
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES
COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE**

CLAUDIA DE JESUS TIETSCHE REIS

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Setembro - 2015

CLAUDIA DE JESUS TIETSCHE REIS

OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES
COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Rio Claro
2015

CLAUDIA DE JESUS TIETSCHE REIS

OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE FREIRE E STEINER E SUAS RELAÇÕES
COM OS MEIOS ELETRÔNICOS DO COTIDIANO DISCENTE

Dissertação apresentada ao
Instituto de Biociências do Câmpus
de Rio Claro, Universidade
Estadual Paulista, como parte dos
requisitos para obtenção do título
de Mestre em Educação.

Comissão Examinadora

Profa. Dra. Maria Antonia Ramos de Azevedo

Profa. Dra. Laura Noemi Chaluh

Profa. Dra. Tania Regina Laurindo

Rio Claro, 13 de julho de 2015.

Dedico este trabalho ao meu amável e amado esposo, que por meio de suas ferramentas – paciência, generosidade e confiança; impulsionou-me a metamorfosear o sonho crepuscular dormente, em aurora ativa e desperta.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos meus pais, João e Maria que me permitiram, de forma natural, ser movida pela fé que ultrapassa os sentidos físicos e alcança uma certeza impalpável na força celeste e na coragem micaélica. Ingredientes indispensáveis para se inspirar quanto maior for o desafio, e expirar gratidão por cada pessoa que nos cruza o caminho, por cada dia a ser percorrido.

Agradeço a toda comunidade da Escola Waldorf Novalis que, além de ser meu ambiente de trabalho, permitiu-me fazê-la de objeto de estudo e me apoiou durante todo o meu processo acadêmico, representado principalmente pela professora e “madrinha” Helena Cunha.

Agradeço também ao colégio Paulo Freire que, mesmo sem me conhecer, concedeu-me espaço para desenvolver minha pesquisa e presenteou-me com as preciosidades do seu desenvolvimento pedagógico, em especial a professora e coordenadora Eliana Villaça Micheletto, uma educadora de alma.

Agradeço as professoras Laura Chaluh e Tania Laurindo que integraram minha banca dos exames de qualificação e defesa. Suas colocações e sugestões contribuíram profundamente com a versão final do trabalho, aprimorando-o e incentivando-me a ser uma professora pesquisadora.

Finalizo meus agradecimentos remetendo-me a principal responsável pela conclusão da minha dissertação, professora Maria Antonia Ramos de Azevedo. Sua orientação firme e ao mesmo tempo amorosa, possibilitou que eu vivenciasse, como sua aluna, a essência do que busco profissionalmente, a autoridade amada. Agradeço-a por não desistir de mim e trazer-me luz nos momentos de sombra, esperança no desânimo e curiosidade impetuoso para a ação docente.

“A alegria não chega apenas no encontro
do achado, mas faz parte do processo da busca.”
Paulo Freire

“E esse imperativo categórico para o
professor é o seguinte: mantenha sua fantasia viva.”
Rudolf Steiner

Resumo

Este trabalho investiga os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner para dialogar com a realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador. A abordagem é qualitativa e utiliza para a coleta de dados análise documental e entrevista semiestruturada. As equipes gestoras e três professores de cada escola, uma waldorf e outra freireana, ambas do interior de São Paulo, foram entrevistados. Para análise dos dados utilizou-se o paradigma indiciário proposto por Carlo Ginzburg. A partir desses dados, concluiu-se que as duas pedagogias apresentam em comum a não utilização de apostilas e o incentivo à autonomia dos professores. Em complementação, a waldorf prioriza o desenvolvimento individual dos alunos para beneficiar o social e a freireana, o contexto social como base formativa para a construção do indivíduo. Ao abordar os meios eletrônicos identificou-se cautela: a pedagogia waldorf defende as vivências artísticas e um ritmo diferenciado de condução dos conteúdos, como alimento que supre as necessidades dos alunos; a pedagogia freireana acredita na interdisciplinaridade dos conteúdos, praticados em forma de projetos que se modificam ano a ano, despertando o interesse dos alunos. Steiner e Freire não viveram a tecnologia do século XXI, mas suas contribuições alertam para que os meios eletrônicos não constituam o âmbito mais fundamental no contexto escolar; pois, a educação humanística, defendida por ambos, luta pela valorização de um Homem historicamente situado no mundo de forma crítica e autônoma. O ser docente deve educar-se permanentemente, ao considerar o discente num *agir* a partir do *ser* e *reconhecer*.

Palavras-chave: Freire, Steiner, Meios Eletrônicos.

Abstract

This paper investigates the pedagogical principles of Paulo Freire and Rudolf Steiner in how they approach the student reality, as influenced by electronic media - television, videogame and computer. The methodology is qualitative and data were collected in the pedagogic projects and semi-structured interviews. The management teams and three teachers from each school, one Waldorf and one Freire, both in the interior of São Paulo State, were interviewed. Data analysis used the evidentiary paradigm proposed by Carlo Ginzburg. It was concluded that the two pedagogies have in common not using handouts and encouragement of the teacher's autonomy. In addition, the Waldorf prioritizes the individual development of students towards the social, and Freire, the social context as a formative basis for the construction of the individual. In addressing the electronic media, it was identified care: the Waldorf pedagogy defends the artistic experience and an individual pace of driving of the contents, as impulse to meet the needs of students; Freire's pedagogy believes in the interdisciplinary content, practiced in the form of projects that change every year, attracting the interest of students. Steiner and Freire did not live with twenty-first century technology, but their contributions warn that electronic media are not the most important part in the school context; therefore, humanistic education, advocated by both, seeks to educate the individuals critically and independently, historically situated in the world. To be a teacher imply educate himself/herself permanently, and consider the student *action* from student's *being* and *recognizing*.

Key-words: Freire, Steiner, Eletronic Media.

SUMÁRIO

	Página
1. INTRODUÇÃO.....	10
2. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER.....	26
2.1. Considerações iniciais sobre Paulo Freire.....	28
2.1.1. Princípios pedagógicos freireanos.....	33
2.2. Considerações iniciais sobre Rudolf Steiner.....	37
2.2.1. Princípios pedagógicos waldorf.....	40
2.2.2. Conhecendo a pedagogia waldorf.....	46
2.3. Rudolf Steiner e Paulo Freire: construindo pontes e possibilidades.....	50
3. MEIOS ELETRÔNICOS.....	54
3.1. Meios eletrônicos como produto da indústria cultural.....	54
3.2. Os meios eletrônicos na ANPEd.....	59
3.3. Influência dos meios eletrônicos na Educação.....	66
4. CAMINHO METODOLÓGICO.....	71
4.1. Escolas.....	73
4.1.1. Escola freireana.....	73
4.1.2. Escola waldorf.....	79
4.2. Os sujeitos da pesquisa.....	84
4.3. Os instrumentos para a coleta de dados.....	87
4.3.1. Análise documental.....	87
4.3.2. Entrevista semiestruturada.....	88
4.4. Paradigma indiciário.....	89
5. ANÁLISE DOS DADOS.....	92
5.1. Dimensão da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner na interface dos meios eletrônicos: SER.....	93

5.2.	Dimensão da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner no reconhecimento da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente: RECONHECER.....	100
5.3.	Dimensão da oposição à transferência de conhecimento de Freire e do querer de Steiner, uma contribuição à ação docente: AGIR.....	106
6.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	115
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	119
8.	ANEXOS.....	124
8.1.	Anexo A – Respostas das equipes gestoras.....	124
8.2.	Anexo B – Respostas dos professores.....	129
8.3.	Anexo C – Tabelas comparativas entre os professores da escola waldorf e da escola freireana.....	142
8.4.	Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	144

1. INTRODUÇÃO

Descortinar a essência de minha escolha pela pesquisa em educação foi um exercício intenso de autodescoberta, em que, a cada véu despido, a luminosidade ofuscava meus olhos para a aparência e o real sentido palpitava para a minha consciência. Revisitar minha trajetória biográfica fundamentou a resposta que buscava.

Ouvir as histórias de minha mãe, educadora idealista, foi inspiração para um futuro porvir, inconsciente naquele momento. Escutava-a com veneração, sobre seu sacrifício em usar uma charrete como meio de transporte para alcançar escolas distantes. Ou ainda sobre as galinhas, frutas e verduras que ganhava dos sitiantes em retribuição a sua dedicação.

Mas, além das intrigantes histórias, vivenciei algo extraordinário, o nascimento de uma escola em um bairro muito pobre de periferia em minha cidade natal. Minha mãe foi indicada como assistente de direção, sem que uma direção existisse, e principiou a empreitada a partir de uma casinha de terra batida sem acabamento ou estrutura sofisticada.

Como trabalhava integralmente, assim como meu pai, muitas vezes nos levou junto, eu e meus dois irmãos, e pudemos acompanhar cada etapa daquele desenvolvimento. Éramos conhecidos no bairro, comíamos e brincávamos com os moradores, naquele ambiente simples e generoso.

A escola cresceu, os alunos cresceram e a gratidão nos olhos daqueles ex-alunos e suas famílias ao encontrar pelas ruas de Capão a “Dona Maria”, até hoje me emocionam.

Minha infância e adolescência, passadas em Capão Bonito, cidadela pacata do interior de São Paulo quase divisa com o Paraná, foram saudáveis e ativas. O quintal foi um reduto constante de nossas fantasias, ora um espaço com naves espaciais de cavalete, ora uma sala de aula, em que vizinhos e colegas de escola eram meus alunos fictícios.

Estes mesmos colegas cresceram comigo e o que era uma brincadeira tornou-se grupo de estudo para os trabalhos e as provas curriculares, o sangue da docência corria vitalizante nas minhas veias.

Aos dezesseis anos, em 1997, meus pais me mandaram para Campinas, para que eu terminasse o ensino médio em um colégio mais forte e diversificado de público, cidade em que minha irmã mais velha morava ao passar na UNICAMP – Universidade Estadual Paulista. Minha sensação adolescente interpretava tal atitude como abandono, falta de amor, desapego antecipado; hoje reconheço que a escolha de meus pais fez toda a diferença para o desenvolvimento de minha iniciativa, flexibilidade e coragem.

Morei dois anos lá, mal sabia pegar um ônibus ou pedir informação; lembro-me com detalhes da primeira vez em que tomei um transporte coletivo. Inocentemente, quis entrar pela porta de saída, e o motorista com um ar arrogante e um sorriso sarcástico no canto da boca, mandou-me sair e entrar pela outra porta. O ônibus estava lotado, para mim todos me olhavam e apontavam, tradução típica de um egocentrismo juvenil, pouco se importavam com mais uma juvenzinha caipira do interior aprendendo a se virar nos trejeitos de uma cidade grande.

Bons tempos, boa fase, mas a hora da escolha de minha graduação se aproximava e as dúvidas me entorpeciam... Humanas, exatas ou biológicas?

A escolha pelo curso de Ciências Biológicas para minha primeira graduação justifica-se pelo interesse curioso em desvendar a natureza do mundo e o mundo natural. Ter a possibilidade de me formar em bacharelado e licenciatura no mesmo curso, direcionou-me à UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, campus de Assis-SP.

Durante a universidade, de 1999 a início de 2003, conheci pessoas extraordinárias e aprendi com cada uma delas, metamorfoseei-me diversas vezes, ora darwinista, ora criacionista, ora defendia o trabalho na mata, ora dentro do laboratório; mas, acredito que a maior descoberta foi a prática de educar. Como tínhamos que cumprir créditos em estágios nas escolas do município, a fim de nos gabaritarmos para a licenciatura, acabei lecionando em um cursinho

comunitário vinculado a universidade, com alunos de 18 até 70 anos de idade, inesquecível prática; naquele momento tinha reafirmado minha verdadeira vocação.

O curso era integral; portanto, lecionei no período noturno, uma vez por semana, no último ano de minha graduação. Esperava com salutar ansiedade esses dias. Bicicleta aprumada, mochila nas costas e cantarolando no ritmo do vento que acariciava minha face, pedalava entusiasmada repassando a aula em que arquitetava números dançantes para tornar interessante a mítica matemática.

Meus colegas de turma questionavam a opção por dar aulas de matemática, ao invés de biologia, nosso curso de formação. Respondia-lhes que a matemática era uma paixão, e oferecer aos alunos um assunto pelo qual era apaixonada poderia fazer-lhes se apaixonarem também, no mínimo se interessarem. Minha interpretação ingênua e típica de principiante deu certo. As primeiras aulas despertaram curiosidade e no seu decorrer caracterizou-se um interesse genuíno pelas possibilidades de combinações e segredos dos números. Uma época em que o instinto ideológico de salvar o mundo pela educação fervilhava em meu peito.

Como trabalho de conclusão de curso, entreguei um estudo sobre a possibilidade de endocruzamento em uma espécie de pato – *Tadorna ferrugínea* – de uma fazenda do interior paulista. Basicamente coletei material dos patos desta espécie, especificamente uma pena de cada indivíduo da pesquisa e, já no laboratório, extraí DNA e o amplifiquei para análise, investigando qual fêmea poderia cruzar com qual macho para produzirem filhotes férteis.

Foi muito interessante descobrir que de um pequeno material, pode se revelar um universo de possibilidades; o meu impulso inicial, que fundamentou minha escolha acadêmica, fez bastante sentido, ao principiar a desmistificação da natureza do mundo. A vida emaranhando bases nitrogenadas – timina, adenina, citosina, guanina e uracila – em fitas diversas de DNA e RNA, combinando-se para determinar a biodiversidade.

Uma parte de mim queria muito se aprofundar neste orbe microscópico, tanto que a maioria dos congressos, simpósios e encontros, frequentados durante

a graduação, permearam esta temática. Então escolhi me especializar em Biologia Molecular, uma área da biologia que envolve genética e bioquímica, áreas que se responsabilizam por partes minúsculas da matéria.

Morei durante o ano de 2003 na capital paulista, a cosmopolita São Paulo, agora dividindo apartamento com o meu irmão mais novo, para uma especialização em Biologia Molecular nas áreas vegetal, animal e humana, pela USTJ – Universidade São Judas Tadeu. Durante este período, trabalhei como estagiária em um laboratório de citogenética, SAE – Serviço de Análises Especializadas, localizado na rua Cubatão, paralela à avenida Paulista.

Descobri neste estágio a impessoalidade de uma grande capital e mais ainda a solidão em se fazer análise cromossômica a partir de um sangue, em que ao recebê-lo, não tinha identificação de sexo, idade ou suspeita de diagnóstico. Por mais que fosse interessante o trabalho com cromossomos – preparar um meio de cultura em que deixasse as células em metáfase da divisão celular, para visualização, contagem e interpretação cromossômica – não fazia com que meus olhos brilhassem ou que sentisse enorme prazer em acordar para trabalhar, como percebia ao lecionar.

Liguei para o meu pai e relatei o que sentia, apenas me respondeu que queria que eu fosse feliz e se eu considerava que voltar para o interior aos 23 anos, mesmo morando a poucas quadras do trabalho – fato raro em São Paulo, em que a maioria dos trabalhadores precisam de algum transporte para labutar – era a solução, estendeu-me a mão. Enfrentei o julgamento social de uma cidade pequena e voltei para o acolhedor lar de meus pais, onde redescobri o prazer em servir através da Educação. Terminei o curso de especialização viajando durante um ano a São Paulo.

Ao retornar à minha cidade natal, Capão Bonito, no final de 2003, minha mãe, já aposentada, representava e coordenava um curso de magistério para adultos, IESDE – Inteligência Educacional e Sistema de Ensino. Era um vínculo com a prefeitura, para alunos de baixa renda que buscavam uma primeira formação profissional em educação. Era um curso por videoaulas em que a tutora

responsável auxiliava os alunos nas propostas dos trabalhos e nas dúvidas que poderiam surgir relacionadas aos conteúdos.

Interessei-me de imediato pelo seu trabalho e fui buscar formação na central da IESDE para que também pudesse assumir uma turma e exercer a tão almejada docência, inspiração para que eu voltasse para o interior. Trabalhei até o primeiro semestre de 2006 como tutora desse curso de magistério para adultos, um curso de baixo custo, em que os alunos, em sua maioria, tinham origem humilde; além de uma vontade imensa de serem melhores para si e para os outros por meio do trabalho com as crianças.

Como a maioria dos alunos era mais velha do que eu, sentiam-se bastante a vontade para fazerem perguntas sobre os conteúdos escolares, e proporem projetos inovadores para seus estágios e deveres acadêmicos, como: uma trilha ecológica com seus alunos de estágio e toda a turma do curso de formação, apresentações teatrais com fantoches ou fantasias, declamações de poesias feitas por eles, atividades físicas como promoção de práticas saudáveis, além de trabalhos manuais para reciclagem de materiais. Procurei estar presente em todos seus projetos nas escolas do município, foi uma experiência docente fantástica.

No mesmo ano em que saí de São Paulo, final de 2003, li no jornal local um edital para uma vaga de professor de ciências na escola waldorf Vale Encantado de Capão Bonito, e, mesmo sem conhecer nada sobre a pedagogia waldorf, inscrevi-me para a entrevista. Quando me perguntaram o que eu poderia oferecer para a escola e eu respondi a minha vontade, percebi uma abertura dos professores responsáveis pelo processo seletivo. Posteriormente, estes mesmos professores me relataram que vontade é um dos três pilares que sustentam esta pedagogia: pensar, sentir e querer (vontade). Tudo confluía para minha aproximação da pedagogia waldorf, pela qual até hoje dedico meus estudos acadêmicos e sustento suas bases filosóficas para a minha vida pessoal.

Trabalhei de 2004 a junho de 2010 na referida escola e a ela preservo carinho e gratidão. No primeiro ano de trabalho nesta escola, lecionei ciências e matemática para duas salas do ensino fundamental, um 8º ano e um 9º ano. Todo

8º ano de uma escola waldorf apresenta uma peça de teatro, que compõe sua grade curricular. Mesmo iniciando na escola, assumi a direção da peça daquele ano, “Comédia dos Erros” de William Shakespeare.

Nesta empreitada os alunos confeccionam os figurinos, preparam os cenários, decoram falas e ensaiam as cenas. Foi uma experiência que me permitiu compreender um pouco da importância social que esta pedagogia valoriza, em que paciência, perseverança, partilha, generosidade e companheirismo são virtudes tão naturalmente exploradas.

