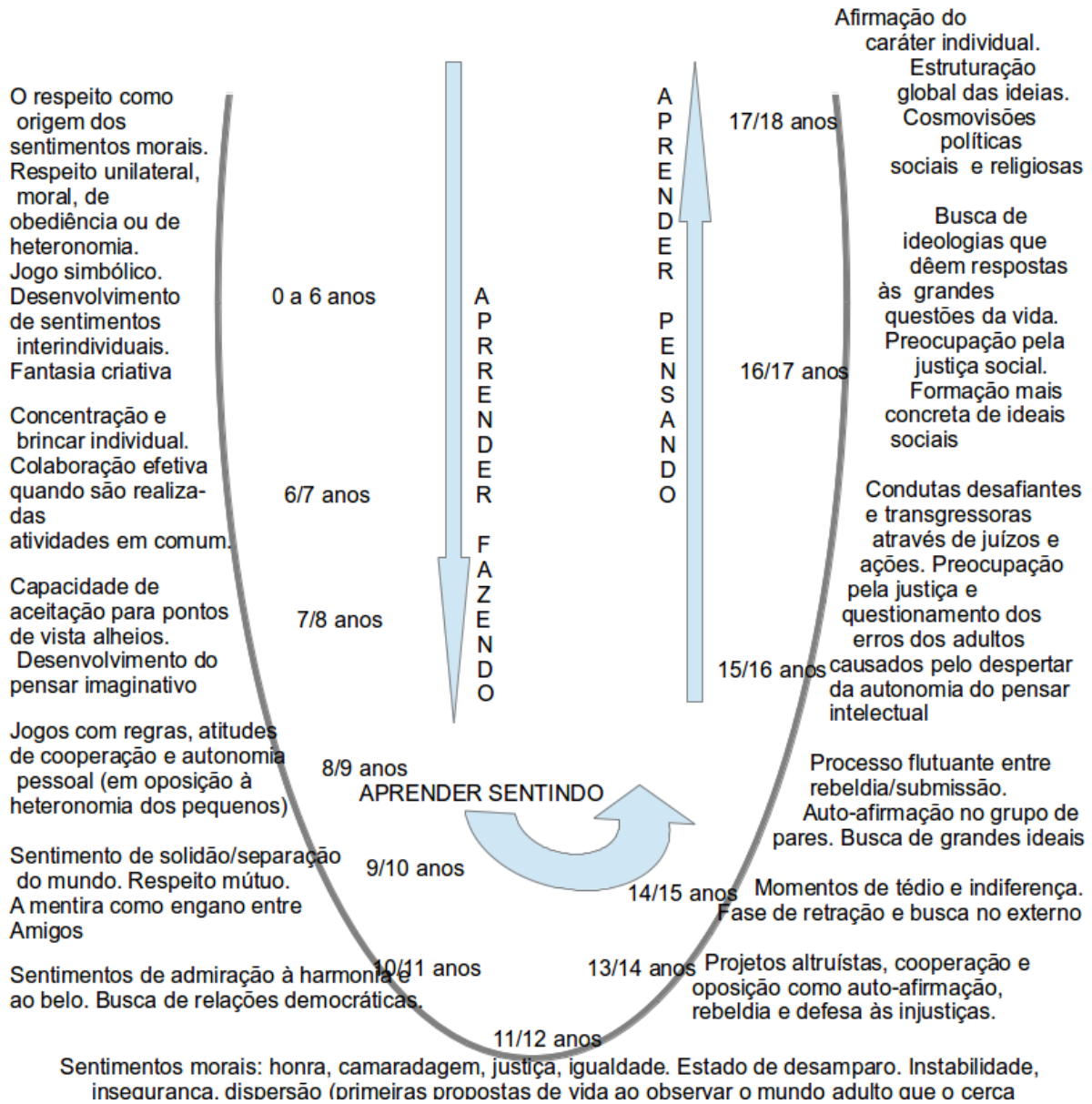
Aprofundando-se nos estudos antropológicos e ampliando-os, Rudolf Steiner compreendeu que os fundamentos para a realização dos ideais humanos de convivência moral-social, baseados na liberdade com responsabilidade, fraternidade, respeito mútuo, consciência de plena igualdade de direitos e deveres, desenvolvem-se na criança e no jovem através do cultivo da admiração e da veneração, os quais só podem se dar através de uma religiosidade livre e verdadeira. Respeitando todas as religiões, foi no cristianismo que Rudolf Steiner encontrou caminho para essa religiosidade. Assim, as escolas Waldorf tem sua Pedagogia permeada por valores cristãos livres de qualquer instituição confessional.

Com os gráficos que se seguem, pretende-se mostrar o desenvolvimento do ser humano segundo a antroposofia:

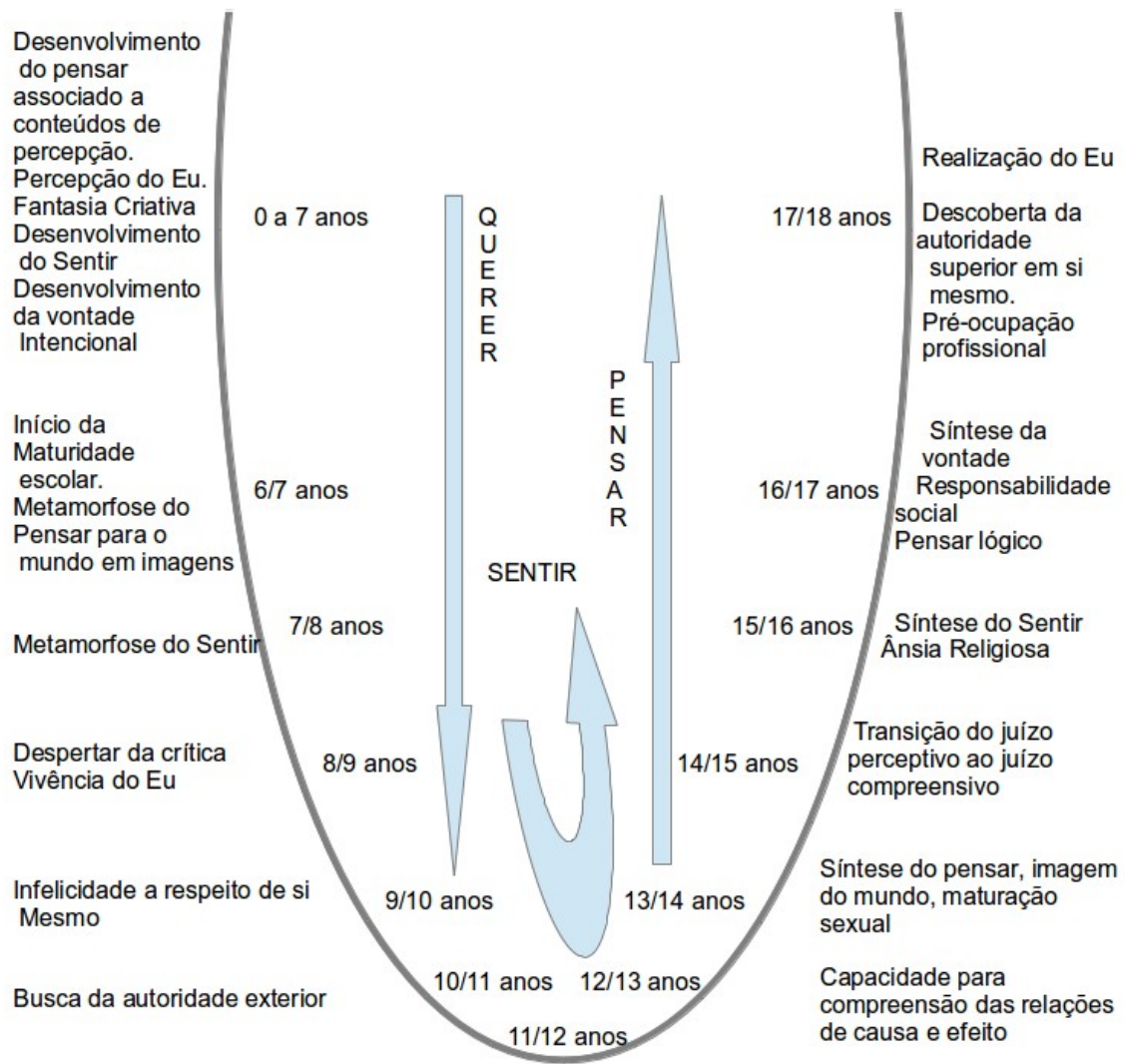
DESENVOLVIMENTO FÍSICO



DESENVOLVIMENTO PSICOSSOCIAL E A APRENDIZAGEM



DESENVOLVIMENTO DO PENSAR, SENTIR E QUERER E A APRENDIZAGEM



4.2.2 A Infância e a Criança de primeiro setênio, segundo a Pedagogia Waldorf

Segundo LIEVEGOED, 2002, até os sete anos de idade, o corpo humano deve realizar em si mesmo uma tarefa totalmente diferente das tarefas de todas as outras épocas da vida. Os órgãos físicos devem assumir formas bem definidas, sua estrutura recebe algumas tendências e rumos. O fenômeno do crescimento ainda existe mais tarde, mas sempre se produz de acordo com as formas elaboradas durante o período aludido. Se as estruturas foram elaboradas corretamente, o crescimento conduzirá a formas apropriadas, caso contrário, haverá deformações que não são mais passíveis de correção após esse período. Somente um ambiente físico adequado atua sobre a criança de maneira a plasmar-lhe corretamente os órgãos. Duas palavras mágicas caracterizam a maneira como a criança se relaciona com o mundo: a *imitação* e o *exemplo*. Aqui, o ambiente físico é compreendido de uma forma mais ampla, nele não se inclui apenas o que acontece materialmente, mas também as ações morais e imorais, inteligentes e tolas que a criança possa perceber.

Neste setênio, não são as sentenças morais e nem os ensinamentos dados de forma racional e explicativa que atuam neste sentido sobre a criança, mas apenas tudo o que os adultos fazem de forma visível. Não adianta pedir para a criança e obrigá-la a fazer atos aos gritos, é necessário que o professor faça e aí convide a criança a fazer a ação juntamente com ele.

Um entrosamento perfeito da criança com o ambiente físico se dá, então por meio:

- 1- Alimentação correta e sadia.
- 2- Alegria e amor encontrados no ambiente.
- 3- Cores do ambiente que rodeiam.
- 4- Brinquedos naturais que não lesem o tato.
- 5- Alimentação musical.

Os primeiros três anos de vida: Quando a criança nasce, primeiro surge a cabeça, vindo o tórax e os membros em seguida. A cabeça é o que a criança recém-nascida tem de mais desenvolvido, enquanto o resto do corpo parece ainda insignificante.

Com o parto, o corpo da criança se torna autônomo em relação ao corpo da mãe, mas mesmo assim ainda existem laços fortes, invisíveis, insubstituíveis entre a mãe e a criança. A criança precisa sentir a proximidade da mãe para se sentir segura, como se ali começasse uma segunda gestação num útero invisível. A mãe se cansa não só pelas

forças que a amamentação requer, mas também pelas forças vitais que doa para a criança neste útero invisível.

No primeiro mês de vida, a criança quase só dorme e mama e quando está acordada não consegue dominar seus movimentos, nem os dos olhos. Observa-se que aos poucos esses movimentos desaparecem e já no primeiro ano, aparecem guiados pela vontade da criança.

Esse processo acontece como um segundo nascimento: primeiro a cabeça se liberta do caos dos movimentos e aos poucos o tórax, braços, pernas e pés.

No segundo e terceiro mês de vida a criança aprende a firmar a cabeça e a virá-la para os lados, toma consciência de sua cabeça, mas os pés e mãos ainda estão mergulhados num movimento inconsciente.

A partir do quarto mês, a criança fica mais tempo acordada durante o dia e começa a descobrir suas mãos. Emite os primeiros sons além do choro. Já toma consciência da região torácica, inclusive dos órgãos respiratórios ao balbuciar e brincar com as mãos. Os movimentos torácicos se intensificam e finalmente a criança aprende a virar de bruços. Ela demora de 3 a 4 semanas até descobrir a virar de volta, para deitar de costas. Aprende então a rolar e consegue mudar de lugar para pegar o brinquedo desejado. Sentar sozinha acontece, em geral, depois que a criança engatinha.