A cada nova prática inspirada pela proposta pedagógica waldorf, meu interesse crescia, minhas leituras se intensificavam, assim como minha participação em grupos de estudos, encontros regionais e congressos relacionados ao tema. No ano seguinte, 2005, fui convidada para assumir como professora de classe uma turma de 5º ano. Ser professora de classe em uma escola waldorf é o auge para qualquer professor que almeja trabalhar com esta pedagogia.

Nas escolas waldorf, um professor de classe, assume o 1º ano e permanece conduzindo a mesma turma de alunos até o final do ensino fundamental. É uma grande oportunidade de estreitar o relacionamento com as famílias, compreender profundamente o desenvolvimento de cada um dos alunos e exercitar a autoeducação para se apropriar dos conteúdos e se reinventar com as mudanças comportamentais pertinentes a cada faixa etária.

A professora que conduziu, do 1º ao 4º ano a turma que eu assumi em 2005, mudou-se de cidade e, portanto, não continuaria a condução. Lembro-me com perfeição dos olhares curiosos daquelas crianças entre 10 a 11 anos de idade, 15 alunos, iniciando o 5º ano com uma nova professora. A cada dia descobríamos juntos os mistérios experimentados na física, química e biologia; os assuntos desconhecidos e intrigantes sobre os fatos históricos; além da mágica matemática e sua geometria reveladora.

Foram cinco anos, do 5º ao 9º ano, vivenciados com a mesma turma, com poucas alterações de saída e entrada de alunos. Atualmente a maioria já está na universidade e continuam mandando notícias. O que eu mais gosto de ouvir ou ler

vindo deles, é, o ainda presente, professora Claudia. O respeito e o sentimento de gratidão que emana deles é o meu maior presente, pois compartilho dos mesmos sentimentos em relação a eles.

Em uma visita recente a esta escola, dias antes do meu exame de qualificação, revi a árvore de pau brasil que plantamos em 2009, no dia da formatura destes alunos. E conversando com o jardineiro da escola, perguntei se ainda se lembrava de mim. Ele me olhou profundamente e depois de alguns segundos me respondeu: — Você é a professora que gostava de plantar girassóis. Esta imagem que ele construiu em sua descrição, passou a ser a imagem que ressignifica minha própria prática docente. Cada aluno que por mim passou, acredito ser um girassol plantado. Enquanto estive perto, reguei e cuidei, agora são assistidos pela luz que emana de suas próprias vidas.

Durante essa descoberta da pedagogia waldorf, também trabalhei no ensino médio como professora concursada de Biologia de 2005 a 2010 em escolas públicas da rede estadual. Por mais que a relação com os alunos não fosse tão estreita quanto o era na escola waldorf, pois encontrava com cada sala uma vez por semana, ainda assim valeu muito a pena. Nos dias de atribuição de aulas na diretoria de ensino, atribuía aulas para, em média, três salas, uma de cada ano do ensino médio. Queria conhecer e aprender com cada ano escolar, mas me preocupava em não negligenciar com nenhum dos alunos e, portanto, não sobrecarregar a carga horária.

Foi muito gratificante levar um pouco de pedagogia waldorf para as escolas públicas, diferenciando os materiais e o formato das aulas. Levava giz e tinta, materiais característicos do embasamento artístico da pedagogia waldorf, além de sempre começar as aulas com uma retrospectiva coletiva dos conteúdos anteriormente trabalhados, também prática comum na condução waldorf.

Os anos vividos novamente em Capão Bonito proporcionaram-me oportunidades incríveis de trabalho, as quais abracei com responsabilidade e muita dedicação. Vivi intensamente o entusiasmo, idealismo e vigor de um recém-formado. Minha monografia para a especialização em Biologia Molecular nas áreas vegetal, animal e humana, refletiu a influência que a docência incorporava em minhas escolhas. O título foi “Estudo sobre a opinião dos alunos diante da

disciplina de Biologia no ensino médio da rede pública”, pois queria ouvir dos alunos o que pensavam e esperavam da disciplina que eu lecionava e assim conduzir minha prática docente a partir das necessidades e interesses dos alunos.

Após finalizar a especialização em 2005, no ano seguinte, optei pela graduação em Pedagogia, objetivando inteirar-me de assuntos específicos da educação. Continuava a trabalhar na escola waldorf e na rede pública estadual, e concluía os compromissos com minha última turma de magistério pelo IESDE, que encerrava seu convênio com a prefeitura.

No final do 1º semestre de 2006, ao ser alertada por uma amiga sobre uma entrevista para uma vaga como professora universitária na FAIT – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva, não titubeei; mais uma vez me arrisquei e fui até o município de Itapeva, a aproximadamente 60 quilômetros de distância de Capão, para conhecer a faculdade e participar do processo seletivo.

A especialização *lacto sensu*, que cursei anteriormente, viabilizou minha inscrição, pois a faculdade além dos mestres e doutores, tinha uma cota de especialistas para completar o seu colegiado. Fui aprovada para ministrar aulas na disciplina de “Fundamentos Teóricos e Metodológicos do Ensino de Ciências” para o 2º semestre do curso noturno de pedagogia.

Minha disciplina era na sexta à noite, quatro aulas seguidas. A coordenadora me alertou da contínua evasão dos alunos; mas queria estar na ativa antes de expressar qualquer julgamento antecipado. No primeiro dia de aula os alunos me olhavam com desconfiança, eu tinha 26 anos, compreendia a insegurança deles e tal fato me desafiava a conquistá-los por meio de dedicação e criatividade.

Conforme as aulas se seguiam, a barreira diminuía de tamanho até se extinguir e criarmos laços de confiança. Viajamos juntos ao PETAR – Parque Estadual Turístico do Alto Ribeira, uma reserva ecológica de nossa região, que fundamenta a compreensão do ensino de ciências, a partir de uma apreciação direta da natureza. Não sentíamos o tempo passar durante nossos encontros e a evasão advertida no princípio, não presenciei. Posteriormente assumi a disciplina

de “Natureza de Sociedade” para o 5º semestre também do curso noturno de Pedagogia e a disciplina de “Educação e Saúde” para o curso vespertino de Enfermagem.

O período em que estive vinculada à faculdade, do 2º semestre de 2006 ao 1º semestre de 2010, permitiu-me compreender um pouco do dinamismo acadêmico, ao orientar trabalhos de conclusão de curso e participar de bancas de graduação. Sempre fui muito cautelosa, tanto para orientar, quanto para julgar trabalhos de pesquisa, pois não me considerava apta para tamanha responsabilidade, foi desafiador e encorajador. Mais uma vez um processo intenso de autoeducação.

Experimentar as três esferas educacionais (fundamental, médio e superior), concomitantemente de 2006 a 2010, proporcionou-me segurança para a escolha da próxima etapa da minha vida, isto é, em que lugar atuaria com maior efetividade e afetividade na sociedade. Esta escolha concentrou-se no 1º ano do ensino fundamental de uma escola waldorf. Ciente da responsabilidade da empreitada, fascinada e curiosa pela coerência do currículo da pedagogia waldorf, estendi minha investigação até a primeira cidade a acolher uma escola waldorf no mundo, Stuttgart, no sul da Alemanha.

Até o final do 1º semestre de 2010, conclui meus compromissos profissionais com a escola waldorf Vale Encantado de Capão Bonito, desliguei-me da rede estadual de ensino e da FAIT – Faculdade de Ciências Sociais e Agrárias de Itapeva para preparar a viagem rumo ao estágio na Alemanha. A vontade de conhecer o cerne da pedagogia waldorf elevava-se a cada aula que preparava e vivenciava baseada em seus preceitos. A resposta positiva dos alunos, o prazer que tinham em estar na escola, o interesse pelos conteúdos e a forma como, naturalmente, aprendiam, alimentavam a minha curiosidade epistemológica.

Estagiei na escola waldorf Kräherwald, localizada no sul da Alemanha, Stuttgart, cidade em que a primeira escola waldorf do mundo surgiu. Durou três meses, de setembro a dezembro de 2010. Há dois anos estudava alemão com uma professora particular, mas quando cheguei a terras alemãs, percebi o quão desafiador seria enfrentar aquela língua. Nas escolas waldorf brasileiras, os alunos, como língua estrangeira, aprendem o inglês e o alemão. Na interpretação

da aprendizagem das línguas, elas se relacionam ao tripé desta pedagogia: o inglês corresponde à língua do QUERER, o português à do SENTIR e o alemão à do PENSAR.

Realmente constatei na prática que a língua alemã necessitaria de muito pensar, concentração e dedicação para compreendê-la e poder me comunicar. As crianças da escola me ajudaram muito, adoravam me ensinar palavras e expressões. No período da manhã observava as aulas nas salas do ensino fundamental e durante a tarde frequentava uma escola de alemão para estrangeiros chamada Volkshochschule.

A disciplina dos alunos, o silêncio e a atenção que demonstravam, impressionaram-me, pois os professores não precisavam gritar ou impor autoridade, era um respeito cultural. Os professores eram chamados de senhores e senhoras acompanhados de seus sobrenomes. Por exemplo, chamavam-me de Frau Tietsche – senhora Tietsche, nunca pelo primeiro nome.

Refleti muito sobre o próprio currículo da pedagogia waldorf, o quanto se necessita de uma adaptação para o público latino ou oriental; para que se respeite também a diversidade cultural entre os povos, as regiões e as religiões. Naquele momento soube que futuramente pesquisaria mais a fundo esses princípios pedagógicos mediante o público alvo.

Precisei de seis semanas estagiando na escola para me permitirem entrar no 1º ano do ensino fundamental, meu objetivo principal. Lá o ano letivo começa em setembro, junto com o outono europeu e nas primeiras semanas de aulas eles são habituados a preservar ao máximo a adaptação dos alunos na transição entre a educação infantil e o ensino fundamental. Como o professor de classe permanece com os alunos durante todo o ensino fundamental é importante que a aproximação deles com este professor seja cuidadosamente resguardada.

Estagiei durante quatro semanas em duas salas de 1º ano, duas semanas em uma e as duas outras na sala paralela. Foi emocionante observar a veneração das crianças perante seus professores de classe, uma entrega verdadeira de ambos. No final de uma aula, de uma manhã comum, estava terminando de

reproduzir um desenho de lousa em meu caderno de estágio, quando fui abordado por um dos alunos daquela sala de 1º ano.

Ele me perguntou o que eu fazia e lhe respondi que tinha que terminar aquele desenho. Com muita graciosidade e leveza, ele me respondeu que eu não tinha que terminar, mas que eu queria terminar... Uma grande lição de um garoto tão jovenzinho. Não estava lá por obrigação, mas porque lutei para estar. Uma vivência inesquecível e uma certeza no coração, em 2011, assumiria um 1º ano do ensino fundamental em uma escola waldorf.

Da Alemanha encaminhei o meu currículo com uma breve biografia a duas escolas waldorf: Veredas em Campinas e Novalis em Piracicaba. Ambas já tinham encerrado as inscrições para o processo seletivo; mas, gentilmente e solidárias a situação daquele momento, aceitaram-me. Como a escola Novalis estreitou a comunicação, agradei a cordialidade da escola Veredas, mas me retirei de seu processo seletivo.

No dia vinte e cinco de novembro de 2010, faltando um mês para o natal, recebi a boa nova que esperava, o destino para 2011, Piracicaba efetivou-se como a próxima morada. Ao me apresentar em dezembro para que a escola Novalis me conhecesse pessoalmente, eles me indagaram sobre o meu contato com o professor Peter Biekarck, para o curso livre de fundamentação em pedagogia waldorf de Jaguariúna, cidade próxima à Piracicaba, como eles me indicaram quando ainda conversávamos pela internet. Confirmei o meu contato e matrícula, já formalizados da Alemanha, para início das aulas em 2011.

Como professora waldorf a pouco mais de seis anos, vivenciei durante este período diversas possibilidades de me aprofundar na pedagogia waldorf em minicursos oferecidos ao longo desse período, como: geometria projetiva, aulas práticas de ciências, fundamentação antroposófica, desenho de formas, entre tantos outros. Os congressos nacionais, iberoamericanos e mundiais relacionados ao tema também nos permitem trocar com os colegas e aprender com os palestrantes.

Acredito que pela duração e continuidade, os cursos específicos de formação waldorf¹ são insubstituíveis para um professor de classe. O professor

¹A FEWB – federação das escolas waldorf do Brasil disponibilizam em seu site (federacaoescolaswaldorf.org.br) inúmeros cursos de formação continuada em pedagogia waldorf, para professores ou demais profissionais que se interessem pelo tema e queiram se aprofundar no mesmo.

adquire segurança e discernimento da responsabilidade que é estar frente às crianças e compartilhar com elas descobertas do mundo que as rodeia.

Cursei a formação em Jaguariúna de 2011 a julho de 2014, nossa turma iniciou com cerca de sessenta participantes e terminou com vinte e três. Fato corriqueiro nos cursos de formação em pedagogia waldorf, dado a necessária abdicação, o querer genuíno em participar da luta por uma educação diferenciada, além de motivos pessoais imprevisíveis e independentes que possam impedir.

Meu trabalho de conclusão deste curso de especialização em pedagogia waldorf, com duração de três anos e meio, intitulou-se “O sonho do sono passivo metamorfoseado em ação na vigília”. Nele, fiz um relato de experiência dos três primeiros anos escolares, da turma que assumi como professora de classe na escola waldorf Novalis, durante 2011, 2012 e 2013. Relacionei esta experiência com o próprio curso de formação dos professores waldorf e as bases filosóficas da pedagogia.

No início de 2011, deparei-me com o maior desafio que me havia proposto até então, estar diante de vinte e quatro crianças que deram, corajosamente, um passo para o ensino fundamental. Os alunos atravessam um arco, o limiar entre a educação infantil e o 1º ano do ensino fundamental, que nas escolas waldorf é representado por um arco de flores, pelo qual os alunos passam no primeiro dia de aula. Esta cerimônia pode ser observada pelos pais e demais integrantes da comunidade escolar. O professor de classe daquela nova turma os espera do outro lado para conduzi-los até a sala de aula. Normalmente os alunos do 9º ano, último ano do ensino fundamental, oferecem uma apresentação artística, uma canção cantada ou tocada na flauta.

Naquele primeiro dia com minha turma, conforme chamava o nome completo dos alunos e eles vinham na minha direção, já era possível identificar sinais de comportamento: confiança, timidez, extroversão, insegurança. A qualidade comum entre eles era a coragem e a vontade de dar o passo ao fundamental. Quando de mãos dadas caminhamos para sala, uma corrente de compromisso selou nossa relação e ao se sentarem com os olhos e os ouvidos

abertos na minha direção, confesso que fiquei aterrorizada, dei um passo para trás, tamanha era a força que vinha deles.

Olhar para aqueles vinte e quatro pares de olhos que me penetravam, atravessando-me, suscitou em mim um senso de responsabilidade jamais experienciado em meus 30 anos de vida. Recomendo a todos os docentes a vivência em um primeiro ano escolar, ensinou-me a valorizar esta profissão e reconhecê-la como um veículo de mudança e influência no comportamento de uma sociedade.

O processo de alfabetização, que em uma escola waldorf leva três anos até chegar a letra cursiva, respeita as diferenças entre as capacidades cognitivas das crianças, sem entediar os de assimilação mais rápida e sem deixar para trás os que necessitam de um tempo maior. Atribuo às práticas artísticas esta qualidade, os conteúdos sendo contextualizados em histórias, canções, poesias, pinturas e brincadeiras.

Por exemplo: a caneta só chega no 4º ano escolar e ainda não é a esferográfica. Os alunos vivenciam a rudimentar tinteiro, utilizando a pena de uma ave, para então receberem uma caneta tinteiro que os acompanhará por todo o ensino fundamental. No 1º ano utilizavam o giz de cera de abelha; no 2º ano o lápis jumbo, que é um lápis mais grosso, robusto; no 3º ano o lápis aquarelado e só depois de vivenciar bastante as cores eles recebem no 4º ano a tinteiro.

Durante os dois primeiros anos de fundamental percebi com minha turma e também em trocas com os meus colegas professores, indícios do uso excessivo de videogame, televisão e computador pelos alunos, que voltavam do fim de semana comentando bastante sobre os novos jogos, ou os desenhos que assistiam, ou a mensagem que trocaram por rede social. Durante a semana o sono parecia incompleto, pelo cansaço e indisposição que alguns apresentavam, segundo estes, por ficarem até tarde em um desses três recursos eletrônicos, os quais eu chamarei de meios eletrônicos neste trabalho de pesquisa.

Interessada em investigar com maior profundidade este tema, ingressei também, no ano de 2013, no programa de mestrado em educação oferecido pela UNESP – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, câmpus de

Rio Claro. Uma oportunidade de refletir e desenvolver um plano de ação em conjunto aos colaboradores, sobre um dos grandes desafios atuais da prática docente.

Acredito que manter-se alienado aos avanços tecnológicos é impossível nos dias de hoje, assim como impô-los às crianças é imprudente, principalmente as das séries iniciais, mais suscetíveis às influências externas e em processo de discernimento entre fantasia e realidade.

Clarificar-se da grandiosidade do dever de ser professor assusta, porém revigora ao se ter plena convicção de sua atuação nos passos evolutivos da humanidade. A vida se enche de sentido e me impulsiona a vivê-la intensamente, em comunhão com os próximos.

A partir da minha prática, das conversas com colegas de profissão e de revisão bibliográfica, confio que o professor necessita conscientizar-se do que a sociedade vigente apresenta como comportamento inerente. Por meio do reconhecimento desta, permite-se uma atuação contextualizada na educação, que pode colaborar para a qualidade cognitiva e bem-estar dos alunos.

Por indicação de minha orientadora, a professora doutora Maria Antonia Ramos de Azevedo, comecei a ler sobre a prática pedagógica de Paulo Freire, o qual muito se assemelha a prática proposta na pedagogia waldorf; porém, trata-se de um educador brasileiro, mais contemporâneo e estudioso da realidade educacional nacional. De fato ela estava certa, a pesquisa ganhou novo fôlego, Paulo Freire me emocionou e acredito que colaborou muito com a reflexão deste trabalho.

Iniciei o trabalho de mestrado, aprofundando-me nos princípios pedagógicos de Steiner, com os quais já convivía há mais de nove anos e os de Freire, como principiante, por meio de publicações de ambos. Busquei encontrar indícios nos princípios pedagógicos de Freire e Steiner, que dialogassem com a atual realidade discente, influenciada pelos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador.

É inegável afirmar que a reflexão deste trabalho partiu da minha própria prática, ao observar criticamente meu cotidiano profissional; porém, para avaliar a

relevância do tema, fiz um levantamento dos artigos publicados de 2009 a 2013 no Grupo de Trabalho 08 (GT 08) – *Formação de Professores* e no Grupo de Trabalho 16 (GT 16) – *Educação e Comunicação*, de acordo com a temática da minha pesquisa. Estes grupos de trabalho pertencem à Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd).

A ANPEd reúne o que tem de mais emergente nos estudos sobre educação, possibilitando revelar o que vem sendo pesquisado nos programas de pós-graduação a nível nacional. O recorte para estudo foram os últimos cinco anos de efetivação do evento, objetivando-se a análise das comunicações orais apresentadas e publicadas nos anais. Tratam-se do 32º ao 36º encontros. Essa Associação se constitui em uma, dentre muitas, fonte de informações que pode possibilitar, entre as inúmeras interpretações, um possível desvelamento da realidade.

Constatou-se que em todos os anos haviam trabalhos publicados relacionados aos meios eletrônicos, com termos referentes em seus títulos como: comunicação on-line, mídia, televisão, jogos eletrônicos, *videogame*, computador, internet, tecnologias da informação, contexto ou cultura digital.

Interessante também evidenciar que, no GT 08 da 32ª reunião, um dos trabalhos publicados trouxe um recorte de 2000 a 2008, fato que ampliou a abrangência da análise.

Este texto busca refletir como a questão da formação dos professores para uso das tecnologias digitais está sendo contemplada nas reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, nos Grupos de Trabalho Formação de Professores (GT8) e Educação e Comunicação (GT16), entre 2000 a 2008. Encontraram-se 26 trabalhos: 11 no GT Formação de Professor e 15 no GT Educação e Comunicação. Os resultados demonstram o crescimento de pesquisas que focalizam a temática em diferentes frentes, apontando uma formação inicial distante do uso de recursos tecnológicos, uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/internet. Nesse debate entendo que a formação do professor é essencialmente um ato político e deve ser (re) construída, considerando o contexto histórico, político e cultural no qual estamos imersos. Como produção cultural, as tecnologias não podem ser excluídas da escola, da formação da prática docente e das pesquisas (SANTOS, 2009 – resumo).

Evidenciada a relevância do tema, organizei o trabalho em dois capítulos teóricos. No primeiro descrevo um pouco da biografia de Paulo Freire e Rudolf

Steiner e de suas filosofias, para fundamentar a compreensão de suas propostas pedagógicas. No segundo capítulo apresento os meios eletrônicos como um produto da indústria cultural e sua relação com a educação.

Para o desenvolvimento desta temática optei pela abordagem qualitativa. Utilizei como principais referências os livros *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*, de Menga Lüdke e Marli André e *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, de Robert Bogdan e Sari Bilken.

Realizei visitas a duas escolas do interior paulista, uma waldorf e outra freireana, para compreender suas estruturas e propostas pedagógicas, além de conversar com alguns de seus professores, como reconhecimento das filosofias norteadoras destas pedagogias e do contexto atual de seus alunos.

Por meio do trabalho de campo, realizei coletas de dados por análise documental para os projetos políticos e pedagógicos (PPPs) e entrevistas semiestruturadas com professores das escolas e com um representante das respectivas equipes gestoras.

Para a análise dos dados utilizei o paradigma indiciário de Carlo Ginzburg (1989, p. 177) que afirma que “se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”.

O conceito de opaco para o dicionário Aurélio (2010, p. 546) é “que não deixa atravessar a luz. Com pouca clareza; obscuro, sombrio.” Se a realidade não deixa atravessar a luz, interpreto a afirmação de Ginzburg como uma proposta para que esta dissertação busque alumiar por meio de possíveis indícios nas publicações, nos discursos dos professores e em minha própria prática.

Alguns feixes venceram as nuvens, mas o sol do conhecimento resplandece infinito e, portanto, dentro desta temática, ainda há muito que ser pesquisado, elucidado, aclarado.

2. PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS DE PAULO FREIRE E RUDOLF STEINER

Este capítulo tem a intenção de trazer elementos teóricos que possam situar o leitor acerca das propostas de Freire e Steiner, balizadoras de ações docentes, antes de os relacionar com os meios eletrônicos.

Um princípio pedagógico comum entre estes dois pensadores é a prática pedagógica dialógica em que o professor desenvolve seu trabalho a partir do aluno e de um olhar crítico para a sua própria ação docente.

E quando formos capazes de nos decidir e nos colocarmos na escola com o maior altruísmo possível; quando nos desligarmos ao máximo de nossas simpatias e antipatias humanas, de nossas características pessoais, e **nos entregarmos ao que os alunos nos dizem** – e óbvio que nos dizem inconscientemente –, então estaremos educando corretamente tanto os gênios quanto os menos dotados. É graças a isso que nasce no professor a consciência correta. E ele a terá quando disser a si mesmo: “toda a educação é, no fundo, autoeducação do Homem” (STEINER, 2005, p.80; “grifo meu”).

Nesta citação Steiner (2005) afirma, claramente, a responsabilidade do professor identificar as necessidades dos seus alunos e, a partir delas, desenvolver o seu trabalho, sem preconceitos e num processo de autoeducação.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento epistemológico” da prática enquanto objeto de sua análise deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. Por outro lado, **quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de por que estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar**, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica. Não é possível a assunção que o sujeito faz de si numa certa forma de estar sendo sem a disponibilidade para mudar. Para mudar e de cujo processo se faz necessariamente sujeito também (FREIRE, 2014, p.40; “grifo meu”).

Freire (2014) indica a importância de olhar para a própria prática de forma crítica, para poder transformá-la, também priorizando as necessidades dos alunos.

Um artista ao pintar sua obra, retrata, por meio do movimento do pincel, suas experiências de vida e suas expectativas àqueles que irão apreciá-las. As vivências do artista e seu reconhecimento do contexto em que vive, são materializadas no resultado de suas obras e buscam suscitar sentimentos e interpretações a todos que delas se familiarizam.

A prática pedagógica de um professor também é fruto de sua história de vida, incluindo, além de sua essencial formação acadêmica, sua influência familiar, suas escolhas culturais de lazer e profissionais, suas dificuldades e desafios. Refletir sobre princípios pedagógicos é considerar cada professor como um universo de possibilidades pulsantes, que se flexibiliza a partir das necessidades da realidade que o cerca.

Estar comprometido com sua prática é disponibilizar-se a mudanças oriundas da realidade efetiva, responsabilizando-se com o seu público discente. Freire (2014, p. 102) no seu livro *Pedagogia do Oprimido* escreve que “a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.”

O professor estabelece relações com o conteúdo ensinado que não se restringe ao conceito apreendido, mas passa por uma transformação de acordo com as vivências e correlações que ele carrega individualmente com sua experiência acadêmica e profissional. Portanto, um mesmo conteúdo nunca será trabalhado da mesma forma por professores diferentes.

Nessa direção existem pesquisas importantes que apontam a necessidade do olhar acerca do papel que as práticas pedagógicas acabam por potencializar na construção da ação docente como, também, para a ressignificação dessas práticas profissionais.

Portanto, o exercício da docência não pode se resumir à aplicação de modelos previamente estabelecidos, devendo dar conta da complexidade que se manifesta no contexto da prática concreta desenvolvida pelo professor, posto que o entendemos como um profissional que toma as decisões que sustentam os encaminhamentos de suas ações. Ou seja, falamos de um profissional que precisa **se colocar de modo ativo, crítico, participativo e consciente frente à sua realidade** e nos elementos que a condicionam e afetam seu modo de agir (ALMEIDA, 2008, p.477; “grifo meu”).

A pesquisadora, Maria Isabel de Almeida (2008), apresenta a necessidade dos professores se apropriarem do conhecimento sobre sua realidade social e escolar para interpretar suas práticas. Um conhecimento que transcende a prática pela prática, mas que é fruto de uma reflexão da prática a partir de estudos teóricos, pesquisas bibliográficas de autores clássicos e contemporâneos, como condição primeira para que suas análises e interpretações, sejam investigadas, refletidas e apreendidas.

Professores são profissionais que têm domínio sobre uma área de conhecimento, seja ela filosofia ou ciência, letras ou artes; professores são profissionais que dominam sua língua falada e escrita; que raciocinam lógica, simbólica e abstratamente; que argumentam e dialogam; que se apossam de habilidades técnicas de ensino. **Professores não são práticos, professores são intelectuais!** Professores não são apenas indivíduos que reproduzem o senso comum partilhado por saberes oriundos de seu agir cotidiano alienado (DIAS-DAS-SILVA, 2008, 436; “grifo meu”).

Dias-da-Silva (2008), não considera o professor um prático, mas um intelectual em constante transformação por meio de seus estudos; um profissional que ressignifica suas práticas cotidianas para que suas atuações docentes sejam conscientes.

A prática pedagógica, feita por profissionais cientes de seu poder revolucionário social, exige dos professores um conhecimento para analisar criticamente a sociedade desigual, avaliar a contribuição do conhecimento científico e decifrar as novas fontes de informação e seus mecanismos.

Na prática pedagógica dialógica de Steiner e Freire, o professor aprende junto aos seus alunos. O professor e os alunos assumem um compromisso de parceria, que não exclui do professor a responsabilidade de direcionar o processo de ensinar e aprender, assim como a dos alunos em não ser passivo no processo de aprendizagem. As relações asseguram um espaço de cultura e um tempo de reflexão.

Para a compreensão das propostas de Rudolf Steiner e Paulo Freire, antes de relacioná-las aos meios eletrônicos, os próximos subcapítulos apresentarão considerações da vida e obra destes dois filósofos, que possam libertar o

professor para dialogar como um intelectual criativo e ativo no processo de educar.

2.1. Considerações iniciais sobre Paulo Freire

Paulo Freire, nascido em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, é o educador brasileiro mais conhecido internacionalmente, além de um dos pedagogos que mais marcaram o pensamento educativo na segunda metade do século XX.

A vida e a obra de Paulo Freire confundem-se, pois não escreveu sobre coisas abstratas ou distantes; que ouviu falar. Escreveu sobre o cotidiano, sobre aquilo que ele via, que ele observava, que ele escutava e o que ele sentia todos os dias. Ana Maria Freire, sua segunda esposa, publicou o livro *Paulo Freire: uma história de vida* (2006), a principal referência que usei para me aproximar de sua biografia.

O pai de Paulo Freire foi tenente da Polícia Militar de Pernambuco e sua mãe, era “dona de casa”. Ele tinha profunda atenção pela paciência, tolerância e capacidade de amar de seus pais. Sua mãe era católica e seu pai espírita kardecista; porém, este sempre aceitou que o catolicismo fosse ensinado e incentivado a Paulo Freire por parte de sua mãe.

Paulo Freire aprendeu a ler na sombra da mangueira do quintal da casa de seus pais, sua mãe pegava os pequenos gravetos, e escrevia palavras, escrevia frases da vida cotidiana dele, do que ele estava presenciando, o que ele estava vivendo.

O salário de seu pai era muito baixo. Viviam na mesma casa: Paulo Freire, três irmãos, seus pais e a avó materna, que tinha outro filho, chamado Clodovário. Este foi para o Rio de Janeiro e lá prosperou como comerciante; mandava dinheiro todo mês para a mãe, que era repartido entre todos da casa. Com a crise na bolsa de Nova Iorque em 1930, seu tio foi à falência, e neste momento a família mudou-se para Jaboatão, procurando melhores oportunidades.

Sobreviveu com o mínimo de condições financeiras. Seu pai viajava pelo sertão em busca de produtos para abastecer uma pequena venda e aumentar a renda da família; porém, praticamente nada era vendido. Com nove anos, Paulo Freire já tinha noção da situação em que se encontrava sua família. O Brasil nessa época encontrava-se em um grau de dificuldade muito grande, tanto para aqueles de classe média, alta e principalmente os de classe baixa, onde se incluía a família de Paulo Freire.

Segundo Ana Maria Freire, quando a família de Freire se mudou para Jaboatão, Paulo Freire afirmou ser seu segundo exílio, dos três que sofrera. O primeiro exílio foi o de sair do útero de sua mãe e o terceiro foi seu exílio político que o afastou por dezesseis anos do Brasil. Em Jaboatão a pobreza tomou conta da família, Paulo Freire perdeu o pai aos treze anos.

Fez o primeiro ano do ensino médio no colégio “14 de Julho” que funcionava no bairro São José em Recife. Terminado este primeiro ano, sua mãe lhe disse que era inviável financeiramente a continuação de seus estudos, pois a passagem do trem entre Jaboatão e Recife estava prejudicando o orçamento da família. Tinha dezesseis anos de idade, estava atrasado nos estudos em função das dificuldades de sua família, que vivia da pequena pensão de seu pai e de bordados que sua mãe fazia para vender.

Sua mãe, depois de muito viajar entre Jaboatão e Recife para encontrar um ensino gratuito de qualidade para seu filho, matriculou-o no colégio Osvaldo Cruz, sobre a tutela de seu diretor Dr. Aluizio, que estipulou a condição que ele fosse estudioso e assim merecedor de uma bolsa de estudos naquele colégio que era particular. Dr. Aluizio Pessoa de Araújo era pai de Ana Maria Araújo Freire, que na época tinha quatro anos de idade, futura esposa de Paulo Freire.

Cinco anos depois, torna-se professor deste mesmo colégio. Ao cursar a Faculdade de Direito em Recife, começa a lecionar também em outros estabelecimentos de ensino. Começou a cursar direito em 1943 e formou-se em 1947, teve uma única causa, logo depois de ter aberto um escritório com alguns colegas.

Sua primeira e única causa era a seguinte: Um credor pedia para confiscar todos os instrumentos de um dentista que devia aluguel há meses da sala onde ele atendia como dentista. Paulo Freire ao saber daquilo se sentiu constrangido e foi conversar com o dentista, que lhe diz: “Doutor não faça isso, se o senhor me tira os instrumentos como é que eu vou trabalhar se o que eu ganho mal dá para sustentar minha mulher e meus três filhos, eu não estou podendo pagar o aluguel, não que eu não seja sério, é que eu não posso. Se o senhor me tira os aparelhos o que é que vai ser da minha vida, como é que eu vou chegar em casa e dizer para minha mulher que eu não tenho mais como trabalhar?”. Diante desta situação, Paulo Freire respondeu : “Fique sossegado, vai aparecer outro advogado aí”. Foi embora, ao chegar no escritório, disse: “Eu não vou ser mais advogado coisa nenhuma, eu vou embora para casa!” (FREIRE, 2006, p.35).

Antes de ter concluído seus estudos universitários, casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos: Maria Madalena, Maria Cristina, Maria de Fátima, Joaquim e Lutgardes. Lia mais sobre pedagogia, filosofia e sociologia da educação do que sobre direito.

Em 1947 Paulo Freire foi convidado para trabalhar como assistente no SESI, Serviço Social da Indústria, criado na Ditadura Vargas com o apoio da Federação das Indústrias e do governo populista Vargas. Logo depois passa a diretor do Departamento de Educação, Cultura e Trabalho Social do Estado de Pernambuco. Em 1959 obteve seu doutorado na Universidade do Recife, onde promoveu seminários e cursos de história e de filosofia pedagógica.

Paulo Freire já sabia do trabalho que deveria desenvolver, não seria um trabalho nem assistencialista, nem populista, seria um trabalho popular. A favor das camadas pobres dos centros urbanos. Viajou pelo Estado de Pernambuco, dialogava com o povo, sempre conversando, escutando, sistematizando. Suas missões pedagógicas e organizacionais o levaram a criar novos meios de comunicação com os desfavorecidos.

A década de 60 foi um período de muitos movimentos de reforma, e nela Freire se tornou o primeiro diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, possibilitando que elaborasse programas de alfabetização destinados aos milhares de camponeses do Nordeste.

Segundo Paulo Freire, a educação dos adultos deve se fundar sobre a realidade cotidiana vivida por aqueles que estão aprendendo a ler e escrever, e não simplesmente sobre o desenvolvimento da capacidade deles para reconhecer letras, palavras e frases (GAUTHIER; TARDIF, 2013, p.290).

Quando irrompeu o golpe de Estado e as forças armadas derrubaram o regime reformista de João Goulart, Paulo Freire não pode sequer assinar a carta de demissão coletiva, pois estava em Brasília e foi exonerado do cargo em 20 de abril de 1964. Passou 70 dias na prisão, sofrendo frequentes interrogatórios. Lá começou a redação da primeira de suas principais obras, *A educação com prática da liberdade*.

Depois de sua expulsão do Brasil, Freire trabalhou efetivamente no Chile, durante cinco anos, em programas de educação de adultos do governo de Eduardo Frei. No início da década de 70 deixou a América Latina para ensinar nos Estados Unidos como professor convidado, no Centro de Estudos de Educação e Desenvolvimento da Universidade de Harvard, além de se tornar membro do Centro para o Estudo do Desenvolvimento e da Mudança Social. Foi nesta época que escreveu sua obra mais célebre, *Pedagogia dos Oprimidos*, em que apresentava a educação como um caminho permanente para a libertação.

Assim que deixou Harvard ainda na década de 70, trabalhou na Suíça como consultor e depois secretário adjunto para a educação, no Conselho Mundial das Igrejas. A partir desta época viajou pelo mundo difundindo suas ideias com programas pedagógicos em países recém-independentes da Ásia e da África, como Cabo Verde, Angola e Guiné Bissau.

Em 1980 retorna definitivamente ao Brasil, não à Recife, onde a UFPE estava impedida de reintegrar seus antigos professores, mas à Campinas na Unicamp e posteriormente obteve um cargo na PUC de São Paulo. Sua atuação foi intensa tanto socioeducativa como política, tornando-se secretário de Educação da Prefeitura de São Paulo no governo petista de 1989. Durante dois anos e meio como secretário, tentou transformar profundamente o sistema municipal de ensino e fundou o MOVA – Movimento de Alfabetização da cidade de São Paulo, em estreita colaboração com os movimentos sociais populares.

Volta a lecionar na PUC depois de deixar o secretariado e a distância manteve contato com sua equipe. Foi um período de grande dedicação à escrita, retrospectiva das suas experiências vividas e prospectiva sobre educação. Em

1994 recebe o título de doutor *honoris causa* pela Escola de Serviço Social da Universidade Laval em Quebec.

Paulo Freire morre em 1997, alguns dias depois do lançamento de seu último livro, *A Pedagogia da Autonomia*.