Lá pelo último trimestre do primeiro ano de vida, a criança realmente toma conta de seus membros inferiores. Engatinha com mais agilidade, ajoelha, põe a planta do pé no chão e se levanta na vertical ainda insegura até conquistar o andar. A postura ereta é a coroação deste primeiro ano de vida em que a individualidade espiritual penetrou no corpo físico, transformou-o, dominou seus movimentos da cabeça aos pés e chegou a esse momento de auto-percepção, ainda velada pelo estado geral de consciência adormecida da criança pequena.

No segundo ano de vida a criança aprende a falar. Com o andar ereto, as mãos se liberam desta função e dão nova vida à região torácica (respiração e circulação sanguínea). A criança começa a ter uma alegria enorme em tudo o que é rítmico (respiração): repete palavras que aprende (som é agradável) e começa a cantar.

As forças vitais plasmadoras que antes estavam concentradas na formação do cérebro e dos órgãos dos sentidos, descem em parte, para a região torácica e plasmam o sistema circulatório-respiratório sob influência do aprender a falar.

No terceiro ano de vida, a criança aperfeiçoa a linguagem e forma frases com estruturas gramaticais, é o primeiro lampejo do pensar. Nesse momento a criança se

percebe como um “eu” separado do mundo e isso é expresso em teimosia. A criança quer confrontar sua personalidade com a dos outros. Começa a perder as gordurinhas de nenê, mãos ficam mais habilidosas. Este amadurecimento se dá juntamente com o amadurecimento do sistema metabólico-motor. Também o aparelho digestivo se fortalece, a criança já pode comer de tudo.

Nos primeiros três anos de vida, o principal trabalho formativo ocorreu no sistema neuro-sensorial. O despertar da autoconsciência e a pequena possibilidade de memória só são possíveis porque de certa forma o cérebro está pronto. As primeiras lembranças que temos geralmente são dessa época (três anos).

O pequeno potencial do pensar, dos três aos cinco anos, não se manifesta num pensar lógico ou abstrato e sim na fantasia infantil.

Surge também o relacionamento com outras crianças. Ela percebe o que acontece ao seu redor e consegue se encaixar. Nessa idade, as forças plasmadoras estão fortalecendo o sistema rítmico. A criança pede a repetição em tudo e o adulto deve atendê-la.

Dos cinco aos sete anos, a criança se transforma mais uma vez, demonstrando mais habilidade física, tem vontade de trabalhar e ajudar os adultos. Seu corpo e membros ficam mais musculosos e as forças plasmadoras descem mais uma vez para as pernas. O sistema metabólico-motor está amadurecendo e ao mesmo tempo, na cabeça, surge a força do pensar, de planejar.

A fase da troca dos dentes revela uma transformação muito profunda que marca o fim do primeiro setênio e o começo do segundo. É uma transformação da substância mais dura que temos em nosso corpo e por isso as forças formativas se concentram todas para essa tarefa. A criança às vezes fica um pouco desanimada, não brinca com vontade, torna-se agressiva, vive um momento de crise.

Com sete anos, as funções orgânicas da criança estão desenvolvidas e com isso, sua estrutura física vital para a vida inteira. Agora as forças vitais ficam, em parte, livres para o aprendizado intelectual e em parte ficam dentro do organismo fazendo-o crescer e revitalizando-o.

De maneira geral, o desenvolvimento sucessivo do ser humano corresponde ao que os pedagogos do passado chamaram de processo de amadurecimento. Este se realiza de forma endógena, como algo orgânico. A ele corresponde o contato com o mundo e o ‘aprender’. Parece evidente que a cada fase do amadurecimento deva corresponder uma fonte apropriada de contato com o mundo.

O homem nasce imperfeito e precisa de um aprendizado de longos anos, em convívio com outros homens, para aprender tudo o que é necessário para sobreviver. Por isso deve-se sempre manter o homem aberto para o aprender.

A escola precisa estar atenta para cuidar e educar, ou seja, segundo FOREST pg 2, para impregnar a ação pedagógica de consciência, estabelecendo uma visão integrada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a diversidade, o momento e a realidade peculiares à infância.

Desta forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Consciência é a ferramenta de sua prática, que embasa teoricamente, inova tanto a ação quanto à própria teoria.

Cuidar e educar implica reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos e compartimentados. A criança é um ser completo, tendo sua interação social e construção como ser humano permanentemente estabelecida em tempo integral. Cuidar e educar significa compreender que o espaço/tempo em que a criança vive exige seu esforço particular e a mediação dos adultos como forma de proporcionar ambientes que estimulem a curiosidade com consciência e responsabilidade.

4.3 INCLUSÃO

Entendendo o processo inclusivo conforme FRIAS, em que todas as pessoas com necessidades especiais devem ser inseridas em classes comuns, sendo que os ambientes físicos e os procedimentos educativos é que devem ser adaptados aos alunos, conforme suas necessidades e especificidades, toda a ação pedagógica do CEI Escola Livre Rosa do Campo está adequada ao acompanhamento e seguimento do nível de maturidade dos alunos e da conformação grupal, isto é, adequado em relação ao tempo de desenvolvimento e crescimento individual à evolução de cada criança com seu ritmo e características próprias, sem perder de vista o contexto grupal.

Para o docente, o desafio consiste em reconhecer o momento oportuno e a maneira adequada de apresentar a seus alunos os conteúdos de aprendizagem. Para isso é preciso perceber as perguntas latentes que vivem nos educandos e o interesse específico por aprender determinados conteúdos, ambos intimamente vinculados com a

transformação da relação criança-mundo que se expressa nos passos evolutivos. É importante ressaltar ainda, que antes de se iniciar um trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais, no ensino regular, é necessário que se faça um preparo dos demais alunos, no sentido de conscientização da importância da convivência na diversidade e no respeito às diferenças.

Na medida em que se respeitam essas necessidades e interesses quanto aos conteúdos que os circundam e no modo de sua apresentação, consegue-se verdadeiramente uma assimilação e internalização efetiva dos novos conceitos. Desta maneira, os alunos conseguem aprender o novo e integrá-lo ao seu saber, já que para isto estão basicamente predispostos.

Operativamente, isto significa que a partir do planejamento docente, consideram-se determinados aspectos que, por serem imprescindíveis, são irremovíveis, mas por sua vez, outros tem a variação e progressão estipuladas segundo o andamento que permita e exija o nível de maturidade dos alunos. Neste aspecto, a equipe docente avalia a partir de que área o grupo poderá conceitualizar melhor um determinado tema e de que maneira é factível sua instrumentalização a fim de que se converta facilitadora.

O trabalho docente em equipe resulta benéfico especialmente para aquelas crianças cujo ritmo é diferente, que apresentam dificuldades na aprendizagem ou são portadoras de necessidades educacionais especiais, já que se busca a forma de fortalecê-los a partir de todas as áreas com um acompanhamento direto para que atinjam os objetivos propostos. Para isso conta-se com o Grupo de Apoio Pedagógico, formado por Terapeutas que atuam sob orientação de um médico escolar, com formação antropológica.

O termo alunos portadores de necessidades educacionais especiais, segundo FRIAS, refere-se às crianças cujas necessidades decorrem de sua elevada capacidade ou de suas dificuldades para aprender. São aquelas que apresentam necessidades específicas de aprendizagens curriculares, diferenciadas dos demais alunos e que requeiram recursos pedagógicos e metodologias específicas, sendo assim classificados: alunos com deficiência; alunos com condutas típicas e alunos com superdotação/altas habilidades.

Sendo a escola, o espaço primeiro e fundamental da manifestação da diversidade, decorre a necessidade de repensar e defender a escolarização como princípio inclusivo, reconhecendo a possibilidade e o direito de todos que não são por ela alcançados. Desta forma, o movimento de inclusão traz como premissa básica, propiciar a Educação para

todos, uma vez que, o direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional.

Então, busca-se ofertar a Educação Inclusiva que diferentemente da Educação Tradicional, na qual todos os alunos é que precisavam se adaptar a ela, chega estabelecendo um novo modelo onde a escola é que precisa se adaptar às necessidades e especificidades do aluno, buscando além de sua permanência na escola, o seu máximo desenvolvimento.

De modo geral dentre essas adaptações que fazem parte do currículo, para garantir a inclusão e a permanência do aluno com necessidades educacionais especiais em nossas classes, estão:

- 1- A criação de condições físicas, materiais e ambientais na sala de aula;
- 2- Favorecer o melhor nível possível de comunicação e interação do aluno com toda a comunidade escolar;
- 3- Permitir e favorecer a participação do aluno em toda e qualquer atividade escolar;
- 4- Adquirir os equipamentos e materiais específicos necessários;
- 5- Realizar adaptações em materiais de uso comum em sala de aula;
- 6- Permitir sistemas alternativos de comunicação para alunos que não utilizam a comunicação oral;
- 7- Colaborar na eliminação de sentimentos de baixa auto-estima, inferioridade, menos valia ou fracasso.

4.4 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2010, as Instituições de Educação Infantil devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para a avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação, garantindo:

1. A observação crítica e criativa das atividades, das brincadeiras e interações da criança no cotidiano;

2. Utilização de múltiplos registros realizados por adultos e crianças;
3. A continuidade dos processos de aprendizagens por meio da criação de estratégias adequadas aos diferentes momentos de transição vividos pela criança;
4. Documentação específica que permita às famílias conhecer o trabalho da Instituição junto às crianças e os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança na Educação Infantil;
5. A não retenção das crianças na Educação Infantil.

Neste sentido, o CEI Escola Livre Rosa do Campo entende a sistemática de avaliação como um processo contínuo, dinâmico e cumulativo no desempenho do aluno, com preponderância nos aspectos qualitativos sobre os quantitativos. Segundo ROPKE & autores, 1998, os aspectos qualitativos referem-se à articulação dos conteúdos relevantes com as habilidades e atitudes requeridas para o desenvolvimento, pois, no contexto da sociedade contemporânea, não basta o volume, a quantidade de conhecimentos. É necessário que os alunos saibam utilizá-los na solução de problemas, na criação de alternativas, na participação em vida comunitária, na compreensão e reflexão produtiva sobre a realidade, ou seja, no seu pensar, no seu sentir e no seu agir.

Acompanhando todos os momentos do ensino-aprendizagem, a avaliação permite que se obtenha informações sobre os progressos e dificuldades dos alunos adquirindo assim sua verdadeira importância no relacionamento efetivo entre professor-aluno.

Nas Escolas Waldorf o processo de avaliação contínua culmina com a redação de um boletim descritivo que caracteriza o processo de desenvolvimento do educando em seus múltiplos aspectos e que concorre para a formação de uma imagem mais abrangente do aluno. Ele é realizado a cada fechamento de bimestre.

Esse boletim individual representa uma caracterização do aluno, um diagnóstico sobre suas possibilidades em relação à sua contribuição social; uma proposta de metas e orientações para os próximos passos da aprendizagem; um juízo comparativo dos níveis alcançados e uma análise do trabalho realizado pelo aluno, do ponto de vista global.

Busca-se que o conteúdo da avaliação considere o processo de desenvolvimento da criança e refira-se à assimilação de conhecimentos, à aquisição e desenvolvimento de habilidades, em termos de real vivência, aceitação e fixação de atitudes que possam exprimir a integração e adaptação à comunidade, mediante a formação de valores

básicos, que garantam a integração ao grupo e o desenvolvimento individual.

Assim, os critérios na seleção dos instrumentos de avaliação consideram a natureza do conteúdo, as particularidades de cada nível de desenvolvimento do aluno, o tipo e o grau de aprendizagem que se espera. Nesse sentido, são os mais variados possíveis:

Professores observam nas crianças de primeiro setênio:

1) O tipo constitucional da criança, segundo STEINER, 2004

Na sua palestra de 6 de fevereiro de 1923, Rudolf Steiner descreve crianças em relação a seis tipos constitucionais: crianças de cabeça grande-pequena, cósmicas-terrenas e pobres-ricas de fantasia. Juntamente com os quatro temperamentos, que serão vistos a seguir, esta tipologia se refere às características constitucionais fundamentais, com a ajuda das quais a criança aprende a se expressar das mais variadas formas para revelar o seu interior.

A criança de cabeça grande : Parece não estar muito presente nos acontecimentos e mostra poucas reações com presença de espírito. Pode ser frequentemente vista de pé em algum lugar, com o olhar vagando ao redor. Não se tem a impressão que ela observe as coisas cuidadosamente; ela parece, ao contrário, ter uma impressão geral do que se passa. Tem dificuldade de se concentrar e diferenciar precisamente, tende a ouvir e apreender os conteúdos de maneira superficial. Não consegue manter claramente aquilo com que se depara em seus pensamentos de forma a tê-los à disposição. Por outro lado, está cheia de imagens e sonhos, tem uma vida interior rica e é dotada de uma certa alegria. Quanto ao seu temperamento, é sanguínea/fleumática.

Neste tipo de criança, existe um predomínio de forças no sistema metabólico e o efeito destas forças se estende para cima, forçando a cabeça “para fora” até certo ponto. Na cabeça não se desenvolve força tão grande para contrabalancear e o resultado é uma criança de cabeça grande.

Para equilibrar estas tendências, o professor precisa “acordá-las” , por isso é recomendável criar sensações de frio, principalmente na região da cabeça para que a prontidão e a clareza possam se desenvolver. Também uma dieta mais salgada auxilia neste sentido.

A criança de cabeça pequena : Sempre um pouco tensa, tendo que se defender contra as forças e dinâmicas particulares das substâncias que ingere. Estas crianças, por assim dizer, são dirigidas até certo ponto, pelo processo nutricional e digestivo. Frequentemente comem de maneira voraz, apressada e irregular, dependendo do que têm à sua frente. Seus movimentos intestinais também costumam ser irregulares. Todo o comportamento da criança também tem algo impulsivo.

Para equilibrar a criança, cabe ao professor criar uma atmosfera acolhedora, veranil, de calor interior, de tal forma que este pequeno aglomerado de energia possa realmente relaxar e sua imaginação seja estimulada por imagens vivas e idéias pessoais.

Neste tipo de criança existe um predomínio de forças no sistema neurossensorial e o efeito destas forças se estende para baixo, acentuando os membros de seu corpo e dando a impressão que sua cabeça é pequena em proporção a estes membros.

Para o auxílio, em sala, às duas tendências, o professor deve levar as crianças a terem a experiência destes sentimentos de frio e calor levando-as até o ponto do riso e depois – agora sérios de novo e cheios de compaixão – levá-las quase até o ponto das lágrimas, de tal forma que, através da experiência viva do conteúdo da aula, elas possam experimentar e construir este território médio entre os dois extremos.

A criança cósmica : Sua cabeça parece bem formada, modelada, o que contrasta, até certo ponto, com a formação dos membros. São dotadas pelo céu, têm uma riqueza interior que elas ainda não podem expressar, tornar proveitosas para a Terra porque ainda não são suficientemente talentosas no lidar com o terrestre.

Todas as matérias que exigem observação e reflexão são boas para trabalhar com este tipo de criança, mas devem ser trabalhadas de tal forma que sentimentos fortes possam surgir na criança.

A criança terrena : Crianças com rostos que se pode denominar “típicas” faces infantis, nas quais é difícil perceber na sua expressão facial ou na formação da cabeça uma forma acabada permeada pela personalidade da criança. Geralmente com sujeira nas mãos e debaixo das unhas, aspecto que mostra sua ligação com a Terra, o dom do interesse, à primeira vista, por todo o terrestre: todos os detalhes materiais que se apresentam à sua vista são de interesse. São dotadas de talento para lidar com a existência terrestre. Possuem uma orientação bem prática, mas não são calmas e suficientemente pensadoras e, portanto, não conseguem usar os seus talentos de forma

proveitosa. Elas têm uma ênfase melancólica em sua natureza e uma certa predisposição para estarem irritadiças e isso ocorre porque o fato de terem talento para lidar com o terrestre também significa estar sobrecarregado pela Terra. São os fatores hereditários que predominam nestas crianças porque o celeste não é suficientemente forte para equilibrar o terrestre.

É necessário atender às necessidades da criança com as medidas apropriadas no ponto em que ela está: se tiver uma forte tendência melancólica, cantar inicialmente em tom menor e depois levá-la ao tom maior; o humor só modificará se o professor primeiramente atingir o tom próprio da criança. Como regra geral, as crianças terrestres têm um dom especial para o movimento, portanto é fácil encontrá-las aí. O movimento interior é a música, o canto; o movimento exterior é o corporal. O que elas precisam aprender é a estarem envolvidas com seus sentimentos no que estão fazendo e só podem fazer isso se o professor também sentir uma forte identificação com a tarefa em si. E estes sentimentos, uma vez acordados, ajudam a acordar a cabeça deste tipo de criança ainda adormecida.

Tanto a criança cósmica como a terrena precisam muito do tratamento artístico do conteúdo das matérias, pois a arte está sempre ligada aos sentimentos e à experiência. Em ambas é necessário desenvolver o sentimento pelo mundo.

A característica “terrena” não está sempre associada à criança de cabeça pequena e o aspecto “cósmico” à criança de cabeça grande. Existem tanto crianças de cabeça grande quanto de cabeça pequena com o aspecto terreno ou cósmico.

A criança rica em fantasia : Crianças que têm o problema de não serem capazes de deixar desaparecer um conteúdo que penetrou a consciência. Está numa situação em que foram liberadas mais forças de crescimento do que o eu pode livremente elaborar e como consequência tem-se a manifestação de isolamento e fixação.

O movimento, tanto corporal quanto através do canto auxiliam para que as imagens e idéias em sua consciência fluam livremente de novo, sem obstruções. Um processo de respiração também precisa ser introduzido: captar, absorver e libertar, de tal forma que a criança esteja livre para algo novo.

A criança pobre em fantasia : Crianças que têm dificuldades de chamar imagens à consciência.

Neste caso, o professor deveria concentrar todo o seu amor e atenção em ajudar a

criança a fazer uso de seus sentidos (ouvir, observar,...), porque através deles sua vida de pensamentos pode ser firmada em idéias e imagens que podem ser lembradas.

Quando se observa o tamanho do corpo e a forma da criança de cabeça grande ou pequena, está-se relacionando com o selo do “Eu” no corpo físico, por isso o tratamento também é físico.

No caso da criança cósmica ou terrena, não se lida com um aspecto de forma, mas com o processo através do qual essa forma se originou. O selo do “Eu” está em relação ao funcionamento do corpo etérico e por isso a terapia está ligada à despertar sentimentos: isso estimula as forças de crescimento e permite que o “Eu” - através das forças astrais estimuladas - desenvolva sua atuação sobre o etérico.

Com a criança rica e pobre em fantasia, a atenção se foca no conteúdo de sua consciência – como o “Eu” lida com aquilo que o corpo astral leva à consciência e que se manifesta como lembrança ou esquecimento. Aqui os objetivos terapêuticos também se esforçam para desenvolver o sistema rítmico da criança. Percebe-se o selo do “Eu” sobre o corpo astral.

2) O desenho livre da criança, segundo IGNÁCIO, 1995

Da mesma forma como a criança pequena brinca, ela desenha. Não planeja o seu desenho, mas ele acontece como algo que brota de dentro dela. As forças plasmadoras que modelam o corpo da criança, assim como sua fantasia, manifestam-se no desenho.

As formas que as crianças desenharam, quando não são influenciadas pelo adulto, mostram em que fase está o desenvolvimento da consciência da criança e o estado de seu amadurecimento corpóreo.

Três são as fases do desenho:

1 Fase: De um ano e meio a três anos.

Seu desenho é só movimento, a folha é pequena demais e os movimentos ultrapassam seu limite. Pode-se distinguir o círculo e a linha reta aparecendo mais em forma de pêndulo. As garatujas mostram que a criança está mergulhada totalmente nas forças vitais, nos movimentos caóticos.

Em muitos desenhos surge a espiral desenhada de fora para dentro. A criança busca o seu centro, entra para dentro de seu corpo. No fim dessa fase surge, do movimento em curva ou espiralado, o círculo fechado.

Do pêndulo surgem a vertical e a horizontal, formando uma cruz. Assim que a criança se sente aos três anos de idade: seus pés carregam-na com firmeza, ela está ereta e suas mãos e braços estão livres para atuar.

Ela não é mais totalmente una com o mundo como antes, mas consegue separar-se dele um pouco e olhá-lo a partir de si mesma. Os círculos fechados mostram isso.

Muitas vezes a criança desenha um ponto dentro do círculo ou uma cruz. É percepção de si mesma, como se ela dissesse “eu”.

No desenho desta primeira fase predomina o redondo: a criança forma nessa época sua cabeça (neuro-sensorial).

2 Fase: Três a cinco anos

A criança se relaciona de uma nova forma com o mundo descobrindo inconscientemente seus órgãos dos sentidos como janelas “para fora”. Através deles, o mundo entra em sua “casinha”.

Os raios que ultrapassam a forma do círculo são desenhados de dentro para fora. Agora ela pode relacionar-se socialmente e brincar com outras crianças.

No desenho também surgem figuras como antenas ou pernas compridas.

A criança desenha o rosto com olhos e boca, ao passo de que do resto do corpo ainda tem pouca consciência.

Com quatro anos surgem formas completamente novas em seu desenho: ela passa o lápis nos quatro cantos do papel e divide-o em vários espaços, formando um ritmo. Surgem também as escadinhas. Elas simbolizam o esqueleto do corpo, onde se desenvolve, neste momento, todo o sistema rítmico: respiração e circulação. Descobre também as cores e as combina intencionalmente de forma rítmica e expressiva. Nesta segunda fase predomina a forma do quadrado.

Com cinco anos a criança começa a desenhar não mais apenas aquilo que ela é interiormente, mas também o mundo que a circunda. Ainda as figuras voam no espaço.

3 Fase: De cinco a sete anos

O desenho mostra nova postura: A criança desenha formas humanas com pernas fortes, às vezes parecendo até colunas. As mãos ganham dedos, nem sempre em número certo. Exatamente a fase em que as forças plasmadoras novamente predominam no

sistema metabólico-motor da criança.

Todos os objetos são colocados no chão ou no limite inferior da folha. AS árvores ganham troncos fortes e até raízes. A criança desenha céu e terra, cima e embaixo e o triângulo representa essa orientação.

A riqueza descritiva do desenho aumenta: animais e atividades humanas aparecem. Neste momento, a criança está pronta para entrar na escola.

c) Como a criança brinca em ambiente protegido usando a fantasia e como ela brinca no parque usando toda a sua corporalidade, avaliando seu desenvolvimento físico, anímico e espiritual.

d) O ritmo da criança em casa e na escola, como se alimenta, como se veste, como é seu sono, quais são as necessidades de aprendizado conforme seu nível de desenvolvimento.

O professor observa considerando no aluno a atenção, o interesse, o senso de responsabilidade, a participação nos trabalhos de classe e extra-classe, o esforço e o progresso dentro do equilíbrio harmonioso entre Querer, Sentir e Pensar.

Além disso, desenvolve atividades em classe, como trabalhos individuais e em grupo, construção de objetos, modelagem, pintura, desenho, estudo de caso, elaboração de cadernos e livros, etc.

Para o professor, a avaliação o subsidia com elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, sobre a criação de novos instrumentos de trabalho e a retomada de aspectos que devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem individual ou em grupo.

Para o aluno, a avaliação é o instrumento de tomada de consciência de suas conquistas, dificuldades e possibilidades para a reorganização de sua ação na tarefa de aprender e atuar.

Para a escola, a avaliação possibilita a definição de prioridades e permite localizar quais aspectos educacionais demandam maior apoio, como exemplo a formação de professores, suprimentos de materiais, instalações, etc.

Também para os pais a avaliação tem um grande significado: o de conscientizá-los continuamente a respeito do desenvolvimento de seus filhos com o objetivo de obter uma maior participação e colaboração no processo educativo e formativo do aluno.

4.5 ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM O ENSINO FUNDAMENTAL

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, 2010, na transição para o Ensino Fundamental a proposta pedagógica deve prever formas para garantir a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, respeitando as especificidades etárias, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

As Escolas Waldorf, segundo ROPKE & autores, 1998, possuem um currículo comum, desde o ensino infantil, passando o fundamental e o médio o que propicia a articulação entre cada nível da seguinte maneira:

Ao Ensino infantil cabe a realização de toda uma preparação motora fina (costurar, fazer trico de dedo, saltar, correr, andar na perna-de-pau, pular corda, jogar bola, fazer aula de kântele) , um ano antes da criança ingressar no ensino fundamental, visando um domínio e maturidade da organização corpórea. Assim, visa-se que a criança possa estar preparada para a primeira matéria do Ensino Fundamental que é o desenho de formas (exercícios básicos de desenhos de formas curvas e retilíneas utilizada para levar a criança ao aprendizado da escrita).