2.1.1. Princípios pedagógicos freireanos

Conhece-se a pedagogia de Paulo Freire como: *Pedagogia do Oprimido*, *Pedagogia da Liberdade*, *Pedagogia da Esperança*. Ao escrever cada um desses livros sobre o que considerava ser a verdadeira prática pedagógica, Freire defendeu que a educação não pode ser um depósito de informações do professor sobre o aluno, como uma educação bancária. Deve-se respeitar a linguagem, a cultura e a história de vida dos alunos, levando-os a tomar consciência da realidade que os cerca, discutindo-a criticamente.

A pedagogia freireana baseia-se no diálogo libertador e não no monólogo opressivo do educador sobre o educando. A relação dialógica estabelece-se entre o educador e o educando, provocando-o a aprender a aprender. Ao se descobrir como produtor de cultura, os alunos se veem como sujeitos e não como objetos da aprendizagem.

Para Paulo Freire a principal tarefa da escola, além de possibilitar a leitura, a escrita e a contagem, é desvelar para os alunos as contradições da sociedade em que vivem. Nesta concepção, o aluno é considerado um aprendiz em processo constante de busca e sonhador de uma realidade mais justa e mais humana. Potencializa-se a credibilidade nos seres humanos como indivíduos, cidadãos e profissionais, preparados e compromissados.

A pedagogia freireana revela que o conhecimento se constrói diante de uma contínua interação entre o homem e o meio. Trata-se da transmissão de uma filosofia de vida, é um ler a realidade de opressão com olhos críticos, é aprender a ler a gramática das relações sociais.

Sua primeira experiência de alfabetização de adultos se iniciou no Centro Dona Olegarinha, Movimento de Educação Popular de Pernambuco. Iniciou seu trabalho, ao alfabetizar cinco adultos, levando cerca de 30 horas e usando método próprio. A partir de pesquisa sobre o universo vocabular dos alunos, eram selecionadas palavras geradoras que davam origem a debates, organizando-se temas de interesse dos alunos. As palavras aliadas a imagens eram subdivididas em sílabas que, reorganizadas, davam origem a outras palavras.

Seu método parte de uma aproximação à cultura e vocabulário dos alunos, desvendando-se a realidade subjacente às palavras geradoras em debates. Dos debates e da força das palavras geradoras, chega-se ao domínio do código escrito.

Sua reflexão sobre a alfabetização critica a proposta simplificadora que se limita a repetir, mecanicamente, conceitos aleatórios e à memorização de palavras e letras. Para Paulo Freire o processo de alfabetização permite a compreensão do ato de ler, de estudar, ensina o educando a pensar a partir de sua realidade social. Portanto, estimula-o à prática de um diálogo conscientizador e gerador de uma reflexão crítica e libertadora.

Paulo Freire escreveu um artigo em 1962, intitulado *O professor universitário como educador* para a revista *Estudos Universitários* da Universidade de Recife, muito coerente com nossa discussão sobre os princípios pedagógicos freireanos. Alguns trechos merecem ser reproduzidos como embasamento teórico:

O professor que a sociedade brasileira precisa no hoje de seu trânsito há de ser aquele que jamais traia a sua missão de educador da juventude. Há de ser aquele que jamais se deleite com sua “sabedoria”, às vezes inautenticamente livresca, apresentada em aulas que funcionam quase como se fossem cantigas de ninar (FREIRE, 1962, p.47).

Freire critica abertamente a soberba de alguns catedráticos que fazem de sua prática pedagógica uma possibilidade de expor a sua intelectualidade, que, se restrita aos livros, perde seu status de sabedoria e, portanto, perde a profissionalidade da ação docente. Freire continua:

O seu papel há de ser outro. E não há tempo a perder numa opção a ser feita: ou se insere criticamente no trânsito de sua sociedade e se faz um

mestre **do** momento, ou permanece ingênuo, como professor **no** momento. Ou adere ao diálogo criador e comunicador ou se minimiza como simples veículo de ingênuos e inoperantes comunicados. Ou se julga humildemente um companheiro de seu estudante, a quem ajuda a ajudar-se na busca de conhecimento, com quem também busca esse conhecimento ou corre o risco de seu esvaziamento (FREIRE, 1962, p. 47).

Mesmo escrevendo este artigo no início da década de 70, Freire se faz muito atual porque ilustra, em uma linguagem acessível, o papel da prática pedagógica como uma possibilidade de inovação de temas e estilos através do diálogo entre educadores e educandos. Sair do óbvio requer rebeldia, aquela que questiona, exige respostas adequadas, movimenta e desafia. Transforma o conforto da passividade, em atividade pulsante e revigorante.

Freire termina nos convidando a uma aventura:

Mais uma vez, caímos na única atitude, para nós, legítima do professor que seja um mestre do momento nacional: a do diálogo, a da criticidade. Seria talvez óbvio falar-se do perigo que corremos numa sociedade desalienada, por isso mesmo em busca de criações autênticas, de nos assustarmos com elaboração criadora que, rompendo a rotina, alimente uma sã “aventura do espírito” (FREIRE, 1962, p. 47).

Paulo Freire não desenvolveu uma pedagogia metodológica, com um currículo fixo e um apostilado padronizado, longe disso, não gostaria de ferir sua filosofia libertadora.

Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire discute sobre os saberes necessários para uma prática pedagógica coerente com a realidade em que a educação está inserida. Parte de uma reflexão sobre **rigor ético**, defendendo sua relevância desde que se tenha consciência do que é ética.

Não falo, obviamente, desta ética do mercado. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal (FREIRE, 2014, p.17).

Freire afirma que o cozinheiro precisa saber como funciona o fogão antes de pilotá-lo, assim como o velejador precisa entender o mínimo do barco para conduzi-lo. Portanto, é impossível partir para uma prática educativa sem conhecimento teórico prévio, é uma questão de responsabilidade ética do

exercício docente. Principalmente porque a prática educativa é uma prática formadora.

As escolhas que fazemos ao longo de nossa jornada é o que nos diferencia, mas o importante é nunca deixarmos de nos autoquestionar. Além da rigorosidade ética, Freire ainda toca em dois outros temas para uma prática salutar: o ato de ensinar contrário a prática de transferir conhecimento e o ato de ensinar como uma especificidade humana.

É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que **ensinar não é transferir conhecimento**, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção (FREIRE, 2014, p.24; “grifo meu”).

Freire compara a prática de transferir conhecimento com uma prática bancária que deve ser refutada com toda a criticidade de um formador consciente, que está permanentemente em formação e disposto a produzir conhecimento a partir da relação dialógica com seus educandos. Em sua concepção, Freire (2014, p.25) acreditava que “quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma a seu formador”.

A **especificidade humana** apresentada por Freire caracteriza-se pela segurança da autoridade docente em suas relações com as liberdades dos alunos. Uma segurança que se expressa na firmeza com que discute, decide, atua e aceita rever-se.

Segura de si, a autoridade não necessita de, a cada instante, fazer o discurso sobre sua existência, sobre si mesma. Não precisa perguntar a ninguém, certa de sua legitimidade, se “sabe com quem está falando”. Segura de si, porque *tem* autoridade, porque a exerce com indiscutível sabedoria (FREIRE, 2014, p.89).

Freire não queria impor suas ideias, mas advertir ao professor a importância de assumir uma postura vigilante contra as práticas de desumanização; uma vez que, para evoluir, precisa-se produzir conhecimento e não reproduzi-los, com rigorosidade ética nas relações interpessoais dialógicas.

2.2. Considerações iniciais sobre Rudolf Steiner

A principal referência bibliográfica para essas considerações iniciais sobre Steiner foi o livro – *Minha Vida: a Narrativa Autobiográfica do Fundador da Antroposofia*.

Rudolf Steiner nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Donji Kraljevec (Baixo Kravevec, na região chamada Medjimurje, Croácia, entre a Hungria e a Eslovênia) – atualmente Áustria. Viveu seus primeiros anos em uma paisagem magnífica, cercada de montanhas, proporcionando-lhe um intenso contato com a natureza. Passou sua infância e juventude em várias cidades da Áustria.

Frequentou o ginásio e colégio em Wiener-Neustadt (perto de Viena). Durante este período, dava aulas particulares, muitas vezes para seus próprios colegas de classe, especialmente de matemática e ciências.

Seu pai era funcionário da estrada de ferro e esperava que o filho se tornasse um engenheiro. Por sua influência, em 1879, ingressou no curso de Ciências Exatas no Instituto de Tecnologia de Viena.

Durante seus estudos técnicos, passou a ter contato com as ideias filosóficas de Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832) e de outros pensadores. A identificação possivelmente ocorreu porque o filósofo, tal como Steiner, compartilhava seu entusiasmo pela ciência sem, no entanto, se portar como um materialista, que nega a existência da alma ou espírito. Aos 22 anos, tornou-se editor das obras científicas de Goethe para a edição "Deutsche National Literatur" de J.Kürschner.

Além deste trabalho, outro fato curioso que muito influenciou em sua formação, foi sua atividade como professor particular de quatro filhos de uma família de Viena, principalmente de um que era hidrocéfalo, e que mal sabia ler. Conseguiu ajudá-lo a ponto de ele terminar seus estudos, ingressar e formar-se médico, tendo morrido na 1ª Guerra Mundial.

Em 1890, Steiner foi contratado para organizar os escritos científicos de Goethe, pelo Arquivo Goethe Schiller em Weimar na Alemanha. No ano seguinte, inicia seu doutorado em filosofia pela Universidade de Rostock, Alemanha e

publica sua tese ampliada: Verdade e Ciência – Prelúdio para uma Filosofia da Liberdade. Posteriormente, em 1894, publica o que considerou ser sua obra mais importante: “A Filosofia da Liberdade”.

Muda-se para Berlim em 1897, onde foi o editor da Revista de Literatura (Magazin für Literatur) até 1900, colocando-se, decisivamente, contra o antissemitismo. Foi também editor da Folha Teatral (Dramaturgische Blätter). Ao longo deste período desenvolveu atividades na Sociedade Dramática Livre (Freie dramatischen Gesellschaft), na Liga Giordano Bruno, dentre outras.

Em suas obras, Rudolf Steiner cita vários educadores e pensadores alemães. A principal fonte de inspiração dele foi sem dúvida alguma o intelectual Johann Wolfgang von Goethe (1749-1832), ao debruçar-se em seus estudos publicados. Outro pensador que o influenciou foi Johann Paul Friederich Richter (1763-1825), mais conhecido por sua obra literária, ele afirmava que um viajante aprende mais de sua alma durante o primeiro ano de vida do que em todas as viagens ao redor do mundo. Friedrich Fröbel (1782-1841), primeiro educador a enfatizar o brinquedo, a atividade lúdica, mencionado na obra *Andar, Falar, Pensar - A Atividade Lúdica*, foi também influente na vida do austríaco, tal como Johann Friederich Herbart (1776-1841), que acreditava que o processo educativo devia ser baseado na ética e na Psicologia.

A partir de 1900, inicia sua atividade de conferencista sobre temas antroposóficos por convite da Sociedade Teosófica em Berlim, seus membros se reuniam para estudos religiosos. Em suas palestras no âmbito da Sociedade Teosófica transmite os resultados de suas próprias pesquisas. Em 1902, assume a Secretaria Geral da Sociedade Teosófica Alemã. No mesmo dia, dá uma palestra com o título "Uma Antroposofia", e intensifica sua atividade como conferencista em Berlim e toda Europa, estabelecendo a base da Antroposofia.

Sua importância para a Sociedade Teosófica é tamanha a ponto de, em 1907, organizar em Munique, o Congresso Mundial da sociedade teosófica e ter a liberdade de introduzir, de forma inédita, atividades artísticas no mesmo.

Rudolf Steiner até 1912 foi membro atuante na sociedade teosófica alemã, porém descontente com sua doutrina expressa em palavras, em considerações

teóricas sobre cosmologia, filosofia e religião, funda com outros membros, igualmente descontentes, a sociedade antroposófica.

A Antroposofia² é traduzida como uma Ciência Espiritual, que defende a ciência natural vinculada à realidade espiritual. Ela visa agir diretamente na vida, com atuação artística, social e científica. É uma ciência que ultrapassa os limites com os quais até agora esbarrou a ciência comum. Ela procede cientificamente pela observação, descrição e interpretação dos fatos. Com efeito, ela admite e reconhece todas as descobertas das ciências naturais comuns, embora as complete e interprete com suas descobertas. Sobretudo tem feito muitas contribuições e inovações concretas e positivas na vida prática, as quais existe uma abundante literatura na medicina, na farmacologia, na pedagogia, nas artes, nas ciências naturais e na agricultura.

Steiner pode ter-se afastado da sociedade teosófica, mas não abandonou o misticismo eclético dos teosofistas. Ele pensou o seu Antroposofismo como "uma ciência espiritual". Convencido de que a realidade é essencialmente espiritual, quis compartilhar com as pessoas a superação ao mundo material, a partir de um trabalho meditativo individual. Ensinou que há um tipo da percepção espiritual que funciona independentemente do corpo e dos sentidos corporais. Aparentemente, era este sentido espiritual especial que lhe forneceu informações sobre o oculto.

Ao se separar da sociedade teosófica e fundar a sociedade antroposófica³ em 1913, Steiner muda-se para Dornach, na Suíça, onde constrói sua sede, chamada até hoje de Goetheanum, uma homenagem ao intelectual Johann Wolfgang von Goethe, uma verdadeira obra de arte em madeira. Esta é incendiada, criminosamente, na noite de passagem para o ano de 1923 e reconstruída em concreto aparente, após sua morte.

Aos 53 anos, casa-se com Marie von Sievers. E a partir de 1914, através de palestras em Dornach, Berlim e em muitas cidades em toda a Europa, dá as indicações para uma renovação em muitas áreas da atividade humana: arte, pedagogia, ciências, vida social, medicina, farmacêutica, terapias, agricultura, arquitetura, teologia.

²A Ciência Espiritual Antroposófica ou Antroposofia, fundada e estruturada por Rudolf Steiner fundamenta-se em fatos concretos e verificáveis, e distingue-se de caminhos esotéricos como o espiritismo pelo fato de o pesquisador, conservando-se dentro dos métodos por ela preconizados, manter a sua plena consciência, sem qualquer transe, mediunismo ou estados extáticos ou de excitação artificial.

³A Sociedade Antroposófica no Brasil foi fundada em 1982, tendo atualmente sua sede na Rua da Fraternidade, 156/168, Alto da Boa Vista. 04738-020 São Paulo-SP. Tel: (0xx11) 5687-4552. Home page: www.sab.org.br. E-mail: sab@sab.org.br

Logo em 1919, em Stuttgart, no sul da Alemanha, Steiner foi convidado por Emil Molt, proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria, a proferir palestras, baseadas na Antroposofia, aos funcionários de sua empresa. Os resultados foram tão satisfatórios que os funcionários pediram para que seus filhos também tivessem acesso a tais conteúdos. Emil Molt, amigo de Steiner, empenhou-se em favor de tal impulso. Os membros da sociedade antroposófica, contemporâneos de Steiner, sabiam que atuar no futuro só seria possível dirigindo o foco para a juventude, para a infância da humanidade.

Steiner buscou profissionais especialistas em educação para ajudá-lo a elaborar uma proposta pedagógica e neste contexto apoiado por colaboradores, preparou um ciclo de palestras para os professores que iniciariam o movimento⁴. Esse grupo inicial fundou, a princípio para os filhos dos funcionários da fábrica Waldorf-Astoria, a primeira Escola Waldorf do mundo, em Stuttgart, no sul da Alemanha.

Nós contávamos com alunos de uma cidade pequena, tínhamos de fundar uma escola nessa cidade pequena e estávamos cômicos de que o que deveria ser realizado por meio dessa escola, talvez com as mais elevadas metas sociais, teria de basear-se em fundamentos meramente pedagógicos-didáticos. Não era possível uma livre escolha de localidade, nem uma seleção dos alunos em termos de origem e classe social. Nós tínhamos condições bem concretas, e sabíamos que o que podíamos fazer tinha de emanar do espírito (STEINER, 2008, p. 20).

Em Dornach, até o ano de sua morte em 1925 fez inúmeras palestras em áreas diversas, deixando inúmeras contribuições nos campos das artes, da organização social, da pedagogia, da medicina, da farmacologia e da agricultura. Hoje existem instituições e atividades antroposóficas em todos os continentes e a pedagogia waldorf se fortalece a cada ano como uma prática educativa que visa a autonomia do ser humano.

2.2.1. Princípios pedagógicos waldorf

O maior diferencial da prática pedagógica de Steiner é a preocupação em incentivar os professores, que dela fizerem parte, a compreender o ser humano, suas fases de desenvolvimento, suas necessidades e a partir do conhecimento do ser humano, conhecer o mundo e seu contexto específico.

⁴Este ciclo de palestras encontra-se em três livros: *Arte da Educação I*, *Arte da Educação II* e *Arte da Educação III*, publicados pela editora Antroposófica.

Os senhores já viram que nossa pedagogia não deve apoiar-se em princípios educativos abstratos, em afirmações gerais como “Não se deve apresentar à criança coisa alguma de fora, mas desenvolver sua individualidade”. Os Senhores sabem que nossa arte pedagógica deve ser erigida sobre uma autêntica sintonização de nossos sentimentos com a natureza infantil; que ela deve basear-se, em sentido mais amplo, no conhecimento do ser humano em desenvolvimento (STEINER, 1997, p.18).

Steiner critica uma prática educativa baseada em receitas prontas e imutáveis, pois a busca pela compreensão do desenvolvimento do ser humano nunca se finda, e as respostas não são estáticas, uma vez que os indivíduos são seres vivos e, portanto, mutáveis. Os professores precisam sempre ter perguntas latentes em seu interior, para manterem-se ativos e em movimento, proporcionando aos alunos vivências para alcançar conceitos.

Contudo, hoje em dia chegamos a um ponto de virada na evolução da humanidade em que precisamos desenvolver a coragem para penetrar até os impulsos primordiais da evolução humana, pois o ser humano precisa, enfim, também sentir o que representa mentalmente (STEINER, 2008, p.36).

Quando Steiner falou aos professores em suas inúmeras conferências, intencionava propor uma prática pedagógica que se distanciasse da abstração exclusivamente científica e que a sensibilidade permeasse a relação entre professores e alunos.