Na educação infantil o ensino da língua materna visa à vivência da qualidade dos seus sons, da rima e do ritmo. Com esta base, no Ensino Fundamental, o aprendizado da escrita se dá de maneira artística: as crianças já adquiriram a vivência da qualidade dos fonemas e podem agora, de uma imagem da natureza que se relaciona com o caráter do fonema, criar uma relação individual com várias letras e com toda a atividade do escrever.

Com o ensino das línguas estrangeiras ocorre algo equivalente ao ensino da língua materna, com a diferença de que na educação infantil as crianças vivenciam o inglês, alemão, espanhol, francês e o italiano através de músicas, rimas, brincadeiras e no primeiro ano vão começar a aprender sempre duas línguas estrangeiras (inglês e alemão) inicialmente pela fala e mais tarde pela gramática.

Com relação à Literatura/História, as crianças na Educação Infantil começam ouvindo a contação de histórias rítmicas (até os 4 anos), depois passam aos contos de fadas menos elaborados até os 6 anos. No Ensino Fundamental iniciam pelos contos-de-fadas mais elaborados, passando ao segundo ano para fábulas e lendas, no terceiro ano para narrações sobre a criação do mundo e o velho testamento, no quarto ano vivenciam

as mitologias, no quinto ano a história das antigas civilizações, no sexto ano Roma e a Idade Média.

O ensino de matérias práticas no ensino fundamental se dá com o intuito de familiarizar a criança com os fenômenos da natureza no decurso do dia-a-dia e do ano. O conteúdo deste ensino inspira-se nos dados de cada região, exemplo: numa região litorânea as crianças aprendem de maneira prática como pescar, construir diques, etc. Isso se torna preparo e alicerce para conteúdos ecológicos e econômicos posteriores. Na educação infantil, as bases para este aprendizado se dão quando a criança vivencia o adulto trabalhando e tem a possibilidade de auxiliar neste trabalho. Por exemplo: fazer o próprio lanche de cada manhã, ajudar a preparar a horta, ajudar a colher flores, frutos, ajudar a lavar a louça, lavar as toalhas, varrer o chão, sempre de uma forma espontânea e através da imitação.

Na matemática, as crianças da educação infantil vivenciam os números qualitativamente, através de músicas, brincadeiras e jogos, percebem que o 1 é uma unidade, que o 2 é uma dualidade (contraste ou polaridade), que o 3 é uma valsa (fluido e rítmico) e assim por diante. Também o fato de exercitarem seu corpo em brincadeiras motoras (subir em árvores, correr, saltar, girar,...) atua na preparação do sistema nervoso (conexões neurais) para o aprendizado futuro da geometria. Essas vivências se intensificam no Ensino Fundamental e agora os números, as operações fundamentais serão trabalhados do todo para as partes inicialmente e depois das partes para o todo para ampliar a forma do aluno raciocinar.

Na música, a primeira vivência é o som, assim como na pintura a vivência primeira é a cor. Na educação infantil trabalha-se inicialmente com o kântele, instrumento pentatônico. A criança vivencia seu som e, quando faz a preparação da coordenação motora fina para o ensino fundamental, aprende a tocá-lo. No primeiro ano a criança continuará vivenciando o intervalo de quinta na música, mas o instrumento aprendido será a flauta doce. No segundo ano aprende os intervalos de oitava. A escrita e leitura das notas musicais se iniciam no terceiro ano, assim como a ortografia e gramática no ensino das línguas. Neste ano as crianças aprendem as músicas diatônicas com o violino.

Matéria própria das escolas waldorf, a eurtmia é imprescindível ao currículo pelo caráter formativo de sua atividade e acompanha, tanto no conteúdo como na forma, tanto na educação infantil como no ensino fundamental, os grandes temas abordados pelo professor.

O Ensino da Ginástica inicia, na educação infantil com o oferecimento de um ambiente adequado para a criança se desenvolver motoramente e livremente, com espaços grandes, arborizados e cheios de desafios. Nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental, esta matéria começa a ser dirigida pelo professor de classe que tem como intuito tornar a criança ágil em seus movimentos por meio de uma ginástica lúdica. A criança aprende por jogos e brinquedos de roda tradicionais, que têm um forte componente social. No terceiro ano, estes movimentos que até então foram mais espontâneos, passam a ser orientados com o rigor de uma meta a ser atingida, pelo professor de educação física e não mais pelo professor de classe.

A habilidade corporal é também meta do ensino de trabalhos manuais, do qual participam tanto meninos como meninas. O desenvolvimento e treino da motricidade fina é um assunto pedagógico geral e não depende de sexo. Ele se relaciona com os processos neurais. Os trabalhos manuais dão ensejo para que a criança perceba de imediato, na realidade bem objetiva em que a atividade acontece, o erro de algum ponto ou movimento executado, sendo o próprio desempenho o critério direcionador do trabalho da criança. Na educação Infantil até os 5 anos a criança vivencia o professor fazendo trabalhos manuais em classe e pode experimentar os instrumentos livremente, imitando o adulto. Quando se inicia o trabalho específico com a coordenação motora fina que irá preparar a criança para o aprendizado da leitura e escrita, elas fazem trico de dedo e costuram e bordam com agulhas bem grossas. No primeiro ano do Ensino Fundamental as crianças aprendem tricô, no segundo crochê, no terceiro pontos mais elaborados no trico, no quarto bordado, no quinto tecem com 5 agulhas, no sexto ano fabricam bonecas, no sétimo aprendem corte e costura à mão, no oitavo corte e costura com máquina e assim por diante.

Para os casos em que os pais de uma criança que está na Educação Infantil Waldorf decidem colocá-la num primeiro ano de uma escola tradicional, o CEI Escola Livre Rosa do Campo oferece um acompanhamento pedagógico à criança e à família a fim de auxiliá-los nesta nova etapa.

4.6 ARTICULAÇÃO DA INSTITUIÇÃO COM A FAMÍLIA

Na concepção pedagógica das Escolas Waldorf, a primeira questão fundamental

que deve ser levada em conta na educação infantil é que os pais precisam ser olhados juntamente com a criança porque o envoltório etérico materno, no qual a criança vive até os sete anos, influencia toda a sua formação e educação.

Assim, conhecer a família de um aluno é conhecer e compreender o próprio aluno, a convivência no seio familiar resulta na vida dos educandos de forma positiva ou negativa. Se uma criança está envolvida diariamente em um ambiente hostil certamente agirá assim por imitação, o contrário acontece com uma criança que vive em um lar de muita calma, carinho e educação, pois será assim que se apresentará na escola.

Com base nessa afirmativa fica claro que, se não houver a participação efetiva dos pais, o processo educativo restrito à escola é insuficiente para uma educação completa.

Os pais podem exercer grandes influências no trabalho docente por causa do grande vínculo entre os entes da família e os problemas por ela derivados que refletem na vida escolar das crianças, assim o professor irá conhecer a realidade através dos pais e responsáveis, resultando numa parceria de sucesso.

Ao trazer os pais para a escola se objetiva instrumentalizá-los sobre o que é a criança em desenvolvimento e aperfeiçoar sua prática diante delas e com elas. É também escutá-los, saber sobre sua realidade de vida, acolhê-los. É envolvê-los nos trabalhos práticos da vida escolar, desde pedagógicos até administrativos e financeiros e com isso, a criança perceber que a escola e a família caminham juntos.

As formas escolhidas para a realização deste trabalho são: organização conjunta de festas, bazares e eventos, realização de duas reuniões individuais por ano com as famílias para falar sobre as crianças, realização de quatro reuniões em grupo para trazer um tema educativo e falar sobre o coletivo da turma, realização de cursos e oficinas com temas sugeridos pelos pais, a visita na casa das crianças realizada pelo menos uma vez ao ano.

5. PRINCÍPIOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS DA INSTITUIÇÃO

5.1 CONTEÚDOS E ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS

“Educar para o Futuro” significa encarar, a partir da própria organização curricular, os principais desafios que a atualidade propõe nas vésperas do século XXI. A seguir se explicita como a escola Waldorf busca respostas às problemáticas fundamentais da sociedade atual, com base nos conhecimentos antroposóficos, segundo ROPKE & autores, 1998.

5.1.1 A dimensão temporal

O Ritmo

Uma das características da atualidade é o alto grau de autonomia alcançado pelo ser humano frente aos ritmos naturais que outrora regiam e condicionavam sua vida e atividade, e por consequência, a organização de seu tempo. Esta autonomia permitiu-lhe desenvolver uma intensa e inusitada atividade que enriqueceu notavelmente sua vida, mas por outro lado, acarretou-lhe uma torrente de problemas que em grande medida dependem do fato de ter-se desligado dos ritmos naturais básicos. No curso dos últimos anos tem-se redescoberto em âmbitos científicos a importância e o sentido do ritmo para o ser humano. Toda a vida implica em ritmos; o conjunto dos processos vitais é uma harmonia rítmica, tal como o Universo inteiro pulsa em ritmos. O próprio ser humano é uma conjunção de múltiplos ritmos diferentes.

Por isso se faz necessário religar as crianças à percepção e observação dos processos rítmicos da natureza, intensificando, por exemplo, a vivência das estações do ano nos mais diversos pontos de vista.

Todo processo vivo de aprendizagem deverá necessariamente respeitar e fomentar um ritmo adequado. A Pedagogia Waldorf considera fundamental a alternância sadia e equilibrada entre concentração e expansão, entre atividade intelectual e prática, entre esforço e descanso, entre recordação e esquecimento. Assim, se planeja o mais cuidadosamente possível a prática educativa anual, mensal, semanal e diária, como também cada uma das horas de aula, a fim de conseguir o ritmo adequado às fases de

compreensão, assimilação e produção de aprendizagem.

Isto requer estruturas flexíveis e móveis que integrem tempos, durações e ritmos multiformes, ou seja, um novo significado do tempo. Em educação, isso exige uma organização dinâmica que se adapte aos conteúdos, às práticas pedagógicas e ao aluno.

O Ensino em Épocas

Sob a perspectiva da dinâmica acima descrita é que a Pedagogia Waldorf organiza o sistema de ensino em épocas

Entende-se por época um período de três a quatro semanas nas quais uma matéria se converte em tema principal e é ministrado pelo professor através de rodas rítmicas, de contos, de vivências e montagem de mesas de época, segundo o princípio de unidade formativa transdisciplinar e interdisciplinar. Concluído esse período, outra matéria passa a ocupar o papel principal e assim alternando-se sucessivamente.

Isso não implica na modificação do total de horas do calendário anual, e sim numa redistribuição que visa um melhor aproveitamento do tempo.

Transdisciplinaridade

A Pedagogia Waldorf em sua essência metodológica é multidisciplinar, pois faz apelo ao contributo de diferentes disciplinas e cuida para que os interesses próprios a cada uma dessas disciplinas sejam preservados conservando-se assim sua autonomia e objetos particulares.

Por outro lado, a interdisciplinaridade em que é estabelecida a inter-comunicação efetiva entre as disciplinas também é fato.

A esses dois conceitos soma-se ainda a transdisciplinaridade, assegurada pelo professor, que na visão totalizadora e profunda da criança em seus múltiplos aspectos e a visão do currículo em sua dimensão vertical, pode estabelecer diversas relações. Isso porque ao se acompanhar uma turma em que as crianças tem diversas faixas etárias, o professor se relaciona com a mesma criança por alguns anos e assim ele se torna capaz de fazer referências múltiplas às diferentes matérias nos diferentes momentos em que ela se aprofunda através da verticalização. Assim, a verticalização toma a amplitude de uma espiralização, pois um determinado nível da matéria resgata o que já foi dado

anteriormente e faz ascender a outro nível.

5.1.2 A Globalização

Em nosso mundo atual percebe-se um aumento do fenômeno da globalização em todos os âmbitos: o político, o econômico e o sócio-cultural. Manifesta-se como uma tendência de integração e unificação que busca superar o isolamento e a especialização parcializada através de uma crescente inter-relação e multidisciplinaridade profissional.

A educação não ficou isenta desse fenômeno.

Interdisciplinaridade

A Pedagogia Waldorf só pode ser concebida a partir do funcionamento em equipe dos docentes na forma multidisciplinar. Isto requer um intercâmbio contínuo que gira em torno das diferentes apreciações, observações e opiniões docentes referentes aos alunos, ao grupo, aos distintos enfoques que convergem no desenvolvimento e na avaliação do processo. Este trabalho se realiza de forma prévia, simultânea e posterior ao desenvolvimento da época.

Com isto, fomenta-se o trabalho em equipe, o qual abarca o planejamento conjunto, a estipulação de critérios comuns, a seleção de temas e a diversidade de ações com as quais cada docente complementa e enriquece o tema central.

A abordagem interdisciplinar requer e cria uma coerência entre os objetivos e o ritmo de progressão das distintas disciplinas, torna acessível ao aluno as condições necessárias para a construção global de conhecimento, utiliza a diversidade de enfoques e meios dentro de formas temporais variáveis e multiplica as fontes do conhecimento.

Como consequência reduz-se o fracionamento dos conteúdos para conseguir a unidade das aquisições, diminuindo a dispersão e permitindo ao aluno unir as fases de compreensão, assimilação, aprofundamento, produção e aplicação da aprendizagem.

Todos esses aspectos requerem uma articulação interdisciplinar flexível e dinâmica cuja concretização realiza-se nos encontros periódicos e ocasionais dos docentes que compartilham um mesmo grupo de alunos e em ocasião das reuniões semanais

planejadas que o corpo docente realiza todas as segundas, quartas e quintas-feiras. Este mesmo conceito de interdisciplinaridade relaciona-se com a globalização.

A aceleração

A crescente influência da técnica, a industrialização, a motorização e a incidência de meios de comunicação, imprimem o selo de aceleração em nossa vida cotidiana. Ocorre uma supervalorização de tudo o que permita resultados imediatos, satisfação veloz de desejos e aquisição rápida de capacidades e habilidades às custas da perda de sossego, da tranquilidade e da espera do momento e tempo propícios.

A vivência da aceleração parece ter-se instalado no seio de nossa sociedade, abarcando todos os níveis e impulsionando novas expectativas para a formação e educação para as crianças e jovens. Essa realidade repercute de maneira importante, em especial na primeira infância, e permite observar, à primeira vista, uma marcada aceleração no processo normal de desenvolvimento das crianças, tanto no aspecto físico, como psíquico. Conseqüentemente, nota-se em muitos casos uma desarmonização da personalidade em desenvolvimento, um empobrecimento da vida infantil e juvenil, uma total imaturidade emocional e uma letargia no agir, provocados especialmente pela redução da atividade própria e pela carência de experiências diretas adequadas ao nível de desenvolvimento.

Partimos da hipótese que os processos vitais se desenvolvem segundo ritmos gerais e particulares, em tempos relativamente prescritos, e que em cada etapa do desenvolvimento humano amadurecem determinados aspectos do ser, só dificilmente recuperáveis em outra etapa. É por isso que a Pedagogia Waldorf trata com especial cuidado cada momento evolutivo.

Conseqüentemente, nas escolas waldorf observa-se detidamente e estuda-se a evolução de cada criança, observando-as a fim de estabelecer com maior precisão possível o momento em que a criança consegue a maturidade necessária para transitar da pré-escolaridade à escolaridade, baseando-se para isso em parâmetros biológicos, psicológicos, pedagógicos e sociológicos precisos.

A experiência no acompanhamento intensivo de alunos permite comprovar que uma criança que não está madura, ao começar o processo de aprendizagem sistemática (intelectual, biológica, sócio-afetiva e volitiva) vai gerando interiormente sentimentos de

inadequação, produzindo-se uma retroalimentação negativa com o meio devido à discrepância entre sua conduta e as expectativas que se centram nela. À medida em que se conscientiza de suas dificuldades, diminui sua auto-estima, o que a torna mais ansiosa e dependente da aprovação dos demais e influi negativamente tanto no processo de aprendizagem como no processo educativo/formativo geral. As crianças que neste nível não alcançaram a maturidade necessária, mostram uma marcada necessidade de seguir exercitando a função simbólica, as relações interpessoais e a regulação de interesses e valores através da atividade lúdica ao invés de desenvolver o pensar imaginativo. O que comumente acontece é que elas acabam por ficar presas à etapa anterior, imitando o professor, quando já deveriam estar seguindo suas orientações.

Assim, para a Pedagogia Waldorf, a idade cronológica não pode ser o único elemento definitivo para a passagem da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, já que com isso se deixariam de considerar as necessidades básicas do desenvolvimento sadio e pleno da criança, em uma etapa que revela-se fundamental para a estruturação básica da personalidade. Porém a experiência e os estudos ampliados em antropologia têm mostrado que só aos 7 anos a criança alcança um nível de maturidade adequado à aprendizagem das primeiras letras.

Respeito pelo processo

Em toda prática educativa, a Pedagogia Waldorf enfatiza o processo. Valoriza-se o resultado como uma produção humana e como tal, sempre factível de ser melhorada, aperfeiçoada, transformada e encarada a partir de outro ponto de vista. O ensino a partir de si mesmo, o desenvolvimento e progressão dos temas e a aprendizagem em geral se respeitam como processo.

Trabalhamos portanto com a visão: processo-resultado como vivência do temporal nas oportunidades para fazer, recrear, refazer, transformar. Por isso se enfatiza no fazer dos alunos os momentos do processo de aprendizagem e de trabalho. Propiciamos para isso, a apreciação dos diferentes passos como parte do todo, como uma ação dentro das outras, em todas as ordens do fazer e do conhecer na aula. Apreciar o processo, o transcurso, aumenta o interesse por aprender e assenta as bases para uma clara predisposição à aprendizagem em todos os aspectos da vida.

O acompanhamento dos alunos deve ser, portanto, constante e constante a

avaliação e a percepção conjunta entre o aluno e o docente. Deste intercâmbio aluno-docente, surgem as correções que dão lugar ao passo seguinte. Neste processo emergem aspectos impossíveis de abarcar simultaneamente, mas que sem dúvida, serão levados em conta para uma próxima aprendizagem.

5.1.3 A crescente complexidade da problemática individual e social

A vida moderna situa o homem numa complexa rede de inter-relações que, simultaneamente o leva a uma tendência de isolamento individual.

Neste sentido, é importante considerar que a individualização só é possível na sociedade e que, por sua vez, o nível de saúde de uma sociedade depende da integridade dos sujeitos que a compõem.

A educação acompanha o ser humano em sua dupla e correlativa realidade individual e social. É, por um lado, processo de socialização, por outro é processo de individualização, em que se desenvolvem e amadurecem capacidades para a autonomia e para a responsabilidade.

Os processos que conduzem à maturação, à auto-expressão e ao auto-respeito, permitem à criança reconhecer-se em suas virtudes originais, isto é, percorrer um caminho para si mesma criando a partir disso as aptidões essenciais para que esteja sempre atenta às realidades circundantes, a oferecer sua contribuição, interagir, cooperar e, portanto, estar aberto ao outro.

Isto requer por parte dos docentes o mais profundo respeito pela individualidade de cada um de seus alunos. Esse conhecimento se sustenta no conhecimento, o mais exaustivo possível, de cada um de seus educandos, de sua realidade, de suas particularidades, suas capacidades, suas dificuldades, etc. O docente, além disso, deve perceber o grupo como uma totalidade orgânica na qual se conjugam múltiplos níveis de capacidades, inclinações e intenções, numa intensa dinâmica rede de inter-relações.

O conhecimento dos alunos a partir do individual e do grupal requer conviver e compartilhar experiências. Para tornar possível esse conhecimento, os professores da educação infantil acompanham o seu grupo como responsáveis durante um período de alguns anos.

Quanto mais heterogêneo e estável seja esse grupo, tanto maiores serão as

possibilidades de exercitar e desenvolver as capacidades sociais. Na escola waldorf, os grupos estão integrados por crianças de diferentes procedências, cultura, religião, nível intelectual e social e crianças com dificuldades de aprendizagem.

Como o desenvolvimento anímico e integral da pessoa exige também o desenvolvimento das múltiplas facetas do indivíduo, a Pedagogia Waldorf concede o mesmo grau de importância a todas as matérias, tanto as intelectuais como as práticas e artísticas, respeitando as possibilidades do rendimento individual. Isto permite que os alunos percebam os dotes e as qualidades que cada um possui nos diferentes campos dos afazeres escolares, como também as dificuldades ou menores habilidades para determinados aspectos da aprendizagem. Assim, fomenta-se a admiração e o respeito pela capacidades próprias e alheias e desperta-se o espírito de cooperação mútua.

Essa vivência se intensifica mais no processo de avaliação, ao suprir o padrão de qualificação uniforme por uma descrição minuciosa em que se avalia o rendimento em relação às possibilidades e capacidades de cada um. Suplanta-se assim a competição mútua pelo desejo de auto-superação, já que é o próprio indivíduo o padrão com que será medido seu desempenho.

Assim ocorre a sensação de que todos estão no processo de aprendizagem e descobre-se a alegria e satisfação tanto ao poder oferecer ajuda como recebê-la. Descobrir que cada um, mesmo uma criança que apresenta uma notável dificuldade é capaz de oferecer ajuda e proteção, fortalece a própria segurança e auto-estima; por outro lado, ser capaz de receber ajuda fomenta o sentimento de gratidão.

O ensino antecipado das línguas estrangeiras modernas, utilizadas como instrumento de transmissão das respectivas idiosincrasias e culturas, desperta e compreensão e desenvolve interesse e curiosidade pelo diferente e, por outro lado, afirma a própria identidade linguístico-cultural, assentando as bases para uma visão multicultural.

Estes princípios transportados para toda a comunidade escolar organizam-se institucionalmente segundo as ideias da gestão democrática. Na escola, todos os membros (professores e funcionários) são co-responsáveis pela gestão e os pais são co-participantes.

Com isto enfatiza-se a visão de que a escola é um campo organizado de ações e interações que configuram uma estrutura orgânica de comunicações. Nessa estrutura dinâmica, os processos para concretização e consecução dos fins específicos vão

influenciando na medida em que as mudanças são introduzidas, o que exige um intenso e contínuo intercâmbio de todos os integrantes. Isso enriquece a visão dos alunos, pois vivenciam que a escola é uma sociedade em contínua mudança, tal como é a sociedade contemporânea, e os situa em um campo perceptivo mais amplo, posto que se percebem dentro de uma rede de comunicação mais vasta que abarca todos os âmbitos da escola e amplia este contexto, alcançando as famílias que participam dos afazeres da comunidade.

É importante esclarecer que na Pedagogia Waldorf o conceito de democracia é ampliado, pois todos são participantes do mesmo processo e as decisões se dão por consenso e não por maioria. Os processos são mais morosos, mas legítimos uma vez que todos são responsáveis pela decisão.

Dessa maneira a pregação de ideais democráticos transforma-se em vivência, da qual não só se percebem as virtudes de cooperação e solidariedade, mas também o processo, muitas vezes difícil e complexo, de conseguir consenso, de harmonizar diferentes tempos, ritmos, capacidades e interesses coexistentes para a concretização do objetivo comum. Esta dura tarefa exige tender sem descanso para um trabalho formativo que requer de cada integrante sua constante auto-educação, para integrar o espírito de independência individual com o espírito de co-responsabilidade para com a comunidade.

5.1.4 Tecnologia Ampliada

A técnica e a tecnologia têm transformado substancialmente a vida e o trabalho do homem contemporâneo. Devido ao seu acelerado desenvolvimento e crescente complexidade, este progresso tem provocado no homem um desconhecimento e uma desconexão dos processos técnicos funcionais básicos. A origem de nossa tecnologia haverá de buscar-se na produção artesanal, visto que o trabalho do artesão abarca o processo completo e cada passo desse processo lhe é totalmente compreensível.

A Pedagogia Waldorf esforça-se para apresentar aos seus alunos, desde o início da vida escolar, um ensino que permita “ aprender fazendo”. Com este fim, desenvolve propostas curriculares no campo tecnológico para experimentar de forma prática e direta os processos humanos com uma progressiva complexidade assegurando sua compreensão.

Os alunos confrontam-se, através de trabalhos práticos, com os limites impostos pelo material e o manejo das ferramentas. O projeto, a construção e a conformação de um objeto leva implícito o conhecimento evidente de sua função e as leis fundamentais às que se encontra sujeito. Isso permite desenvolver capacidades básicas como a habilidade manual, o sentido da proporção, a exatidão, a decisão, a perseverança, entre outros.

Além do trabalho específico nas oficinas, toda a aprendizagem apóia-se na atividade prática que envolva o aluno de forma mais completa possível. Sob a premissa de “ aprender fazendo”, procura-se que a incorporação e assimilação de conhecimentos não sejam o produto da mera abstração e sim o resultado de experiências cheias de vida.