Se o educador só quisesse provocar grande alegria nos alunos, nunca poderia, por exemplo, desenvolver nelas sentimentos do dever, que só pode ser desenvolvido pela superação de um obstáculo. Não haveria qualquer vantagem nisso. Não se trata, portanto, de só produzir alegria, mas de algo totalmente diverso: trata-se de realmente conquistarmos o amor dos alunos por meio de nossa arte pedagógica, de modo que sob nossa orientação elas também façam o que não lhes causa alegria, mas até mesmo desconforto e uma leve dor. Por isso, os Senhores hão de convir que se o verdadeiro amor for proporcionado, se conseguirmos oferecer à criança o verdadeiro amor, então se desenvolverá nela algo diferente da alegria, ou seja, a afeição pelo professor, e o aluno terá uma outra sensação, que é a seguinte: algumas coisas são difíceis, mas com esse professor ou essa professora eu farei até o que for difícil (STEINER, 1997, p. 72).

Nesta relação proposta pela prática pedagógica waldorf, evidencia-se a sensibilidade coerente da pergunta para conhecer o ser humano e sua história civilizatória, conhecer a natureza e seus fenômenos biológicos, vivenciar as causas e as consequências no e do mundo.

Assim como Freire, Steiner se preocupou em trazer aos professores a importância da responsabilidade ética, enquanto Freire voltou-se para a questão social dos educandos, Steiner concentrou-se para a compreensão do desenvolvimento antropológico dos educandos, como observar a fase da perda dos dentes dos alunos, que se relaciona com o início do ensino fundamental, ou o momento da chegada da adolescência em que o ensino se torna mais científico.

Na ciência educacional moderna e em sua práxis, torna-se cada vez mais premente uma antropologia orientada para a pedagogia, tanto na elaboração dos currículos, quanto na didática e na metodologia. Não é objetivo deste trabalho descrever todo o currículo, a didática ou a metodologia da pedagogia waldorf, mas para quem se interessar em aprofundar tais conteúdos, dentre as publicações dos muitos ciclos de palestras ministrados por Steiner, os livros referendados nesta dissertação *Arte da Educação I, II e III*, são interessantes.

A pedagogia waldorf trabalha a partir da visão antropológica desenvolvida por Rudolf Steiner, que leva a uma compreensão diferenciada das fases evolutivas da infância e da adolescência, no decorrer das quais se desdobram e se transformam as relações com o mundo e a disposição para o aprender. Os conteúdos do ensino tornam-se legítimos por se relacionarem com a faixa etária dos alunos.

Steiner pedia para que seus professores aprofundassem seus saberes no conhecimento do ser humano, no autoconhecimento, por isso os cursos de formação em pedagogia waldorf iniciam com estudos sobre o desenvolvimento do ser humano, embasados na filosofia de Rudolf Steiner. Para ele, o estudioso da antroposofia só ficará satisfeito quando os princípios antroposóficos confirmarem as descobertas da ciência comum ou trouxerem uma solução para um problema que, sem aquela, teria ficado insolúvel.

Cada um desses cursos de formação em pedagogia waldorf, também intitulados de seminários, possuem peculiaridades, porém em comum apresentam embasamento antroposófico, estudo do desenvolvimento do ser humano e da proposta pedagógica waldorf. A FEWB – Federação das Escolas Waldorf no Brasil, criada em 1998, congrega todas as escolas waldorf existentes no país e

oferece e incentiva cursos de formação continuada para os professores, em vários municípios do país, como: São Paulo, Botucatu, Jaguariúna, Rio de Janeiro, Belo Horizonte, Florianópolis, Brasília, Porto Alegre, Fortaleza, Nova Friburgo, Aracajú, Recife e Curitiba.

Ao objetivar ampliar as possibilidades de aprofundamento nos conteúdos antroposóficos que englobam a pedagogia Waldorf, fundou-se também o Instituto de Desenvolvimento Waldorf⁵. Este instituto oferece, além do seminário, cursos que estabelecem diálogos com diferentes perspectivas pedagógicas e filosóficas, além de criarem um espaço para a reflexão e formação continuada do educador. Mantendo-se fiel ao compromisso de levar ao público cursos que tratem de questões ligadas à educação, arte e filosofia.

Os saberes docentes propostos pelos cursos de formação em pedagogia waldorf – seminários – focados na prática pedagógica são: 1ª etapa – fundamentação em antroposofia; 2ª etapa – princípios pedagógicos waldorf para a educação infantil e 3ª etapa – princípios pedagógicos waldorf para o ensino fundamental.

Nesta primeira etapa os professores se aprofundam na compreensão do ser humano, subdividindo-se em: O homem trimembrado – corpo, alma, espírito; O homem quadrimembrado – os corpos: físico, etérico, astral e eu; Os doze sentidos; A biografia humana e seus setênios; A questão pedagógica como questão social e a cosmogonia antroposófica.

A imagem do homem trimembrado é baseada no livro *Arte da Educação I*⁶, que reproduz um ciclo de 14 palestras ministradas por Rudolf Steiner para os professores que iniciariam o trabalho na primeira escola waldorf do mundo. A primeira palestra é de abertura, da segunda a quinta, apresenta-se conteúdos relacionados ao sistema rítmico do **sentir**; da sexta a nona palestra, conteúdos sobre o sistema neuro-sensorial do **pensar**; da décima a décima terceira, conteúdos sobre o sistema metabólico-motor do **querer**, ou seja, conteúdos sobre o desenvolvimento corpóreo; na última palestra Steiner encerra concatenando todos os conteúdos.

⁵Como passo efetivo para a concretização da Faculdade Waldorf de Pedagogia, fundou-se o Instituto de Desenvolvimento Waldorf (IDW-www.idwaldorf.com.br), em junho de 2013. Esse instituto pretende, a partir de cursos livres de cunho pedagógico, artístico e humano, difundir as ideias pedagógicas de Rudolf Steiner, proporcionando um real caminho de diálogo com outras correntes, e abrindo a pedagogia Waldorf ao debate das exigências da contemporaneidade.

⁶STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação – I, O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

O conceito de homem quadrimembrado trabalhado na fundamentação antroposófica, foi explanado em diversos livros de Steiner, mas encontra-se didaticamente explicado no livro *Noções básicas de antroposofia*⁷, publicado por Rudolf Lanz. Steiner compreende o ser humano como a revelação de quatro reinos: o mineral – representado pelo corpo físico; o vegetal – simbolizado pelo corpo etérico/vitalidade; o animal – expresso pelo corpo anímico/sentimentos; e o reino humano que traz a razão.

No módulo seguinte estuda-se os doze sentidos⁸: quatro inferiores – do tato, da vida, do movimento, do equilíbrio; quatro medianos – do olfato, do paladar, da visão, do calor; quatro superiores – da audição, da palavra, do pensar e o do eu. Segundo Steiner (1997, p.09) para perceber o relacionamento do homem com o resto do mundo, precisamos distinguir doze sentidos.

A fundamentação antroposófica ainda inclui o estudo sobre o desenvolvimento da biografia humana e seus setênios, muito bem explorado no livro da doutora Gudrun Burkhard⁹, *Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*, com os acontecimentos comportamentais a cada ciclo de sete anos de vida – setênios.

A questão pedagógica como questão social e a cosmogonia antroposófica também são assuntos bem densos da fundamentação antroposófica em que se discute o papel da autogestão escolar, do vínculo social, da relação¹⁰ e conclui com a evolução da humanidade na visão da antroposofia¹¹.

Na segunda etapa estuda-se especificamente a criança de 0 a 7 anos, a fundamentação teórica e prática para a educação infantil¹². Discute-se sobre situações de salas de aula e contextos escolares. As aulas são ministradas sempre por professores que continuam em sala de aula ou com vasta experiência

⁷LANZ, Rudolf. *Noções Básicas de Antroposofia*, 4ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1997.

⁸STEINER, Rudolf. *Os doze sentidos e os seis processos vitais*. Tradução Christa Glass. São Paulo: Editora Antroposófica, 1997.

⁹BURKHARD, Gudrun. *Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.

¹⁰STEINER, Rudolf. *A questão pedagógica como questão social*. Tradução Luciano Jelen Filho. São Paulo: Editora Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

¹¹STEINER, Rudolf. *A Ciência Oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. Tradução Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998.

¹²Como na pedagogia waldorf o desenvolvimento antropológico da criança é base para a caracterização do currículo, acredita-se que o primeiro setênio, os primeiros sete anos de vida, a criança deveria estar na educação infantil. Porém com a alteração na educação brasileira da entrada dos alunos para o ensino fundamental aos cinco anos de idade, as escolas waldorf tiveram que se adaptar, aceitando o ingresso dos alunos no primeiro ano do ensino fundamental, pelo menos, com seis anos completos.

em educação infantil.

Na terceira etapa aprofunda-se o olhar para as crianças de 7 a 14 anos, suas fases específicas, com temas agregados, como: adolescência, sexualidade, drogas. Fundamentação teórica e prática para o Ensino Fundamental. As aulas também são ministradas por professores com experiência em sala de aula.

A essência da filosofia de Steiner se mantém viva, o que propunha como prática pedagógica para os professores ainda é amplamente difundido e adapta-se à atuação profissional daqueles que a partir dela se inspiram em seus cotidianos e à realidade dos alunos que dela vivenciam. Um professor waldorf está sempre em ativo processo de autoeducação e autodesenvolvimento para estar apto a desenvolver seu trabalho diante e em conjunto com seus alunos.

Não subestimemos a importância do que acaba de ser dito, pois os Amigos, não poderão ser bons professores e educadores se olharem para o que fazem, em vez de olharem para o que são. A Ciência Espiritual Antroposófica existe para que nos compenetrems da importância que possui o fato de o homem influir no mundo não só pelo que faz, mas antes de tudo pelo que é. (...) Um professor que reflete sobre a evolução do ser humano, atuará sobre os alunos bem diferentemente do colega que nada sabe a esse respeito e nunca lhe dedica seus pensamentos (STEINER, 2003, p.26).

Para Steiner o professor educa muito mais pela forma como se coloca no mundo, seu comportamento cívico e moral, do que exclusivamente pelo que fala. Não adiante discursar sobre a necessidade de se economizar água, se o seu banho é demorado ou varre-se a calçada com esguicho. Não é apenas o que as crianças veem ou escutam naquele momento da aula, mas o que reconhecem naquele professor que é o seu modelo, sua representação da humanidade.

Dentre seus princípios pedagógicos, o **pensar**, o **sentir** e o **querer**, alicerçam sua proposta de educação. O pensar como o conhecimento que o professor deve buscar a todo momento, o sentir como a sensibilidade para o reconhecimento das necessidades do contexto discente e o querer como a coragem e força de vontade para se autodesenvolver e transformar a sua prática.

2.2.2. Conhecendo a pedagogia waldorf

Para compreender a prática pedagógica nas escolas waldorf, precisa-se conhecer sua estruturação desde a fundação de uma escola, uma vez que não se enquadra em franquias comerciais de interesses econômicos individuais.

As escolas waldorf não são iniciativas privadas, apesar de cobrarem mensalidades. Assim como a primeira escola waldorf do mundo que surgiu por um interesse de pais, todas as demais também são impulsionadas pelo mesmo objetivo. Esses pais comungam alcançar o integral desenvolvimento de seus filhos, como indivíduos diferenciados na sociedade e encontram nos princípios pedagógicos de Steiner esta real possibilidade.

Em 27 de fevereiro de 1956, no estado de São Paulo, foi fundada a primeira Escola waldorf no Brasil, inspirada nas demais escolas waldorf da Europa.

O casal Karl e Ida Ulrich, que lecionavam na escola waldorf de Pforzheim, na Alemanha, foram convidados a fundar e lecionar na primeira escola waldorf do Brasil, além de formar professores capazes de aplicar a pedagogia para os alunos da escola waldorf Rudolf Steiner instalada na capital paulista.

A escola se formou com um grupo de 28 alunos matriculados no jardim de infância, onde logo foi reconhecida como escola experimental e assim que se completaram as quatro séries iniciais, gerou-se grande vontade, por parte dos pais, de continuar os demais anos escolares.

Em 1970, em razão à crescente necessidade de formar e aprimorar a pedagogia waldorf no Brasil, nasceu o primeiro seminário de pedagogia waldorf, fundado pelo casal Rudolf e Mariane Lanz. O seminário tornou-se um Centro de Formação de Professores que vem funcionando como escola normal, autorizado pelo parecer CEE nº 576/97 e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª Delegacia de Ensino da Capital, possibilitando a sua instalação e seu funcionamento.

Outras iniciativas surgem a cada ano, mesclando-se entre educação infantil, ensino fundamental e médio. As escolas sempre surgem pela educação

infantil e dependendo da demanda e do fôlego da associação que a rege, dá o passo para o fundamental, e, posteriormente para o ensino médio.

As escolas waldorf iniciam-se primeiro pelo interesse de pais, profissionais liberais, que entram em contato com membros da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, sediada em São Paulo. Posteriormente, a federação proporciona encontros para estudos sobre a fundamentação teórica e prática desta pedagogia, caso o interesse persista, cria-se uma associação e busca-se profissionais que possam corresponder a demanda, só então se funda a escola.

A pedagogia waldorf busca respostas às problemáticas fundamentais da sociedade atual, com base nos conhecimentos antropológicos estudados por Rudolf Steiner no início do século XX. O principal objetivo desta pedagogia é respeitar a autonomia do indivíduo, a fim de proporcionar o seu desenvolvimento integral. Visa-se induzir os alunos a uma autoeducação, que forme seres humanos livres e criativos, mesmo diante de uma realidade social materialista e massificadora.

Dentro da pedagogia waldorf, leva-se em consideração o desenvolvimento físico das crianças para a definição e aplicação do currículo do ensino fundamental¹³. Ou seja, cada matéria que se destinada a um determinado ano escolar, vincula-se a uma necessidade da idade cronológica dos alunos. Por exemplo: no 7º ano do ensino fundamental, os alunos estudam sobre o corpo humano, em plena fase de mudanças em seu próprio corpo, podendo sanar suas dúvidas latentes.

Na escola waldorf, a especificidade das matérias faz com que o ensino seja dividido em aula principal e aula de matéria, ministrado de forma didática em épocas (aula principal) e em aulas avulsas (aula de matéria). Constituem-se conteúdos típicos de aula principal: língua materna – português –, matemática, geografia, história, biologia (zoologia, botânica, antropologia), física, química e história da arte; e de aula de matéria: educação física, trabalhos manuais, música, línguas estrangeiras, artes, eurritmia.

¹³A estruturação do currículo, a estruturação do horário e a escolha dos temas para cada uma das disciplinas procuram levar em conta o transcorrer rítmico do ano letivo, da semana e do dia e respeitar a alternância naturalmente fundamentada de repouso, prontidão para a assimilação e necessidade de movimento. Dentro das possibilidades do currículo, as matérias teóricas, artísticas e práticas são agrupadas de forma que o trabalho em sala de aula permita tal alternância, incluindo intervalos que propiciem a assimilação duradoura do aprendizado das matérias.

Em um dia de aula, os alunos iniciam com a aula principal, depois intervalo e as aulas de matéria, que são fixas. Se terça-feira é o dia da semana com aulas depois do intervalo de trabalhos manuais, educação física e alemão, durante todo ano essa sequência se repetirá. O que se alterna durante o ano escolar são as disciplinas da aula principal, que corresponde ao ensino em épocas.

Cada época é um ciclo de quatro semanas nas primeiras duas horas matutinas do período escolar, em que os alunos se aprofundam em um determinado tema. Por exemplo: uma época de geografia do Brasil no 5º ano - durante quatro semanas os alunos vivenciam os conteúdos diariamente na aula principal. Nas demais escolas os alunos tem aulas de geografia toda semana, de duas a uma aula semanal, dependendo do ano escolar. Nas escolas waldorf o conteúdo se concentra em aulas diárias, durante aproximadamente um mês. Depois daquela época os alunos só terão geografia novamente no próximo ano, ou no final do próximo semestre.

Assim que termina uma época, muda-se a disciplina. Acabou a época de geografia, começa a época de biologia; portanto, mais um ciclo de quatro semanas com a mesma disciplina na aula principal. No ano os alunos terão todas as disciplinas obrigatórias, porém distribuídas de forma diferenciada, para melhor compreensão dos alunos.

Como professora waldorf, afirmo que a qualidade de assimilação dos alunos é impressionante. Posso exemplificar uma época de antropologia que desenvolvi no início de um primeiro semestre com alunos do 8º ano, o conteúdo era sistema esquelético. Quando retomei a época de antropologia no final do ano para trabalhar o conteúdo de sistema muscular, os alunos lembravam-se, praticamente, de tudo que haviam vivenciado meses atrás.

A possibilidade de aprofundamento dos conteúdos a partir de vivências vinculadas a realidade deles, proporciona qualidade natural para o desenvolvimento da memória, sem exercitação de decorar para uma prova pontual.

As atividades artísticas também são um diferencial da pedagogia waldorf. Os alunos aprendem a cantar, tocar instrumentos musicais como: flauta (soprano, contralto e tenor), violino e instrumentos de percussão; pintam, bordam e costuram. As artes permeiam todo o currículo, com o objetivo de sensibilizar os alunos a aprendizagem. Rudolf Steiner acreditava que mesclar movimentos de contração ao pensar com os de expansão ao sentir pelas artes, torna a aprendizagem mais prazerosa e, portanto, mais efetiva.

Contrair e expandir é uma dinâmica natural, seu melhor representante é o batimento cardíaco, que, se sadio, mantém essa alternância ritmicamente. Steiner foi um grande observador da natureza e tentou reproduzi-la na condução de seus princípios pedagógicos, desde a estruturação do ensino em épocas, alternando as disciplinas ao longo do ano, até a distribuição dos conteúdos em um dia de aula. Por exemplo: se os alunos tiveram uma época na área de humanas, a próxima seria na área de exatas e na sequência, uma na área de biológicas. Em um dia de aula, para as matérias que ocorrem depois do intervalo, também há esse cuidado, se ocorreu uma aula de língua estrangeira, na sequência fariam uma de movimento ou música.

O processo da alfabetização¹⁴ em uma escola waldorf também se distingue do tradicional. No primeiro ano escolar cada letra leva três dias para ser apresentada. No primeiro dia, conta-se uma história em que muitas palavras se iniciam pela letra a ser aprendida, versos são recitados e um desenho relacionado é feito. No segundo dia, na lousa, aparecem algumas palavras em que a letra em questão se destaca e só no último dia a letra é apresentada isoladamente. Ao longo da alfabetização são dadas pistas, para que a criança construa o seu conhecimento.

O professor de classe em uma escola waldorf, inicia com uma turma no 1º ano escolar e os conduz durante todo o ensino fundamental, com o ensino de épocas. Outros especialistas entram, mas a maior parte do tempo quem conduz aquela classe é o professor que com ela iniciou. Defende-se que o estreitamento entre a relação professor aluno, contribui para sua aprendizagem.

¹⁴A alfabetização se dá de forma gradativa, primeiro apresentando o aspecto pictórico da letra, depois seu som, para finalmente chegar à forma abstrata, gráfica. O caminho é do todo para as partes, com constante exposição a atividades artísticas, como: poesia, música, trova, histórias com observações sonoras que a letra apresenta. As crianças escrevem primeiramente com giz em letra de forma maiúscula, depois com lápis jumbo(mais grosso) em letra de forma minúscula e por último com lápis aquarelado (mais fino) em letra cursiva. Este processo tenta resgatar o caminho que a própria humanidade fez ao desenvolver a leitura e a escrita.

Steiner proferiu aos professores que iniciariam, em 1919, a primeira escola waldorf do mundo, que estes deveriam estar perante a criança com uma reverência imensa, cientes que aqueles alunos eram seres divinos. Queria que os professores inundassem seus corações e então, desse ponto em diante, se tornassem educadores e buscassem formação para cumprir com essa missão.

Para Steiner o aluno que chega ao ensino fundamental deve transpor montanhas da sua infância, para um ensino fundamental sem acumular saberes, mas sim qualificando saberes, para torná-los capacidades para a vida social.

Num ciclo de palestras para professores proferidas em Dornach em 1921, traduzido e publicado no Brasil em 2008, Steiner admite a grandiosidade da humanidade graças ao intelectualismo, mas faz uma ressalva quanto ao risco de degenerar as habilidades dos alunos quando se educa meramente de forma intelectual. Steiner (2008, p.27) afirma que “é justamente na arte da educação e do ensino que se anseia por colocar alguma outra coisa no lugar do intelectualismo”.

2.3. Rudolf Steiner e Paulo Freire: construindo pontes e possibilidades

Steiner e Freire coincidem em seus ideais por sua valorização humana, seja ela relacionada ao professor, ao aluno, ou à comunidade escolar. Em seus princípios pedagógicos, permitem uma individualização discente e docente, por meio da flexibilidade na composição curricular desde que respeitem alicerces como: *rigoriedade ética, especificidade humana e oposição à transferência de conhecimento* – para Freire e *pensar, sentir e querer* – para Steiner.

A *rigoriedade ética* de Freire compactua com o *pensar* de Steiner, pois se defende uma disciplina constante de estudo dos professores, para que desenvolvam cultura; mas o que os diferencia em suas propostas é como movimentam esses conteúdos conforme a realidade de suas escolas, em seus bairros, cidades, país. Um pensar dialético, distante do mecanicismo de um

intelecto domesticado, mas fruto de algo pessoal, solidário e idealizado comunitariamente.

O *sentir* de Steiner conversa com a *especificidade humana* de Freire, por se preocuparem com a relação de confiança entre professor e aluno, professor e comunidade escolar – pais, funcionários e amigos da escola – que considera a experiência pedagógica como uma possibilidade de despertar, estimular e desenvolver o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. O potencial criativo do professor que se interessa por seus alunos se aflora e desabrocha em práticas pedagógicas diferenciadas de uma aula expositiva formal, para aulas interativas, artísticas em que o aluno é sujeito e participativo do/no processo educativo.

A *oposição à transferência de conhecimento* de Freire concorda com o *querer* de Steiner, porque expressam a vontade necessária para transformar os conteúdos obrigatórios, conforme sua condução e acessibilidade, priorizando sempre o sentido de cada um deles ao relevar o público alvo e as condições que o cercam, como estrutura física da escola, materiais disponíveis, assuntos de interesse social da atualidade. A vontade é o impulso para fazer diferente e diferença por meio de atuações críticas que dialogam com o cotidiano.

Steiner defendeu a autonomia dos professores desde seu primeiro ciclo de conferências, de 21 de agosto a 05 de setembro de 1919, para a formação dos educadores que participavam do colegiado da primeira escola waldorf Livre do mundo, no sul da Alemanha.

Ele acreditava que para cativar a própria vontade é preciso manter a liberdade, dando sentido à prática pedagógica, ao conduzir, dirigir e inspirar os alunos, para que estes acreditem serem os mestres no processo de aprendizagem, com a aquisição de instrumentos do pensamento e da cultura. Sem autonomia o professor não encontra tempo hábil e nem abertura dos pares para refletir sobre sua prática e se vê preso a burocracias técnicas.

Quando, como mestres, conseguimos **penetrar nessa essência do homem em desenvolvimento**, é a partir de tal conhecimento que surge a melhor maneira de procedermos. A esse respeito, nós, mestres, devemos transformar-nos em artistas. Assim como é impossível o artista recorrer a um livro sobre estética a fim de pintar ou esculpir conforme princípios de estética, o professor jamais deveria ensinar recorrendo a um daqueles receituários pedagógicos (STEINER, 1997, p. 18; “grifo meu”).

Freire acreditava em uma revolução a partir de um diálogo corajoso com as massas, inspirado por uma análise crítico-reflexiva sobre a realidade, sobre suas contradições, a fim de transformá-la. Freire (2014, p. 174) afirma que “não há nada, contudo, de mais concreto e real do que **os homens no mundo e com o mundo**”.

Para intensificar a relação com o todo, Freire confiava em um professor de vocação humanista, que intuisse suas técnicas pedagógicas em decorrência de um processo histórico e de um reconhecimento da realidade dos educandos.

O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando, mas, porque gente, capaz de negar os valores, de distorcer-se, de recuar, de transgredir. Não sendo superior nem inferior a outra prática profissional, a minha, que é a prática docente, exige de mim um alto nível de responsabilidade ética de que minha própria capacitação científica faz parte (FREIRE, 2014, p. 141; “grifo meu”).

Se Steiner acreditava que o professor deveria penetrar na essência do homem em desenvolvimento e Freire que o professor deveria estar no mundo e com o mundo, a prática docente contemporânea encontra um desafio na modernidade, não pode ignorar os avanços tecnológicos, fruto da evolução da humanidade; mas, em contrapartida, não pode se tornar refém dos meios eletrônicos, minando a estimulação à imaginação, criatividade e liberdade, ou seja, tornando-se passiva ao processo educativo.

A transformação dos conteúdos curriculares obrigatórios considerando o interesse dos alunos, defendida por Freire e Steiner exige uma construção em conjunto, experimentando de forma consciente. Isso corresponde a considerar não só a formação acadêmica que é fundamental, mas também as vivências,

aprendendo por trocas constantes entre professores e alunos e só então a conceituação será um processo ativo.

Para terminar este capítulo, cito Antonio Nóvoa (2011), que em seu livro *O Regresso dos Professores*, escreve uma dedicatória aos professores brasileiros dizendo que estes “no meio de muitas dificuldades, mantêm viva a Pedagogia da Esperança de que nos fala Paulo Freire”. Nóvoa, como um pesquisador em Educação da atualidade, apresenta uma indicação do uso dos meios eletrônicos pelos alunos e exalta a importância da reflexão neste novo contexto discente.

As crianças vivem num estado quase permanente de sobre-excitação, sempre ligados às mais diversas atividades, quantas vezes simultaneamente (jogos, telemóveis, *ipods*, televisão, computador, etc.). esta é, aliás, uma das características mais notáveis da juventude, e que contrasta fortemente com o comportamento da geração anterior. A escola não tem qualquer interesse em lançar-se nesta competição e deve ser capaz, isso sim, de reintroduzir a calma e a serenidade no espaço da sala de aula.

O silêncio, a introspecção e o estudo são costumes a recuperar, sempre num quadro de partilha e de convivialidade. Poderemos, assim, valorizar na escola atitudes e abordagens reflexivas, insistindo em dois pontos. Primeiro, a reflexão não é um exercício vazio ou que se faça no vazio – é sempre a partir de saberes, de conhecimentos e experiências, que se elabora o sentido do trabalho escolar. Segundo, a reflexão não é um ato isolado ou solitário – sem esquecer a importância do “pensar consigo”, o que melhor caracteriza o trabalho escolar é o “pensar com os outros”, investindo assim o diálogo como lugar decisivo da aprendizagem. (NÓVOA, 2011, p.38-39)

Na tentativa de compreender a influência dos meios eletrônicos – televisão, videogame e computador – no contexto discente, levando em consideração os princípios pedagógicos de Freire e Steiner, é que no próximo capítulo ampliar-se-á a discussão e reflexão sobre a temática.

3. MEIOS ELETRÔNICOS

Este capítulo objetiva, inicialmente, definir os meios eletrônicos como um produto da indústria cultural e para tal as principais referências bibliográficas são os filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973) que escreveram o capítulo *A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas* do ensaio “Dialética do Esclarecimento”; e o filósofo espanhol Jesús Martín-Barbero que escreveu *Dos meios às Mediações*.

Posteriormente, os meios eletrônicos se relacionarão com os trabalhos selecionados da ANPEd, no recorte entre a 32ª e 36ª reunião, dos grupos de trabalho 08 – *Formação de professores* – e 16 – *Educação e comunicação* – incluindo outros termos que não são o enfoque desta pesquisa, mas que aparecem neste capítulo por fazerem parte deste contexto como: mídia, tecnologia da informação e comunicação, rádio, cinema, tecnologias eletrônicas.

Por último, este capítulo trará as influências dos meios eletrônicos no cotidiano discente e conseqüentemente na Educação; ao definir cada um deles e a forma como são utilizados.

3.1. Meios eletrônicos como produto da indústria cultural

A cultura ao passar por um processo de industrialização, a partir dos séculos XX e XXI, na terceira etapa da Revolução Industrial, acabou por se tornar um produto de oferta e procura, sendo produzida em larga escala, a fim de impor a uma massa, uma cultura passiva e imediata, de fácil compreensão e acesso. Nesse processo de produção de cultura de massas há o distanciamento do processo de reflexão dos produtos, alienando os próprios sujeitos que a produzem e a vivenciam. Assim, ao invés de se incentivar a busca pelo conhecimento, estimula-se a facilidade da informação desprovida de análise e reflexão sobre aquilo que os sujeitos fazem e pensam.

A indústria cultural desenvolveu-se com o predomínio que o efeito, a *performance* tangível e o detalhe técnico alcançaram sobre uma obra, que era outrora o veículo da Ideia e com essa foi liquidada. Emancipando-se, o detalhe tornara-se rebelde e, do romantismo ao

expressionismo, afirmava-se com expressão indômita, como veículo do protesto contra a organização. O efeito harmônico isolado havia obliterado, na música, à consciência do todo formal; a cor particular na pintura, à composição pictórica; a penetração psicológica no romance, à arquitetura. A tudo isso deu fim a indústria cultural **mediante a totalidade** (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 59; “grifo meu”).

Adorno e Horkheimer (1969) questionam a totalidade, a massificação que a cultura sofre com o advento da indústria e suas máquinas de produção em série, que prejudicam a espontaneidade da comunicação. Para eles, o tecnicismo da arte, promovido pela indústria cultural, enrijeceu-a e o que outrora era dinâmico, com potencial liberdade criativa, estatizou-se em normas e regras; com a intenção de popularizá-la, condicionou-a.

A atrofia da imaginação e da espontaneidade do consumidor cultural não precisa ser reduzida a mecanismos psicológicos. Os próprios produtos paralisam essas capacidades em virtude de sua própria constituição objetiva. São feitos de tal forma que sua apreensão adequada exige, é verdade, presteza, dom de observação, conhecimentos específicos, mas também de tal sorte que proíbem a atividade intelectual do espectador, se ele não quiser perder os fatos que desfilam velozmente diante de seus olhos (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 60).

Adorno e Horkheimer publicaram a 1ª edição de seu ensaio em 1947, década de 50, época em que o rádio e o cinema despontavam como meios eletrônicos de comunicação e cultura. No decorrer dos anos esses meios se aprimoraram, a televisão, o *videogame* e o computador são consumidos ilimitadamente. O que Adorno e Horkheimer afirmaram sobre doença incurável de toda diversão, ainda se encaixa com a realidade social atuante.

Martín-Barbosa (2008) discute com as ideias de Adorno e Horkheimer (1969) ao afirmar que é da tecnologia, em sua *logo-tecnia*, que provém um dos mais poderosos e profundos impulsos para a homogeneização da vida, e é a partir da diferença, da pluralidade cultural, que tal processo está sendo desmascarado.

Uma das “novidades” que as modernas tecnologias de comunicação supostamente apresentam é a contemporaneidade entre o tempo de sua produção nos países ricos e o de seu consumo nos países pobres: pela primeira vez não estaríamos recebendo as máquinas de segunda mão! Enganosa contemporaneidade, porém, uma vez que encobre a não-contemporaneidade entre objetos e práticas, entre tecnologias e usos, impedindo-nos assim de compreender os sentidos que sua apropriação adquire historicamente. Tanto no nível do *nacional*, ou seja, a defasagem e a crise do nacional aceleradas ou reveladas pela transnacionalização:

a não articulação da pluralidade cultural com os projetos nacionais; quanto no nível do *popular*, que diante da questão tecnológica se vê obrigado a distanciar-se de velhas concepções e práticas ancoradas na nostalgia e na transparência do sentido. Assim, pensar as tecnologias a partir da diferença cultural não tem nada a ver com qualquer tipo de nostalgia ou inquietação diante da complexidade tecnológica ou da abstração da mediação de massa, nem com a segurança voluntarista sobre o triunfo do bem. As tecnologias não são meras ferramentas transparentes; elas não se deixam usar de qualquer modo: são em última análise a materialização da racionalidade de uma certa cultura e de um modelo global de organização do poder (MARTÍN-BARBOSA, 2008, p.259).

O prazer continua sendo congelado no aborrecimento, sem exigir esforço, movendo-se rigorosamente nos trilhos gastos das associações habituais. O espectador perpetua na falta de um pensamento próprio, em que o produto prescreve toda reação, não por sua estrutura temática, mas através de sinais. Evita-se o esforço intelectual em detrimento de um prazer consumível de forma imediata e passiva. Nesta doentia relação em que o dominado leva mais a sério do que os dominadores a moral que deles recebem, as massas logradas sucumbem mais facilmente ao mito do sucesso do que os bem sucedidos.

A indústria cultural acaba por colocar a imitação como algo de absoluto. Reduzida ao estilo, ela trai seu segredo, a obediência à hierarquia social. A barbárie estética consome hoje a ameaça que sempre pairou sobre as criações do espírito desde que foram reunidas e neutralizadas a título de cultura. Falar em cultura foi sempre contrário à cultura. O denominador comum “cultura” já contém virtualmente o levantamento estatístico, a catalogação, a classificação que introduz a cultura no domínio da administração. Só a subsunção industrializada e conseqüente é inteiramente adequada a esse conceito de cultura (ADORNO e HORKHEIMER, 1969, p. 62).

O ensaio de Adorno e Horkheimer se faz atual, não apenas em sua definição de cultura, mas na relação atribuída com a indústria. Esta prossegue reduzindo a humanidade em uma relação exaustiva de cliente e empregado. Enquanto empregados, lembra-se da organização racional e de sua inserção com bom-senso. Enquanto clientes, os meios eletrônicos evoluem baseados nos acontecimentos da vida privada das pessoas e vende uma sedutora liberdade de escolha, encantadora em sua incompreensão.

Martín-Barbosa (2008) atribui à industrialização da cultura, uma racionalidade informacional, em que o conhecimento é o acúmulo de informação mais classificação. E continua:

A tendência, então, é deixar de lado as contradições, que não são consideradas como expressão de conflitos, e sim como resíduos de ambiguidade. Estamos diante de uma racionalidade que dissolve “o político”. Afinal, o político é justamente a emergência da opacidade do social enquanto realidade conflitiva e cambiante, emergência esta que se realiza através do incremento da rede de mediações e da luta pela construção do sentido da convivência social. Se os problemas sociais são transformados em problemas técnicos, haveria uma única solução para todos. Em vez de uma decisão política, dentre diferentes objetivos sociais possíveis, seria o caso de buscar-se uma solução tecno-científica acerca das maneiras corretas para obter-se uma finalidade pré-fixada. Para tal, seria possível prescindir do debate público; não cabe submeter à votação um fato técnico ou uma verdade científica. O cidadão acaba sendo substituído pelo especialista. É aí o curto-circuito assinalado encontra o ápice; a centralidade dos processos de comunicação em nossa sociedade significa, para a racionalidade informática, a dissolução da realidade do político (MARTÍN-BARBOSA, 2008, p.284).

O mercado de informação se difere do mercado de bens tangíveis, pois para sua reprodução e distribuição não há custos. A informação tornou-se a mercadoria e também o princípio da administração econômica da internet. Para Silverstone (2002), a nova economia tem que lidar com questões como segurança, proteção de dados, padrões e imposição dos direitos de propriedade intelectual. Precisa se harmonizar com um espaço econômico definido por um ambiente de informação em rápida expansão e ainda relativamente aberto, ambiente em que ocorre o comércio, o comércio eletrônico; ambiente do qual ele depende.

Na história da comunicação, os gestos, sons, signos escritos permeavam sua prática, que acontecia presencialmente. Com o advento das tecnologias eletrônicas¹⁵ e sua inserção na vida social produtiva provocada pela industrialização e urbanização, a comunicação torna-se técnica garantindo o diálogo à distância. A forma mais recente de comunicação é a digital; a sociedade torna-se dos serviços, dos processos comunicacionais, das linguagens visuais das telas.

Estamos inseridos nessa terceira fase da História da Comunicação, equivalente à era digital, e nem sequer conseguimos dimensionar as consequências dessa “revolução tecnológica”, ou saber se iremos desaguar em uma quarta fase, ainda mais veloz ou complexa. Por isso, os estudos relacionados à comunicação midiática, dos meios eletrônicos (MELO e TOSTA, 2008, p. 15).

Silverstone (2002) afirma que a escrita e a imprensa, a telegrafia, o rádio, a

¹⁵Numa definição mais abrangente, podemos dizer que a tecnologia eletrônica é tudo que utiliza circuitos formados por componentes elétricos e eletrônicos, com o objetivo principal de *representar, armazenar, transmitir ou processar* informações. Sob esta ótica, também se pode afirmar que os circuitos internos dos computadores (que armazenam e processam informações), os sistemas de telecomunicações (que transmitem informações), os diversos tipos de sensores e transdutores (que representam grandezas físicas - informações - sob forma de sinais elétricos) estão, todos, dentro da área de interesse da Eletrônica (ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional, acessado em abril de 2015).

telefonía, a televisão e a internet ofereceram, cada um, novas maneiras de administrar a informação e novas maneiras de comunicá-la; novas maneiras de articular desejos e de influenciar e agradar. Efetivamente, novas maneiras de fazer, transmitir e fixar significado.