Fomenta-se o desenvolvimento de atividades plenas de sentido e pretende-se que isto não se limite exclusivamente à aprendizagem escolar, senão que abarque também o tempo livre. Desta visão deduz-se uma postura altamente crítica da Pedagogia Waldorf frente à inatividade e o consumismo passivo que provoca o uso indiscriminado da televisão, os video-games, etc., o que representa um amplo campo de trabalho conjunto com os pais.

5.1.5 A Arte

Para a Pedagogia Waldorf, toda a prática educativa deve tender a uma conjunção harmônica e equilibrada. Por conseguinte, a arte é nas Escolas Waldorf, uma presença que compreende o atuar do docente, o espaço físico e as atividades dos alunos.

O docente, como conhecedor dos alunos é responsável pela seleção e aplicação de estratégias didáticas, pela conjunção de conteúdos de ensino com a situação específica da aprendizagem, pela criação de um clima onde primem o equilíbrio e a harmonia.

A escola por sua vez procura criar um espaço físico onde possa haver a integração com o natural e o estético.

Com referência à atividade dos alunos, a escola Waldorf concebe a arte como ponte que harmoniza e equilibra a relação entre o pensar, o sentir e o agir do homem. Isso implica integrar a arte em todos os âmbitos do ensino, o que permite por um lado uma visão ampliada do mundo; e pelo outro o desenvolvimento do pensar, do sentir e da

vontade. Quanto ao conhecimento do material e as leis que o regem: desenvolve o pensar quanto à percepção estética, desenvolve o sentir quanto ao domínio das técnicas e a vontade quanto à concretização da tarefa. Assim é possível a vivência profunda dos conteúdos.

A atividade artística se implementa através do trabalho realizado nas oficinas a cargo de professores de arte e através da tarefa docente que a incorpora cotidianamente em sua prática de aulas como recurso didático fundamental.

Algumas das atividades artísticas propriamente ditas são: modelagem com cera de abelha, desenho com giz de cera, pintura com aquarela, execução de instrumentos, euritmia (arte do movimento).

5.1.6 Organização Curricular da Educação Infantil

5.1.6.1 Áreas sobre as quais se desenvolve o Trabalho Pedagógico:

1) Desenvolvimento Pessoal e Social: Organizado de forma a garantir o desenvolvimento de capacidades de natureza global e afetiva no qual predomina a dimensão atitudinal das crianças, seus esquemas simbólicos de interação com os outros e com o meio, assim como a relação delas consigo mesmas. A finalidade primordial neste âmbito é o desenvolvimento da identidade (Conhecimento de si e do outro) e da autonomia, processos relacionados com a socialização.

OBJETIVOS

Crianças de 0-3 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Experimentar e utilizar os recursos de que dispõem para a satisfação de suas necessidades essenciais, expressando seus desejos, sentimentos, vontades e desagrados, e agindo com progressiva autonomia. • Familiarizar-se com a imagem do próprio corpo, conhecendo progressivamente os seus limites, sua unidade e as sensações que ele produz. • Relacionar-se progressivamente com mais crianças, com seus professores e com os demais funcionários da instituição, demonstrando suas necessidades e interesses.
Crianças de 4-5 anos
<ul style="list-style-type: none"> • Ter uma imagem positiva de si ampliando sua autoconfiança, identificando cada vez mais suas limitações e possibilidades e agindo de acordo com elas.

- Identificar e enfrentar situações de conflitos, utilizando seus recursos pessoais, respeitando as outras crianças e adultos e exigindo reciprocidade.
- Valorizar ações de cooperação e solidariedade.

ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS

Crianças de 0-3 anos	Crianças de 4-5 anos
Auto-estima Escolha Faz-de-conta Interação Imagem Cuidados Segurança Cuidados pessoais	Nome Imagem Independência e autonomia Respeito à diversidade Identidade de gênero Interação Jogos Brincadeiras

2) Conhecimento de Mundo: Relacionado ao trabalho com a cultura, entendida de forma ampla e plural. Articula as diferentes linguagens com as áreas de conhecimento, sendo que a seleção cultural abarcou saberes, códigos, habilidades e valores.

Movimento	Expressividade
	Euritmia – vivência de constantes temporais e espaciais
Música	O fazer e o fruir musical
Artes	Plásticas: Modelagem, Desenho e Pintura
	Trabalhos manuais
	Aplicadas: Culinária, Cestaria, Marcenaria
Linguagem	Língua Portuguesa e vivência de línguas estrangeiras modernas
Natureza e Sociedade	0-3 anos:
	Contato com animais e plantas
	4-5 anos:
	A natureza que circunda a criança
	Os seres vivos
	0-3 anos:

Matemática	Noções de quantidade
	4-5 anos:
	Grandezas e medidas
Jardinagem	Cultivo de flores, horticultura, fruticultura
	Paisagismo
Conteúdos transversais	Formação ética, cidadania, ecologia, diversidade cultural

CONTEÚDOS:

MOVIMENTO:

Expressividade:

Através das rodas rítmicas os professores visam trabalhar esquema corporal, desenvolvimento da motricidade, locomoção e expressão imitativa de diferentes movimentos (natureza, animais, seres humanos), cantigas de roda, brinquedos cantados, folclore, músicas pentatônicas, desenvolvimento da fala, coordenação motora grossa.

Através das brincadeiras livres o professor visa trabalhar: exploração e manipulação de objetos (relações comparativas); respiração; percepção tátil; coordenação motora grossa: pular, saltar, equilibrar, andar, deitar, levantar, abaixar, ajoelhar, correr, lateralidade; organização de cenários para brincadeiras; solução de problemas.; jogos de imitação; jogos de construção, vivência de movimentação e expressão do cotidiano do adulto, no trabalho, em diferentes meios; jogos interativos.

Através dos trabalhos manuais trabalha-se com crianças de 5 anos e meio a 6 anos: coordenação motora fina.

Euritmia:

Através da roda rítmica específica de euritmia que ocorre 1 vez por semana, o euritmista trabalha com as crianças: a reta, a linha curva, a espiral, a lemniscata sem cruzamento, o andar, o correr, o pular, o bater com os pés, a diferenciação entre esquerda e direita. Os movimentos dos braços que correspondem às vogais e consoantes são integrados nas encenações. Isso intensifica a tendência natural de imitar e fazer gestos.

MÚSICA:

Trabalha-se com a fruição através da percepção sonora: altura, duração, intensidade e timbre, velocidade e intensidade, repertório de canções, sons com a língua, palmas, pés, estalos de dedos, soprar, esfregar, tocar, instrumentos musicais como kântele, xilofone, metalofone, chocalhos, címbalo, todos em escala pentatônica.

Na produção musical, trabalha-se com entonação, afinação em melodias pentatônicas, cantar em uníssono.

Os conteúdos e temas acompanham o que está sendo trabalhado na época.

ARTES:

- Plásticas:

Modelagem: em cera de abelha, criações livres orientadas pelo tema da época.

Desenho: Desenho livre, imaginativo ou reprodução, com blocos de cera.

Pintura: Vivência das cores primárias em diferentes intensidades e contraposições, transformação da cor, descoberta de como fazer outras cores.

- Trabalhos Manuais

Vivência de diferentes texturas e formas, propriedades dos materiais, cardar a lã com as mãos, experimentar as diferentes ferramentas para costura (agulhas, bastidores, linhas, lãs,...). Quando a criança atinge maturidade para trabalhar a coordenação motora fina, fará costura com agulha talagarça, bordado, crochê de dedo.

- Aplicadas

Culinária: vivência do cozinhar o lanche diário: o amassar o pão, cortar bolachas, mexer o bolo, cortar as frutas.

Cestaria: vivência das qualidades do vime e dos diferentes materiais vegetais através do fazer do adulto. A criança também auxilia essas atividades mergulhando a palha na água, observando e tentando trançar.

Marcenaria: vivência das qualidades da madeira através do fazer do adulto. A criança auxilia nestas atividades pregando, encaixando, martelando. Fabricam-se e consertam-se

brinquedos do dia a dia da criança.

LINGUAGEM:

Linguagem Oral: Ampliação do vocabulário através de histórias, ouvir e recontar os contos de fadas, exercícios de fala com movimentos rítmicos e gestos, dos versos das letras introduzidas.

Idéias de representação: gesto, dramatizações, teatro.

Gramática: cultivo da linguagem correta.

Línguas Estrangeiras Modernas: Ensino oral através de canções, jogos, poemas, peças, o falar em coro, versos, cirandas, dramatizações, versos de contar, objetos de sala, pequenas ordens, histórias, rimas, cores.

NATUREZA E SOCIEDADE:

Conhecimento que circunda a criança: contos da natureza e observações que tratam o crescimento das plantas, sua relação com a luz, a água, com as estações do ano, Temas tratados: o sol, a lua, as estrelas, a Terra, a luz, o som, a água, o ar, o dia, a noite, o calor, o frio, a sombra, ecossistema, estações do ano,

Saúde: Trabalha-se os aspectos básicos de higiene e vestuário adequados ao clima de maneira vivencial, assim como os sentidos básicos.

Alimentos: vivência e fabricação dos diferentes tipos, sabores, adequados ao clima, plantio e crescimento de plantas.

Cultura/ Datas Comemorativas: (Páscoa, Festa de João, Festa de Micael, Advento, Natal)

Profissões, localização geográfica, obras de arte, diversidade cultural, conscientização ecológica, o campo, são aprendidos e vivenciados.

MATEMÁTICA:

Números e Sistema de Numeração: noções de classificação, seriação e ordenação de forma rítmica, com versos e canções. Vivência de quantificadores.

Grandezas e Medidas: noções de tempo de de calendário dadas a partir da vivência rítmica da semana. Noções vivenciais de pequeno, grande, perto, longe, alto, baixo, curto, comprido, fino, grosso, leve, pesado, cheio, vazio.

Espaço e Forma: Observação e exploração do espaço, de objetos, noções vivenciais topológicas (em cima, embaixo, dentro, fora, ao lado, na frente, atrás), exploração do sentido de orientação, euritmia.

JARDINAGEM:

Vivência da jardinagem através do fazer do adulto. A criança auxilia a preparar a terra para o plantio, roçar grama, cuidar da horta, compostar, preparar canteiros, plantar e colher hortaliças, ervas, chás, legumes, rotatividade de culturas.

5.1.6.2 O Currículo do ponto de vista da Pedagogia Waldorf

Na Pedagogia Waldorf, segundo ROPKE & autores, 1998, o currículo se realiza e se desenvolve num diálogo constante do professor com as crianças. Elas são o verdadeiro currículo. Todas as indicações de Rudolf Steiner relativas ao currículo pressupõe que se procure entender a essência rítmica da criança e suas manifestações, a fim de ajudá-la em seu desenvolvimento por meio das “matérias” que constituem o conteúdo do ensino escolar. Nesta tarefa, o método aplicado é, pelo menos, tão importante quanto o é a “matéria”.

O currículo ideal precisa acompanhar a imagem sempre renovada da natureza humana nas várias faixas etárias, mas como ocorre com todo o ideal, ele se confronta com a plena realidade da vida e precisa integrar-se nela. Essa realidade abrange muitos fatos: a individualidade do professor que conduz a classe; a própria classe com as características individuais de cada aluno; o momento histórico e a localidade em que se encontra a escola que pretende realizar o currículo. Todos esses elementos alteram o plano de ensino ideal e exigem transformações e compreensão.

Na atualidade, com o avanço científico e a necessidade de flexibilização dos currículos, torna-se cada vez mais insistente que a prática de ensino, a didática e a metodologia sejam baseadas numa antropologia pedagogicamente orientada.

A Pedagogia Waldorf baseia-se numa visão de ser humano, elaborada por Rudolf Steiner, baseada numa ciência prática, moderna e ampliada pelo conhecimento da realidade anímica e espiritual. Ela leva à compreensão das fases evolutivas da infância e da adolescência, durante as quais se desenvolvem e se transformam as relações com o mundo e a capacidade de aprender.

Os conteúdos de ensino se relacionam com as respectivas faixas etárias dos alunos. A escola é um espaço pedagógico definido em que os professores buscam um aperfeiçoamento consistente e abrangente do ser humano em formação nos âmbitos do aprendizado, da criatividade e da formação da personalidade.

Os diversos conteúdos pedagógicos tem o caráter de um “ instrumento”, de um recurso pedagógico. A atividade destinada a formar os alunos considera, além dos resultados anteriores e imediatos, os “ efeitos ainda distantes” dos elementos que compõe o plano de ensino, e contribui para que possa amadurecer e aperfeiçoar-se mais tarde o que foi aprendido e assimilado em dado momento. Trata-se de “ semear” tanto em relação à matéria como em relação à estrutura do ensino : as diversas matérias devem oferecer incentivos para o crescimento futuro, e para novos aspectos e enfoques de abordagem de situações. É preciso estimular a vontade de aprender, de investigar, de criar e de atuar em grupo. A instrução deve ser vista como instrumento para o desenvolvimento e para a transformação.