A era digital influencia na atuação do professor do ensino fundamental, ciente que a tecnologia desenvolve-se para, evolutivamente, simplificar e facilitar a atuação do homem. Porém as crianças e os jovens não possuem discernimento suficiente para julgar qual o meio eletrônico seria mais adequado, ou quanto tempo de uso seria o ideal para sua faixa etária.

Principalmente por se tratar de crianças e jovens, cabe perguntar inicialmente: por que a mídia¹⁶ desempenha um papel tão importante em suas vidas, e por que se dedica tanto tempo a ela? Para essas perguntas há respostas claras. Pesquisas sobre a motivação das crianças mostraram que, em primeira linha, elas procuram banir o tédio. Os produtores de programas para crianças se adaptaram a esse fato. Os programas procuram provocar nas crianças a mesma excitação que seria sentida ao brincarem com outras crianças ao ar livre. Fala-se, nesse contexto, de determinado „nível de excitação“ a ser alcançado por meio das transmissões, o qual também pode ser medido (frequência respiratória, pulso, resistência da pele). Enquanto para uma criança ativa por si o mesmo jogo é sempre excitante de novo, os divertimentos oferecidos pela mídia provocam rapidamente um efeito de desinteresse. Assim são postas em andamento as chamadas „espirais de sensações“, ou seja: os meios para intensificar a excitação têm de ser aumentados constantemente. Isso conduz a uma aceleração permanente e a conteúdos cada vez mais extremos. Trata-se aqui de um fenômeno comparado à necessidade de aumentar a dose no consumo de drogas (BUDDEMEIER, 2007, p. 55).

A educação, em pleno século XXI, também sofre as consequências dessa nova realidade e o professor vive em desafiadora adaptação às novas posturas dos alunos e novas estruturas dos ambientes educacionais. Para melhor ilustrar tais mudanças, faz-se necessário, primeiramente, identificar quais são esses meios eletrônicos e então analisar suas possíveis influências.

¹⁶Do ponto de vista etimológico, mídia trata-se de uma expressão latina. *Media* é o plural de *medium*. No singular significa “meio”, “veículo”, “canal”. O vocábulo foi incluído na Língua Portuguesa por intermédio do Tio Sam, importado diretamente dos Estados Unidos. Chegando ao Brasil, fizemos seu imediato “aportuguesamento”. Na verdade nós o abramos. Os norte-americanos escrevem a palavra tal qual foi assimilada do latim – *media* – mas alteram a pronúncia – “mídia” (o “e” tem som de “i”). Aqui, nós efetivamente a nacionalizamos, substituindo o “e” por “i”, tanto ao falar quanto ao escrever. A palavra mídia é hoje popularíssima, com direito a verbete nos dicionários. Se consultarmos o *Aurélio* ou qualquer outro glossário contemporâneo, vamos constatar a sua inclusão (MELO e TOSTA, 2008, p. 30).

3.2. Os meios eletrônicos na ANPEd

Melo e Tosta (2008) afirmam que o conhecimento é como uma escada, a qual se ficarmos apenas num patamar, distanciados das observações que estão sendo feitas por outros, teremos uma visão parcial, fragmentada, incompleta da realidade. Na tentativa de analisar pesquisas nacionais que tratavam dessa temática, aproximei-me dos trabalhos apresentados na ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa em Educação) levantados no intervalo de 2009 a 2013, trazendo aqui informações relevantes sobre esse novo cotidiano.

Para esse recorte de cinco anos, buscou-se nos grupos de trabalho 08 e 16, respectivamente, *Formação de Professores* e *Educação e Comunicação*, títulos com palavras que fizessem parte do contexto dos meios eletrônicos como: comunicação on-line, mídia, televisão, jogos eletrônicos, *videogame*, internet, tecnologias digitais de informação ou/e comunicação, blogs de educadores, computador na escola, cultura digital.

Na 32ª reunião em 2009 foram quinze trabalhos no GT 16 e dois no GT 08; na 33ª reunião em 2010, oito trabalhos no GT 16 e um no GT 08; na 34ª reunião em 2011, onze trabalhos no GT 16 e nenhum no GT 08; na 35ª reunião em 2012, quatro trabalhos no GT 16 e nenhum trabalho no GT 08; na 36ª reunião em 2013 apareceram cinco trabalhos no GT 16 e dois trabalhos no GT 08. A 37ª acontecerá em Florianópolis em outubro deste ano.

O grupo de trabalho – *Educação e Comunicação*, apresentou um número bem maior de publicações, quarenta e três, comparado ao grupo de trabalho – *Formação de Professores*, com cinco publicações. Revelou-se a relevância do tema e a necessidade de trabalhá-lo mais na linha de pesquisa Formação de professores e trabalho docente.

O grupo de trabalho – *Educação e Comunicação*, apresentou um número bem maior de publicações, quarenta e três, comparado ao grupo de trabalho – *Formação de Professores*, com cinco publicações. Revelou-se a relevância do tema e a necessidade de trabalhá-lo mais na linha de pesquisa Formação de professores e trabalho docente.

2009:

GT 08 – Formação de Professores	<p><i>A Formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação dos Professores e Educação de Comunicação da ANPED – 2000 a 2008</i> Ezicléia Tavares Santos – UFJF</p> <p><i>A Pesquisa ação-formação como instrumento de formação em serviço para integração das TIC na prática pedagógica do professor</i> Dilmeire S. R. Vosgerau – PUC-PR</p>
GT 16 – Educação e Comunicação	<p><i>A Comunicação on-line entre professores e alunos: um estudo da UNISUL virtual</i> Magalis Bésse D. Schneider – UNB Raquel A. Moares - PPGE-FE/UNB</p> <p><i>A Etnografia virtual na pesquisa de abordagem dialética em redes sociais on-line</i> Suzana de Souza Gutierrez – UFRGS</p> <p><i>A Mídia ensina o verniz da tolerância jovem</i> Saraí Patrícia Schmidt – FEEVALE Pâmela Caroline Stoccker – FEEVALE</p> <p><i>Afetividade, aprendizagem e tutoria online</i> Carmen L. de Araújo P. Oliveira – UFA</p> <p><i>As insustentáveis levezas dos discursos da mídia no Brasil: representações sobre ação afirmativa e universidade (2000 – 2006)</i> Sandra Sales – UFRRJ</p> <p><i>As novas educações e os potenciais da tv e das redes digitais</i> Simone de Lucena Ferreira – UNIT Nelson De Luca Pretto – UFBA</p> <p><i>Como alunos percebem as tecnologias digitais no laboratório da escola: problemas de aprendizagem e caminhos apontados pela teoria da prática</i> Eduardo Santos Junqueira – UFC</p> <p><i>Diários da prática docente em blogs: aspectos da reflexão entre professores</i> Adriane Lizbehd Halmann – UFBA Maria Helena Bonilla – UFBA</p> <p><i>Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural</i> Maria Teresa de Assunção Freitas – UFJF</p> <p><i>Jovens e jogos eletrônicos: novas narrativas, novos leitores, novas competências de leitura</i> Helenice Mirabelli Cassino Ferreira – UERJ Maria Luiza Magalhães Bastos Oswald – UERJ</p> <p><i>Mídia e educação: campos em conflito em Portugal</i> Antonio Francisco Ribeiro de Freitas – UFAL</p> <p><i>O videogame no crepúsculo da educação – a produção de sentido na interface com a comunicação</i> Sílvia Rosa Silva Zanolla – UFG</p> <p><i>Programa de desenvolvimento profissional online para formadores em início de carreira na educação básica</i> Renata Portela Rinaldi – UFSCar Josiane Pozzatti Dal-Forno – UFSCar Aline Maria de Medeiros Rodrigues Realí – UFSCar</p> <p><i>Uma representação midiática de jovem e escola: a telenovela <i>Malhação</i> e seus modos de endereçamento</i> Lídia Miranda Coutinho – IS Elisa Maria Quartiero – UDESC</p> <p><i>Universitários S/A: empreendedorismo e gestão dos talentos nas mídias contemporâneas</i> Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS</p>

2010:

GT 08 – Formação de Professores	<p><i>Formação para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nas licenciaturas presenciais das universidades estaduais paulistas</i> Rosemara Perpetua Lopes – UNESP Monica Fürkotter – UNESP</p>
GT 16 – Educação e Comunicação	<p><i>As salas de tecnologias educacionais: modos de “ensinar” e de “aprender” como traduções de cultura escolar</i> Cláudia Natália Saes Quiles – UEMS</p> <p><i>As tecnologias digitais da informação e comunicação em livros didáticos de língua portuguesa</i> Roberta Caiado – UFPE e UNIVERSO</p> <p><i>Entre contar, opinar e convencer: refletindo sobre o discurso da mídia que denuncia e reforça preconceitos</i> Kátia Zanvetor Ferreira – USP</p> <p><i>Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores</i> Monica Fantin – UFSC Pier Cesare Rivoltella – UCSC</p> <p><i>Juventudes conectadas: tecnologias digitais e tribos urbanas no contexto escolar</i> Valdirene Cássia da Silva – ULBRA Edvaldo Souza Couto – UFBA</p> <p><i>Os recursos de linguagem como contribuição à construção de sentidos entre formadores e professores universitários em formação no contexto digital</i> Rosimeire Vizentim – UNISO Lucila Pesce – UNIFESP</p> <p><i>Os universitários como um público: educação, mídias e governamentalidade neoliberal</i> Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS e UFFS Elí Terezinha Henn Fabris – UNISINOS</p> <p><i>Textos multimidiáticos na escola</i> Glaucia Guimarães¹ – UERJ - glauguimaraes23@gmail.com Ligia Karam Corrêa de Magalhães – UFRJ - ligiakaram@gmail.com Raquel Goulart Barreto – UERJ</p>

2011:

GT 08 – Formação de Professores	Sem trabalhos na temática
GT 16 – Educação e Comunicação	<p><i>A evasão em cursos a distância online: estudo de um programa de educação empresarial continuada</i> Soraya Tonelli Machado – UDESC Martha Kaschny Borges – UDESC</p> <p><i>Cartografia: uma estratégia metodológica para estudos que envolvem mídia e educação</i> Miriam Pires Corrêa de Lacerda – PUC-RS</p> <p><i>Conexões entre corpos, masculinidades e mídias</i> Celso Vitelli – UFRGS</p> <p><i>Impressões digitais e capital tecnológico: o lugar das TIC na formação inicial de professores</i> Rafael Da Cunha Lara – UDESC Elisa Maria Quartiero – UDESC</p> <p><i>Práticas de letramento digital no contexto da inclusão de laptops educacionais</i> Eliana Maria Do Sacramento Soares – UCS Carla Beatris Valentini – UCS</p> <p><i>Ritmo... É ritmo de festa! A presença da mídia nas comemorações de aniversários de crianças</i> Núbia De Oliveira Santos – UERJ Rita Marisa Ribes Pereira – UERJ-PROPEd</p>

	<p><i>Sistema social em ambiente virtual de aprendizagem: interações possíveis</i> Karla Marques da Rocha – UFSM</p> <p><i>Sob o signo da convergência: reflexões sobre o papel das mídias digitais interativas na educação</i> Marcelo Sabbatini – UFPE</p> <p><i>Subjetividade em rede: novos modos de ser aluno e professor através das redes sociais da internet</i> Ana Paula Freitas Margarites – UFPel Rosária Ilgenfritz Sperotto – UFPel</p> <p><i>Tecnologias e ações de formação na prática docente</i> Solange Mary Moreira Santos Santos – UEFS</p> <p><i>Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo</i> Monica Fantin – UFSC Eloiza Schumacher Corrêa – UFSC</p>
--	---

2012:

GT 08 – Formação de Professores	Sem trabalhos na temática
GT 16 – Educação e Comunicação	<p><i>Crianças e redes sociais: uma proposta de pesquisa online</i> Nélia Mara Rezende Macedo – UERJ e CPIL</p> <p><i>Crianças e tv, tudo a ver? Percepções de espectadores infantis e televisão</i> Renata Lucia Baptista Flores – Cap/UFRJ Agência Financiadora: UFRJ</p> <p><i>Materiais didáticos digitais em rede e aprendizagem: reflexões críticas em torno do conectivismo</i> Eduardo Santos Junqueira Rodrigues – UFC Ofélia Alencar de Mesquita – UFC</p> <p><i>Tecnologias da informação e comunicação: outras formas de condução das condutas</i> Carine Bueira Loureiro – IFRS Maura Corcini Lopes – UNISINOS</p>

2013:

GT 08 – Formação de Professores	<p><i>Blogs de educadores: possíveis veículos de formação continuada?</i> Sonia Regina Mendes dos Santos – UERJ/FEBF Maria Cristina de Oliveira Silveira – UERJ/FEBF</p> <p><i>O computador na educação e a formação docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental</i> Analigia Miranda da Silva – UNESP/FCT</p>
GT 16 – Educação e Comunicação	<p><i>“Programa um computador por aluno” (PROUCA) em uma escola municipal do Rio de Janeiro: o que há de novo na rede?</i> Luciana Velloso – ProPed/UERJ Agência Financiadora: FAPERJ</p> <p><i>As tecnologias da informação e comunicação na construção do sentido de lugar dos jovens da rocinha</i> Alfeu Olival Barreto Junior – SME-RJ/Colégio Militar do Rio de Janeiro Cleonice Puggian – UNIGRANRIO/UERJ Idemburgo Pereira Frazão Félix – UNIGRANRIO/SME-RJ</p> <p><i>Embebando Benjamin – pensar com novos gestos tecnológicos na cibercultura</i> Maria Jacintho Vargas Netto – ProPed/UERJ</p> <p><i>IDEB e tecnologias educacionais: algumas reflexões</i> Nilma Fernandes do Amaral Santos – MIELT-UEG</p> <p><i>Os sentidos da formação na cibercultura: múltiplos olhares dos pesquisadores para a subjetivação do adulto na cultura digital</i> Octávio Silvério de Souza Vieira Neto – UFJF Adriana Rocha Bruno – UFJF-PPGE</p>

Santos (2009) em seu trabalho pela UFJF, *A Formação dos professores para o uso das tecnologias digitais nos GTs Formação de Professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008* publicado em 2009 na 32ª reunião da ANPED, critica os curso de formação de professores, como deficitários quanto ao uso de tecnologias e consequentemente prejudicando a prática pedagógica dos futuros professores.

É fato que as exigências postas pela sociedade contemporânea, permeada de tecnologias, estão pautando uma nova dinâmica para a atuação docente e questionando a eficiência das políticas públicas de formação de professores para enfrentarem essa realidade. Se, por um lado, a sociedade da informação exige a apropriação dos conhecimentos nessa área pelo professor, por outro, as políticas públicas ainda não conseguiram incluir totalmente as escolas no mundo digital e, nos processos formativos de docentes, tais questões não encontram muito espaço. Assim, o professor tem dificuldade de conceber as tecnologias da informação e comunicação (TICs) como condição de produção e, paradoxalmente, sintonizar-se com a cultura digital dos alunos (SANTOS, 2009, p.02).

Santos (2009) alerta para uma formação inicial distante de recursos tecnológicos e uma formação continuada descontextualizada, aligeirada e centrada nas questões técnicas do computador/internet. Como consequência dessas formações, ela aponta também para as dificuldades das escolas públicas em introduzir tecnologias no ensino por ignorância de como fazer.

Entendo que os resultados dos trabalhos apontam caminhos para reformulação das propostas de formação dos professores na área das tecnologias digitais, ao destacarem que as práticas inovadoras surgem da reflexão sobre experiências compartilhadas, a necessidade de formação crítica reflexiva para uso das tecnologias, os desenho didáticos dos cursos de formação online fundamentados na dialogia. Tal formação deverá acontecer a partir dos projetos dos educadores conectados com seu trabalho e seus espaços de atuação. O que também se mostrou relevante foram as investigações que partiram da necessidade de compreender o processo de aprendizagem do professor diante dos conhecimentos tecnológicos (SANTOS, 2009, p.12).

Outro trabalho relevante desse levantamento, publicado em 2010, foi o das pesquisadoras da UNESP Lopes e Fürkotter intitulado *Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC)¹⁷ nas licenciaturas presenciais das Universidades Estaduais Paulistas*. Nele elas refletem sobre como a prática dessa formação poderia se desenvolver para estar coerente a realidade posta.

¹⁷As Tecnologias Digitais de informação e Comunicação (TDIC's) não são apenas a Internet e sim um conjunto de equipamentos e aplicações tecnológicas, que têm na maioria das vezes a utilização da internet como meio de propagação e que se tornam um canal de aprendizagem. Embora não substituam as tecnologias convencionais (como rádio e televisão), que continuarão sendo utilizadas e possuem, cada qual, a sua função. No âmbito da educação, as TDIC's podem ser entendidas como ferramentas de suporte e devem ser orientadas segundo os objetivos da educação, pois a obtenção de ótimos resultados depende de se determinar de forma clara e objetiva o que se pretende trabalhar em sala de aula para depois definir qual tecnologia se enquadra melhor para alcançar o resultado esperado no processo de ensino e aprendizagem, ou seja, escolher primeiro a tecnologia a ser utilizada nem sempre trará um resultado satisfatório, pois existem vários fatores que devem ser observados (LOPES; FÜRKOTTER, 2010).

Orientada pela racionalidade prática, a formação inicial do professor para o uso das TDIC ocorreria em contexto e pela prática refletida, apoiada em conhecimentos teóricos. Nos moldes desse paradigma, o professor seria formado em situações práticas, típicas de seu campo de atuação. No currículo dos cursos de formação docente, este paradigma pode ser verificado tanto na estrutura que comporta as disciplinas – distribuição das disciplinas na grade curricular e tipo de conhecimento veiculado às mesmas –, quanto no interior de cada disciplina (LOPES, FÜRKOTTER, 2010, p.02).

As pesquisadoras defendem a prática reflexiva, discutida através de situações comuns de salas de aula, como sendo uma possibilidade real de introdução das tecnologias digitais. Vislumbram que no futuro os professores possam substituir o temor por motivação e resistência ao desconhecido por determinação em superar o desafio que o “novo” representa.