Temas da atualidade como pedagogia social, higiene, sexualidade, ecologia, comunicações e outros são integrados ao currículo. A diversidade da vida social, cultural e econômica encontra sua expressão condizente com a pedagogia, dentro do programa de ensino e nas várias formas práticas de ensinar e exercitar.

A liberdade no ensino é o fundamento e a condição prévia para a realização da grande tarefa: “ Educação para a Liberdade”. Uma escola que pretende ser adequada à realidade precisa fazer com que seus professores constantemente busquem a atualização de seus métodos e planos de ensino; o mesmo princípio vale para a estrutura do currículo e para a escolha dos temas a serem tratados. Por esse motivo, também os princípios didáticos têm apenas caráter de diretrizes. De acordo com as exigências da época, um professor poderá preferir conteúdos novos àqueles do passado (sem abandonar a meta de sua atividade formadora), ou ele deixará conscientemente de fazê-lo. Ele precisa ter a coragem de proceder a uma escolha de acordo com as necessidades pedagógicas, e ele não deve prejudicar o entusiasmo de aprender, a curiosidade, a postura de pesquisa e a

admiração pela vinculação a conteúdos pré-fixados e a um volume de informações. A escolha dos assuntos a serem tratados deve estar sujeita a critérios e os temas podem ser ampliados e atualizados, mas nunca diminuídos ou eliminados no que se refere ao aspecto humano geral.

A Pedagogia Waldorf tem um caráter cristão que permeia todo o ensino e que transcende os limites da prática de uma religião. Muitas das Épocas trabalhadas na Educação Infantil estão vinculadas ao sentidos das Festas Cristãs, trabalhando essa cultura universal: Páscoa, Festa Junina, Micael, Advento e Natal. Outras Épocas são dedicadas ao ensino dos diversos conteúdos.

No campo da educação corporal, a Eurytmia requer especial atenção no que toca ao seu entendimento, já que se trata de uma atividade exclusiva da Pedagogia Waldorf. Ela pretende ser uma fala visível e um canto visível, isto é, utiliza-se das infinitas e sutis possibilidades contidas no corpo humano para revelar os movimentos, gestos e atitudes subjacentes à fala e ao canto humanos. Ao falar, o homem promove em todo seu organismo movimentos específicos para cada fonema da língua. Esses movimentos conferem formas e gestos precisos ao ar que atravessa o aparelho fonador e se expande ao redor do homem. Obviamente esses gestos e formas são influenciados pela atitude interior da pessoa, por sua intenção moral e seus sentimentos e constituem assim, o veículo vital essencial à comunicação de pensamentos e ideias do ser humano.

A pesquisa científico-espiritual de Rudolf Steiner nos orienta na educação do corpo como um todo – especialmente dos braços e das mãos, por serem os órgãos mais expressivos do homem – no sentido de revelar com gestos e movimentos amplos e visíveis os gestos sutis e invisíveis subjacentes à fala, conforme o descrito acima. De modo que, ao dançar a linguagem falada, o euritmista revela em gestos, movimentos no espaço, cores, portanto em coreografias, o gesto global intrínseco à comunicação dos conteúdos de pensamentos e ideias do ser humano. Em outras palavras, a revelação dos conteúdos espirituais do homem adquire sua plenitude através da linguagem artística da euritmia.

De forma semelhante, os conteúdos intrínsecos à música, que se expressam no mundo físico através dos elementos musicais (tom, intervalo, tonalidade, melodia, ritmo, etc.), encontram sua ressonância na organização humana e são expressas também nas coreografias musicais eurítmicas. A linguagem poética e a música erudita são o substrato em que a euritmia realiza sua revelação.

A aplicação pedagógica da eurtmia acompanha, tanto no conteúdo como na forma, os grandes temas abordados pelo professor da classe. Através de encenações de histórias pertinentes a cada faixa etária, a criança educa e amplia sua fantasia criativa, trabalha de forma lúdica e artística sua lateralidade, sua orientação espacial, a destreza, a musicalidade e a expressividade de seus movimentos.

Assim, a eurtmia pretende ser um acompanhante vivo e artístico do ser humano em desenvolvimento, ajudando-o, fortalecendo-o, estimulando-o, tanto no campo de suas habilidades corpóreas como no âmbito de suas vivências e sentimentos, e até mesmo na esfera de seus ideais e normas éticas para a vida.

5.2 EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE: AS INFÂNCIAS DO CAMPO, AS CRIANÇAS INDÍGENAS E A CULTURA AFRO-BRASILEIRA

É notória a importância de uma prática interdisciplinar e transversal para a renovação do ensino. A exigência, segundo BORGES, de um trabalho interdisciplinar, com a temática História e Cultura Afro-Brasileira, Indígena e as infâncias do campo, vem corroborar com este desejo de inovação. Esta temática é instigante por diversas razões, mas fundamentalmente porque nos faz pensar na construção de propostas pedagógicas capazes de garantir o princípio que funda e justifica a educação escolar: o desenvolvimento pleno do educando nas suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas e éticas.

Ao longo do século XX, as mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas passaram a exigir da escola uma participação cada vez mais efetiva na educação das novas gerações. As mudanças no mundo do trabalho acabaram redimensionando o papel da família na educação dos filhos, ocorrendo uma transferência dessa responsabilidade para a escola e para os professores. Ao mesmo tempo, ocorre uma inibição educativa de outros agentes de formação (igrejas, movimentos sociais). Neste contexto de mudanças cada vez mais rápidas, outros fatores devem ser considerados na construção de projetos educativos – pedagógicos. O desenvolvimento dos meios de comunicação requer de nós, cotidianamente, novas posturas diante do conhecimento e das tradicionais formas de transmissão e recepção. É aí que entra a interdisciplinaridade como forma de renovação das propostas pedagógicas.

Novos problemas desafiam o processo educacional, exigindo que a escola redimensione suas funções e assuma o compromisso com o seu tempo, como agente de transformação pessoal. E que isto requer um esforço de revisão dos pressupostos teórico-metodológicos que nortearam as práticas da tradicional escola básica. A escola desempenha um múltiplo papel na sociedade, uma vez que ela não só produz indivíduos, mas também produz saberes, produz uma cultura que penetra, que participa, interfere e transforma a cultura da sociedade, ou seja, ela reproduz, mas também produz conhecimentos e valores.

Atualmente tem se processado um debate sobre os paradigmas educacionais, o que evidencia a necessidade de repensar as práticas pedagógicas dos professores no interior dos diferentes espaços educativos. O que há de novo nesta discussão é a abordagem das formas e das relações entre conhecimentos e metodologias. E é aí que ganha força a ideia da inter e da transdisciplinaridade.

O silenciamento nas questões culturais e históricas afro-brasileiras e africanas também é encontrado quando se trata da questão indígena e da questão dos moradores do campo. Este esquecimento e silêncio acontece pela falta de (re)conhecimento por parte da escola da composição da sócio-diversidade brasileira. Trata-se de uma realidade que perpassa um currículo escolar que distancia o saber dos alunos da história e da cultura dos povos africanos, afro-brasileiros, indígenas e trabalhadores do campo. Isto resulta em relações interculturais marcadas por posturas verticalizadas frente à diferença, bem como de um cotidiano escolar marcado por manifestações de intolerância e violência.

Com a nova lei, passa-se por um momento em que a educação brasileira busca valorizar devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente e indígena, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Esta inclusão nos currículos da educação básica amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Este momento é de relevância não apenas para a população negra, mas também a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica, sendo capazes de construir uma nação democrática.

Sem dúvida, assumir essas responsabilidades implica compromisso com o entorno sociocultural da escola, da comunidade onde se encontra e à qual serve. Implica ainda compromisso com a formação de cidadãos atuantes e democráticos, capazes de

compreender as relações sociais e étnico-raciais das quais participam e que ajudam a manter e/ou a reelaborar.

Este trabalho das escolas deve partir de três princípios básicos: o princípio da consciência política e histórica da diversidade; o princípio do fortalecimento de identidades e de direitos; e o princípio das ações educativas de combate ao racismo e às discriminações.

O princípio da consciência política e histórica da diversidade conduz à compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e histórias próprias igualmente valiosas, e que em conjunto constroem, na nação brasileira, a sua história.

O princípio do fortalecimento de identidades e de direitos deve orientar o desencadeamento do processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida, e o combate à privação e à violação de direitos.

Finalmente, o princípio de ações educativas de combate ao racismo e às discriminações encaminha a criação de condições para professores e alunos pensarem, decidirem e agirem, assumindo a responsabilidade pelas relações étnico-raciais positivas, enfrentando e superando discordâncias, conflitos e contestações, e valorizando os contrastes das diferenças.

Segundo as Diretrizes, o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e a educação das relações étnico-raciais devem ser desenvolvidas no cotidiano das escolas como conteúdo de disciplinas, particularmente Educação Artística, Literatura e História do Brasil, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leituras, bibliotecas, brinquedotecas, áreas de recreação e em outros ambientes escolares.

No Centro de Educação Infantil Escola Livre Rosa do Campo, este ensino está contemplado nas épocas, inserido como tema transversal e até mesmo como temática principal em alguns momentos.

6. ORGANIZAÇÃO DO COTIDIANO

6.1 ESPAÇO FÍSICO, INSTALAÇÕES E EQUIPAMENTOS

A Escola Livre Rosa do Campo possui duas salas de aula em ambiente fechado, com capacidade para 11 crianças cada – adaptação respeitando o distanciamento social. Por lei poderíamos acolher 20 crianças por classe. As salas possuem 40m² cada.

Uma das salas possui 6 bancos, dois biombos e uma mesa. O chão está demarcado para que as crianças respeitem o distanciamento. Está sendo usada para revezamento da espera no momento em que as crianças utilizam o banheiro e para fazer as rodas rítmicas e aulas de alemão e inglês.

A outra sala foi adaptada para o sono das crianças que ficam no período integral e possui uma mesa de canto, 12 camas individuais, 2 armários para armazenar roupas de cama das crianças individualmente.

O formato das salas propicia um ambiente interno mais circular, que promove o aconchego. A cor utilizada para paredes e decorações é o pêssego (da flor do pessegueiro), pois aquece o ambiente de alma da criança (mesma cor do útero materno). Preza-se por ter cortinas nas janelas neste mesmo tom e de preferência de seda pura, pois este é um material que auxilia na harmonização dos ambientes.

Utilizam-se quadros com pinturas do século dezenove, preferencialmente as madonas de Rafael, pela qualidade estética, de equilíbrio e ambiente tranquilizador para o anímico da criança.

Em cada sala existe uma cozinha acoplada, com 10m² cada, no momento servindo de auxiliares, cada uma com 1 geladeira, um armário para mantimentos, uma bancada com pia e um fogão.

O banheiro, com 30 m² possui 4 baias separadas por sexo. Adaptados para a altura das crianças, os lavatórios e toalheiros. Possui uma bancada com lavatório e trocador, 3 lavatórios, e vasos sanitários destinados às crianças e um destinado aos adultos, todos equipados com ducha de mão. Possui ainda um chuveiro e um box para emergências.

O Hall de entrada, com 15m², é um local onde a criança se prepara para entrar na classe, tirando seu sapato e vestindo pantufas ou ficando descalça (dependendo da temperatura do dia), deixa suas vestimentas e possui materiais de higiene pessoal. Possui armário individual de roupa limpa e suja para cada criança, 2 bancos, ganchos para pendurar roupas e dois armários auxiliares onde as crianças deixam material que

trazem de casa e não entra na escola.

A sala de isolamento, com 10m², foi preparada com alguns brinquedos e colchonetes para propiciar a espera da criança até que algum responsável a possa buscar, em caso de apresentar sintomas da COVID 19.

A despensa interna, com 5m² possui armários e ganchos. Nela armazenam-se gizes de cera, folhas de desenho, folhas de aquarela, tintas de aquarela, pincéis, panos, buchas, tecidos, materiais de costura e escritório, fios, feltro, utensílios utilizados para festas, cartolina, bonecos e imagens para mesa de época, tábuas de aquarela, pedras e todo material que as professoras necessitam para as salas de aula.

Na lavanderia, com 2m², existe um tanque, uma máquina de lavar, os lixos, mop, um armário para armazenar os produtos de limpeza e um varal para estender roupas.

No hall de saída das crianças para o parque, com 10m², existem dois bancos e ganchos para armazenar roupas de chuva e botas das crianças.

O quintal possui 1.271m² e está equipado com uma casinha de brincar com escorregador, um cavalinho de mola, uma caixa de areia, um gira-gira, um escorregador, cinco balanços e duas gangorras. Existe uma casinha para guardar ferramentas, uma horta e uma composteira.

No quintal temos um barracão com 18m² que foi equipado e se transformou em uma cozinha com um fogão, uma bancada com pia, um armário para guardar utensílios, uma mesa de época e 14 mesas individuais onde as crianças realizam suas refeições, além das cadeiras individuais. Isso propiciou à escola receber as crianças prioritariamente em ambiente aberto e elas continuam acompanhando e auxiliando na confecção dos alimentos.

O estacionamento, com 685 m², possui vaga para 12 veículos.

A escola possui um acervo bibliográfico no google drive para professores com mais de 20 obras sobre pedagogia waldorf e antroposofia e mais de 40 livros infantis.

6.2 ORGANIZAÇÃO DE GRUPOS E RELAÇÃO PROFESSOR/CRIANÇA

As duas turmas recebem crianças de 2 a 5 anos de idade, misturadas, num total de 15 crianças por turma para um professor e uma professora por turma.

Em princípio, o grupo de jardim-de-infância deve ser uma reprodução da família: uma unidade fechada, com seu ambiente próprio, sob a direção de dois professores (os mesmas durante um longo período).

As crianças não deveriam ser todas da mesma idade. Esta poderia variar de dois a seis anos e meio, como numa família, onde existem irmãos maiores e menores. Os grandes têm responsabilidades e tarefas mais amplas, inclusive zelar um pouco pelos menores.

Cada grupo deve ter sua sala, com seus brinquedos e, no jardim, pequenos obstáculos, morros, árvores, balanços, gangorras.

O dia é dividido em períodos de várias atividades e não devem faltar inúmeros pequenos deveres distribuídos entre os alunos: regar plantas, arrumar a sala, preparar a mesa para o lanche, guardar brinquedos. Tudo isso sem constrangimento, naturalmente.

O princípio educativo básico é a imitação. Evita-se autoridade, que só enfraquece a vontade da criança, além de criar um clima de tensão que prejudica a harmonia do trabalho.

Enquanto as crianças brincam, o adulto deve fazer algum trabalho útil para a vida do grupo. A criança quer vivenciar o adulto como uma pessoa trabalhando, quer imitar o trabalho, os gestos, a dedicação interior.

Não se deve trabalhar com máquinas dentro das escolas, pois é um trabalho sem ritmo, sem gestos, cuja sequência a criança não pode observar nem entender.

Quanto menor a criança, menos ela obedece ao adulto. Ela não age porque o adulto manda ou porque quer ser “boazinha”, mas de forma totalmente impulsiva e inconsciente, conforme as forças formativas estão trabalhando em seu interior.

Com a criança de menos de quatro anos, a palavra mágica é a imitação. Fazendo o próprio educador o que é necessário, a criança conseqüentemente o imitará.

Com as crianças acima de quatro anos, deve-se conversar de maneira diferente, entrando em sua fantasia para realizar o que é necessário através da criação de imagens.

7. REGIME DE FUNCIONAMENTO

O CEI Escola Livre Rosa do Campo oferece período letivo matutino, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 12:00, para crianças de 2 a 5 anos de idade.

No período integral, de segunda a sexta-feira, das 8:00 às 17:00, para crianças de 2 a 5 anos de idade.

A secretaria funciona de segunda a sexta-feira, das 8:30 às 17:30.

As principais normas e convivência e relação da escola com as famílias e alunos, são apresentadas aos mesmos no momento da matrícula, através de um guia.

Grupos de Whatsapp: É através dos grupos que a escola encaminha todos os comunicados às famílias e vice-versa. Também ocorre a divulgação de eventos.

Reuniões de Época: É através das reuniões de Época que as famílias acompanham todo o conteúdo que está sendo trabalhado com as crianças.

Reuniões de pais: são feitas pelos professores reuniões individuais no início do período letivo para esclarecer os procedimentos da escola e conhecer as famílias novas. A mesma se realiza novamente no final do período letivo para avaliação conjunta do desenvolvimento da criança ao longo do ano e sempre que a família sentir necessidade.

Além das reuniões individuais de famílias, também são feitas rodas de conversa nas quais os professores de cada classe tecem uma imagem do funcionamento geral da classe às famílias e os instrumentalizam com temas sobre o desenvolvimento infantil e Pedagogia Waldorf.

Orientação Educacional: É o próprio professor quem faz o contato com os pais quando se faz necessário para discutir questões referentes ao aluno.

Entrada e Saída dos alunos: A escola possui um cuidado especial com a entrada e saída dos alunos. São os professores que ficam responsáveis em receber o aluno na porta da sala e são eles quem os entregam no final do período letivo a quem for o responsável em buscá-la.

8. PROFISSIONAIS DA INSTITUIÇÃO

8.1 RELAÇÃO DO CORPO DOCENTE E TÉCNICO-ADMINISTRATIVO

Nome: Cassandra Bettega Felipe

Cargo: Diretora, Pedagoga Responsável e Professora de classe de educação infantil

Qualificação: formada em Educação Física pela UFPR, Magistério Superior pelo IESDE, Pedagogia Waldorf pelo Sítio das Fontes em Jaguariúna, Graduada em Pedagogia pela FACINTER, Pós-Graduada em Educação Especial pela FACINTER e Acompanhamento Terapêutico pelo Instituto INSPIRAR. Trabalha com Pedagogia Waldorf em turmas de jardim há 7 anos.

Nome: Alexandre Cavedon

Cargo: Diretor e secretário

Qualificação: Graduado em Sistemas de Informação pela SPEI Paraná, Pós graduado em Redes de Computadores pela Universidade Federal do Paraná.

Nome: Silvani Rosa dos Santos

Cargo: Professora nível 3 da Educação Infantil

Qualificação: Graduada em Licenciatura de Pedagogia Formada em Curso de Pedagogia Waldorf no Seminário de

Nome: Mariana Bianconi

Cargo: Professora nível 1 da Educação Infantil

Qualificação: Graduanda em Licenciatura de Pedagogia pela FACON, Curso de Pedagogia Waldorf no Seminário de Jaguariúna/SP, Sítio das Fontes (em formação).

8.2 PLANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Quanto ao aperfeiçoamento docente, o trabalho que se realiza nas escolas Waldorf é constante e ocorre, por um lado, nos permanentes intercâmbios entre docentes e por outro, através de instâncias organicamente dispostas a tal fim. Neste sentido cabe destacar:

- 1) Encontro de docentes por áreas
- 2) Encontro de docentes em grupo de estudos semanal
- 3) Encontro semanal do corpo colegiado para questões pedagógicas
- 4) Encontro semanal do corpo colegiado para questões administrativas
- 5) Seminários de aperfeiçoamento docente que ocorre quatro vezes por ano
- 6) Assistência a Congressos Internacionais de aperfeiçoamento: Encontro Ibero-Americano de Docentes (a cada três anos), Encontro Ibero-americano de Professores Jardineiros Waldorf (a cada sete anos), Encontro Internacional de Docentes Waldorf (na Suíça a cada quatro anos), Encontro Internacional Anual de Professores Jardineiros Waldorf (em Hanover, Alemanha), Encontro Internacional de Professoras Jardineiras Waldorf (na Alemanha a cada sete anos), Encontro Internacional de Docentes, Médicos e Terapeutas Escolares (a cada três anos).
- 7) Formação Docente contínua, capacitação específica, capacitação para a transformação educativa.

Uma meta central da Pedagogia Waldorf é a de conduzir os alunos da educação à auto-educação.

O conceito de auto-educação, a partir desta pedagogia, envolve em primeiro lugar o docente, que realiza um trabalho orientado para si mesmo, enriquecido pela co-educação com os demais docentes.

Entende-se que o direito de educar a outros baseia-se na auto-educação, premissa que os docentes das escolas waldorf respeitam e tentam cumprir em todo seu agir.

Operativamente, este agir pode ser exemplificado através da atitude assumida frente às situações problemáticas que surgem no afazer educativo. Na análise, o docente envolvido parte da auto-reflexão sobre seu atuar e em segunda instância a confronta com as apreciações de seus colegas na co-avaliação conjunta.

Essa atitude se sustenta na auto-reflexão cotidiana, sobre o realizado, tarefa que se relaciona substancialmente com o planejamento. O docente planeja, atua em relação com o planejado, reflete e auto-avalia seu fazer, e finalmente enfoca, segundo isto, a tarefa futura. Este é também outro modo de atualização permanente.

9. AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL

A avaliação institucional, segundo BOTH, 2008, visa a conclamar a comunidade escolar, representantes da sociedade e ex-alunos para uma permanente reflexão, autocrítica e participação no desenvolvimento escolar e social.

O permanente esforço pela averiguação do nível de qualidade escolar constitui elemento indispensável para a busca da qualidade pretendida.

É conduzida como processo, ainda que se valha em sua implementação de instrumentos que apontem para resultados tanto qualitativos quanto quantitativos. Assim, torna-se uma questão ética e de responsabilidade social, visto sua condução ter que ser transparente, consequente e fundada em um senso de justiça.

A reação aos resultados de uma avaliação é de responsabilidade ao mesmo tempo pessoal e coletiva, tendo em vista a permanente melhoria dos recursos humanos e dos demais recursos relacionados direta e indiretamente com a instituição avaliada.

Avaliar as políticas, as diretrizes e os recursos que uma instituição educacional pode estabelecer para a promoção e o desenvolvimento do ensino é fundamental, tendo em vista a identificação de seu nível de qualidade, com vistas a decisões acerca do redimensionamento de seu desempenho.

Neste sentido, o CEI Escola Livre Rosa do Campo, realiza anualmente conversas individuais com os pais da escola e alguns minutos são dedicados à avaliação institucional. Eles respondem perguntas relacionadas a questões pedagógicas, administrativas e estruturais.

Nas reuniões gerais, abre-se espaço para sugestões neste sentido sempre.

Nas reuniões administrativas os professores e funcionários também realizam a avaliação institucional.

10. BIBLIOGRAFIA

BETINI, Geraldo Antônio, in: **A Construção do Projeto Político-Pedagógico da Escola.** [www.drb-assessoria.com.br/aconstrucaodoppp.pdf]. Acesso em 30.12.2012

BORGES, Elisabeth Maria de Fátima . **A Inclusão da História e da Cultura Afro-brasileira e Indígena nos Currículos da Educação Básica.** [www.uss.br/.../v12n12010/.../05A_Inclusaodahistoriaculturaafro.pdf]. Acesso em 30.12.2012

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina.** 2 ed rev e ampl/ Curitiba: IBPEX, 2008.

FOREST, Nilza Aparecida. **CUIDAR E EDUCAR: Perspectivas a prática pedagógica na educação infantil.** [www.sst.sc.gov.br/arquivos/.../Cuidar_e_Educar_lcpq%5B1%5D.pdf]. Acesso em 30.12.2012

FRIAS, Elzabel Maria Alberton. **Inclusão escolar do aluno com necessidades educacionais especiais: contribuições ao professor do Ensino Regular.** [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1462-6.pdf?]. Acesso em 30.12.2012

Guia Demétria 2010. Elaboração e Projeto Gráfico: Wladimir Maia Parrillo, Diagramação: Silvia Helena Ventrella G. Sá, Coleta de Dados: Ítalo C. Parrillo, Jornalista responsável: Sérgio Henrique Santa Rosa.]

IGNÁCIO, Keller R. **Criança Querida: O dia-a-dia das creches e jardins de infância.** 2º ed. São Paulo: Antroposófica, 1995.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência.** São Paulo: Antroposófica, 2002.

Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, vol 1, 2010.

ROPKE, Christa M; POLLKLAESNER, Eleonore; CERRI, Elizabeth Regina de Campos; SATO, Kazuko; FILHO, Luciano Jelen; MIZOGUCHI, Shigueyo M. **Proposta Educacional das Escolas Waldorf**. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil. Dezembro, 1998.

STEINER, R; GLÖCKLER, M. **Os Tipos Constitucionais nas Crianças**. São Paulo: Edição interna do Centro de Formação de Professores Waldorf, 2004.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível. 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.