Na 36ª reunião da ANPEd, Silva (2013) publicou em seu trabalho, “*O Computador na Educação e a Formação Docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*”, que as tecnologias adentram o campo escolar por meio de políticas públicas ou pelos usos que alunos e professores fazem destes recursos.

Entretanto, o aproveitamento desta nova situação em processos pedagógicos que contemplem o aprender dos alunos depende da (re) construção de práticas pedagógicas que podem não corresponder aos parâmetros que temos na educação atual.

Tendo em vista que é papel da escola oferecer aos alunos a possibilidade de apropriação dos bens materiais e simbólicos, compreendemos que é necessário refletir se e como esta possibilidade de apropriação está presente no contexto escolar, bem como de que forma tem sido trabalhado o desenvolvimento da humanidade no contexto contemporâneo, permeado intensamente pelas tecnologias digitais (SILVA, 2013, p.03).

Também para Silva (2013) a reflexão sobre sua própria prática é o principal caminho para o professor ter clareza acerca das transformações geradas pela evolução. Como estas mudanças influenciam o seu trabalho, e que seja capaz de, a partir da posse desses conhecimentos, atuar na formação sólida e crítica dos seus alunos.

Sua discussão ainda alerta sobre a necessidade de que novos saberes sejam incorporados à prática docente, através de uma formação docente

condizente com este momento que atravessa a educação escolar. O professor precisa compreender essa realidade para refletir, questionar e moldar a sua prática pedagógica, assim como o seu papel enquanto formador.

Portanto, é necessário que o docente tenha uma formação que o leve a compreender as tecnologias em suas potencialidades e limitações para o processo educativo e que propicie estabelecer a mediação adequada entre aluno, tecnologia e conteúdo de ensino por meio de uma prática pedagógica que contemple como o aluno aprende com tais recursos e quais os caminhos para que se concretize esse aprendizado, ou seja, os pressupostos teórico-metodológicos que devem ser mobilizados visando o aprender (SILVA, 2013, p.04).

As tecnologias digitais de informação e comunicação, se utilizadas a partir de uma reflexão crítica e embasadas por fundamentos teóricos sólidos, possuem uma vasta gama de potencialidades relacionadas ao processo educativo. Para que essas potencialidades se evidenciem, as práticas pedagógicas devem ser estruturadas e organizadas para contemplar a realidade dos educandos. Os cursos formativos de professores precisam propiciar competência aos futuros educadores para um fazer pedagógico harmônico com as novas necessidades formativas dos alunos.

A iminência de novos espaços de conhecimento, propiciados pelas diversas tecnologias de informar e comunicar, impõe desafios para a educação escolar e, em especial, para a formação docente. É preciso que professor compreenda que o seu aluno participa deste novo contexto sociocultural e que se integra à complexidade do mundo contemporâneo, demandando reconfiguração de práticas pedagógicas (SILVA 2013, p.12).

Especificamente, dos trabalhos que evidenciaram os meios eletrônicos propostos em minha pesquisa – televisão, *videogame* e computador/internet – destaco três, que fazem parte deste recorte e trazem cada um destes meios separadamente. O da pesquisadora da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Flores (2012), *Crianças e TV, tudo a ver? Percepções de espectadores infantis e televisão*; o trabalho da Fantin (2011) da UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, *Videogames: processos de aprendizagem cognitiva, social e cultural em jogo*; e o da Freitas (2009), vinculado à UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora, *Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural*.

Por mais que, retoricamente, digamos que nossas crianças não são bobas, penso que ainda incorremos no movimento de subjugá-las em lugar de dar-lhes ouvidos. Ao mesmo tempo, por mais que muitos de nós

digamos que a televisão é acéfala e “emburrece”, seguimos reiteradas vezes imputando-lhe potência ilimitada sobre os sujeitos que a ela se expõem (FLORES, 2012, p.18).

A partir dos estudos teóricos e das falas dos jogadores, é possível perceber que os *videogames* oferecem possibilidades de construção de competências e aprendizagens culturais que os jogadores processam em suas narrativas de maneiras diferenciadas, e que além das mediações, dependem de quem joga, quando joga, onde joga, como joga e o que joga. Portanto, talvez não seja o conteúdo do jogo em si o principal desencadeador de aprendizagens, mas, sobretudo, a estrutura de ações que, relacionadas, compõe o jogo. Isto pode explicar as diferentes formas de apropriação e o fato de que, intuitivamente, os jogadores podem até conseguir extrair aprendizados significativos de jogos que aparentemente não seriam considerados educativos (FANTIN, 2011, p.15).

Finalizando, retomo a ideia de que computador e internet não são, por si sós, garantias de uma inovação no processo de aprendizagem escolar. Tudo depende da maneira como são usados, da mediação humana do professor. É esta que faz toda a diferença por possibilitar a eficácia das duas outras mediações: a técnica e a simbólica. Nesse sentido, é importante considerar que é insustentável o receio de que a novidade do computador e da internet na escola torna o professor desnecessário. Ao contrário, acentua-se, cada vez mais, a importância de sua presença, de sua mediação humana (FREITAS, 2009, p.13).

As três pesquisadoras ponderam em suas falas a utilização dos específicos meios por crianças e jovens. Alertam sobre o cuidado em não demonizar a televisão, o *videogame*, e o computador/internet; mas, compreendê-los a partir de um reconhecimento de quem utiliza, como se faz sua manipulação, observar seus comportamentos consequentes e então balizar suas influências.

3.3. Influência dos meios eletrônicos na educação

Como professora pesquisadora, constato o uso exacerbado da televisão, do *videogame* e do computador, incluindo a internet no cotidiano dos alunos. Cada um desses meios influencia de forma significativa em suas aprendizagens. Não se desmerece o caráter evolutivo desses avanços tecnológicos, mas o quanto afetam a relação das crianças com o mundo real e suas interfaces com o conhecimento, a sociedade e o mundo.

Steiner (2003) defendeu que um aluno aprende e assimila algo, condicionalmente, pela sua relação pessoal com seu professor. Atribuindo a essa relação o nome de verdadeiro amor, ou seja, uma relação de confiança genuína,

como a qual se destina a alguém que se ama. Nessa direção é possível destacar que na relação professor aluno, a dimensão humana é algo que deva ser construída e preservada em permanente sintonia, num clima de respeito e confiabilidade.

Os meios eletrônicos como: televisão, *videogame*, e computador são tecnologias que não necessitam de uma relação interpessoal para funcionarem, privando as crianças e jovens de uma interação social fundamental para a pluralidade cultural e afetiva. A responsabilidade da escola em propiciar esta diversidade interacional é preeminente.

Alguns meios eletrônicos acabam reforçando a lógica de que quanto mais rápidas a imagem e a informação, melhor para a assimilação. Um exemplo disso é a **televisão** em que a passividade da criança inibe sua capacidade imaginativa e de movimento, mantendo-se num estado de torpor, sem iniciativa. Gerando ainda mais outros efeitos colaterais tais como: obesidade infantil – pela apatia provocada quando se assiste televisão; consumismo exacerbado e pensamento alienante.

Na leitura, é preciso produzir uma intensa atividade interior: num romance, imaginar o ambiente e os personagens; num texto filosófico ou científico, associar constantemente os conceitos descritos. A TV, pelo contrário, não exige nenhuma atividade mental: as imagens chegam prontas, não há nada para associar. Não há possibilidade de pensar sobre o que está sendo transmitido, porque as velocidades das mudanças de imagem, de som e de assunto impedem que o telespectador se concentre e acompanhe a transmissão conscientemente (SETZER, 2001).

A educação, por excelência, exige do aluno atenção e concentração, qualidades dispensadas pela televisão, a qual continuará a funcionar independente de como o telespectador se encontre, em prontidão ou disperso. Se a criança interioriza esta postura, também se colocará na posição de telespectador em sala de aula, não se preocupando em estar atento e muito menos envolvido neste espaço, ficando passivo da realidade e conseqüentemente distante da sua pró-ação sobre o próprio meio que coabita.

Crescentemente, enfim, nota-se que para além do que se diz ou se pensa da relação das crianças com esta mídia, elas têm feito seu uso dela, com escolhas que demonstram certa autonomia e revelam seus interesses. Deste modo, na revisão das percepções que se tem das crianças, se tem seguido na superação de estruturas tradicionais e o que

aparece no cerne dessas transformações não é apenas a produção de um ou outro programa que rompe com o modelo, mas toda uma nova gama de perspectivas e modalidades que surge com o advento da multiplicidade de canais (FLORES, 2012, p.14).

Segundo Flores (2012), o uso da televisão pode ser um diagnóstico do comportamento das crianças, a partir de suas escolhas. Dar vozes ao cotidiano dos alunos, em reconhecimento de suas escolhas por programas televisivos, pode ser uma ferramenta para não ignorar suas realidades e uma oportunidade de usá-la como temática para uma prática pedagógica dialogada.

Além da televisão, o **videogame** também é uma tecnologia que interessa a muitas crianças e jovens. Este meio eletrônico atrai como veículo de diversão e passa tempo. Sua variedade de jogos é imensa, com muitas cores, imagens e sons. A capacidade criativa de seus idealizadores é fantástica, mas a preocupação, mais uma vez, é quem está utilizando e como está utilizando.

Vou considerar aqui somente o jogo eletrônico mais típico: aquele que exige velocidade do indivíduo que joga contra a máquina e ganha pontuação quando acerta determinadas ações, o que denomino de jogos tipo "combate". O aparelho consiste numa tela (grande como um monitor de computador ou TV, ou até mesmo uma tela bem pequena de jogo portátil), um computador e um meio de comunicação entre o jogador e o computador - um teclado, um *joystick* ou uma pistola que detecte luminosamente a posição apontada por ela na tela. A tela exibe uma figura em movimento; o jogador tem de fazer alguma ação com seus dedos, como pressionar algumas teclas; o computador detecta que teclas foram pressionadas e produz uma modificação na imagem da tela; e assim por diante (SETZER, 2001).

Com trocas de imagens tão aceleradas, o jogador torna-se reativo, sem tempo para elaborações mentais, sua capacidade criativa não é requisitada. Em uma situação de emergência, de estresse, de consciência abafada, o jogador pode reagir como fazia no jogo, mas tratando o real como artificial, o que é um grande perigo, pois são duas coisas completamente diferentes. Enquanto a televisão grava no subconsciente do telespectador todas as imagens e situações vistas; o jogo eletrônico, além dessa gravação, ainda treina o jogador a executar certas ações.

Em diversas partes do mundo crianças e jovens parecem jogar os mesmos *videogames* propostos pela chamada globalização econômica e mundialização da cultura. Apesar das motivações e interações que certos jogos propiciam, eles não despertam o mesmo interesse a todos jogadores da mesma forma, pois o processo de apropriação é ativo e ligado a determinado contexto sociocultural de consumo. Seus usos e

formas de apropriação se inscrevem em uma cultura específica que varia conforme o meio social, o gênero, a faixa etária, etc (FANTIN, 2011, p.02-03).

As crianças das séries iniciais ainda não amadureceram completamente para a realidade. A fantasia ainda plasma seu cotidiano e a influência dos meios eletrônicos pode ser muito maléfica, dependendo do conteúdo que ela trate. A violência dos jogos para uma criança adquire uma noção de normalidade, uma vez que esta não discerne claramente o certo do errado, o socialmente aceitável ou inadmissível. Como a violência vende mais, arrecadando quantias vultosas, tornou-se um atrativo para o comércio desses tipos de jogos e um prejuízo ao desenvolvimento das crianças.

As crianças e jovens não deixarão de se divertir com os *videogames* e suas imagens prontas e dinâmicas, atrativos inegáveis; mas, o trabalho do professor pode metamorfosear sua prática, ao reconhecer com serenidade esta nova realidade e a partir dela, com muita criatividade e iniciativa permeada de arte. Oferecer possibilidades que incentivem as representações mentais dos alunos, com efeitos antagônicos aos dos jogos eletrônicos, e, portanto, sanadores para esta época.

O **computador** munido da internet exige do usuário uma linguagem formal, por sua lógica-simbólica; a questão é definir qual a melhor idade para que esse acesso seja feito. As crianças das séries iniciais ainda não deveriam ter autonomia para a utilização dos computadores, que oferecem informações ilimitadas a qualquer assunto, além de, assim como a televisão e os *videogames*, proporcionarem pouca interação interpessoal e certa passividade diante de uma tela.

O computador é uma máquina completamente diferente de todas as outras. Estas servem para transformar, transportar ou armazenar energia ou matéria, como um torno que transforma matéria; um carro, que transporta pessoas (matéria); uma bateria, que armazena energia elétrica. O computador não faz nada disso: ele transforma, transporta e armazena *dados*, que são representações simbólicas quantificadas ou quantificáveis e não devem ser confundidos com informações. Estas devem ter sempre um significado para quem as recebe, e podem não ser transmitidas sob forma de dados como, por exemplo, a sensação de calor ou de frio. Aquela quantificação é essencial para os dados poderem ser introduzidos em um computador, onde tudo deve necessariamente estar quantificado. Note-se que programas também são dados (SETZER, 2001).

A possibilidade de acessar informações diversas pela internet no computador é um avanço tecnológico extraordinário; porém, com tanta diversidade disponível, faz-se fundamental uma orientação para direcionar conteúdos e determinar o tempo de uso, quando se tratam de crianças ou adolescentes que o manusearão. Os professores podem fazer este tipo de orientação junto às famílias ou diretamente aos alunos quando estes já são mais velhos.

Quanto ao uso dos computadores dentro das escolas, há opiniões divergentes na sociedade, uns acreditam ser emergencial que a educação se torne digital a partir das escolas, outros sugerem uma educação focada na relação pessoal. Sem contar com o interesse econômico e político que a introdução de computadores pode gerar.

Além disso, existe o fato de as escolas lutarem com grandes problemas que, como fica claro para todos os envolvidos, só podem ser solucionados por uma reforma educacional de base. Contudo, para essa reforma faltam ideias pedagógicas fecundas; ou, onde essas ideias existem, não há maioria política a seu favor. Nessa situação, os políticos da educação encontram ouvidos abertos ao preconizarem o computador e as mídias correlatas como redentoras da indigência. E quando também é citado o já popular *slogan* “Analfabetos digitais são os desempregados do futuro”, pretende-se convencer inclusive os pais. A luta por postos de trabalho começa, pois, já na infância. Incentiva-se também o desenvolvimento da indústria de computadores, que naturalmente tem interesse em que o aparelhamento com computador alcance até os jardins-de-infância (BUDDEMEIER, 2010, p.21).

Nessa direção é possível afirmar que a prática pedagógica sofre influência direta dos meios eletrônicos, uma vez que a ação docente depende da interação entre educadores e educandos e suas respectivas realidades que estão imersas nessa nova era digital. O professor que atua junto aos alunos no contexto atual, acaba por vivenciar um enorme desafio no exercício da sua profissionalidade diante da forte inserção dos meios eletrônicos na vida cotidiana dos alunos.

Fica evidente a urgência de encontrar caminhos para uma educação coerente à realidade, sem ignorar o uso das tecnologias, indo além de um uso restrito no que diz respeito às possibilidades de formação e de práticas pedagógicas.

4. CAMINHO METODOLÓGICO

A pergunta problema do trabalho foi: *o que podemos aprender dos princípios pedagógicos de Freire e Steiner que auxilie a prática dos professores diante da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente?* A partir dela, busquei encontrar nos princípios pedagógicos de Freire e Steiner, pistas para respondê-la. Optou-se metodologicamente por uma abordagem qualitativa. Sabendo-se que, como afirma Lüdke e André (2011), para realizar uma pesquisa é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele.

Ao direcionar o olhar para a ação docente em duas pedagogias de fundamentos humanistas, evidenciou-se a complexidade dinâmica que abrange um fenômeno educacional, justificando-se a escolha pela abordagem qualitativa. O estudo qualitativo, segundo Lüdke e André (2011) desenvolve-se numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significações, aspirações, crenças, valores e atitudes, contribuindo dessa forma para uma compreensão adequada de certos fenômenos sociais de relevância no aspecto subjetivo. Possibilita aos participantes da pesquisa expressarem suas percepções e representações, valorizando o conteúdo apresentado pelos sujeitos (MINAYO, 2000, p.21).

Minayo (2000), quando alerta sobre o desafio da pesquisa social, considera a pesquisa qualitativa pertinente, ao ponderar características particulares dos sujeitos, como crenças e valores. Em nosso trabalho com profissionais de escolas de pedagogias humanistas foi fundamental discorrer sobre as individualidades de cada pedagogia e de cada sujeito, a fim de se alcançar indícios reais para responder à pergunta do trabalho.

O desafio encontrado dentro da abordagem qualitativa nesta pesquisa foi o de manter o equilíbrio entre o rigor científico e a flexibilidade do pensamento humano. Cada um dos professores entrevistados é um universo de possibilidades que não pode ser ignorado, mas que precisa ser sistematizado para que suas ideias e ideais sejam analisados.

Desse modo, pensar rigorosamente o rigor na pesquisa qualitativa é compreender sua contrapartida complementar: a flexibilidade. Rigor e flexibilidade andam juntos na pesquisa qualitativa, porque o excesso de rigidez deve ser corrigido ou equilibrado com a flexibilidade, assim como o excesso de flexibilidade tem que ser corrigido com o tensionamento justo (GALEFFI, 2009, p.38).

Reconhece-se na presente pesquisa os cinco atributos básicos que Bogdan e Biklen (1994, p. 47) estabelecem como características próprias desse tipo de abordagem:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal;
2. A investigação qualitativa é descritiva;
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos;
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva;
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Dentro do espectro qualitativo e com uma preocupação epistemológica de compreender e não explicar os fenômenos do comportamento humano, o trabalho enveredou-se para uma pesquisa de campo. O trabalho de campo permite uma aproximação com o que se pretende estudar e a partir desta realidade desenvolver um conhecimento.

Demo (2006) observa que o cientista em sua tarefa de descobrir e criar, necessita, num primeiro momento, *questionar*. Esse *questionamento* é que nos permite ultrapassar a simples descoberta para, através da criatividade, produzir conhecimentos. Definindo bem o nosso campo de interesse, nos é possível partir para um rico diálogo com a realidade. Assim, o trabalho de campo deve estar ligado a uma vontade e a uma identificação com o tema a ser estudado, permitindo uma melhor realização da pesquisa proposta.

4.1. Escolas

O campo de interesse foram duas escolas com pedagogias de fundamento humanista do interior de São Paulo escolhidas de forma não aleatória; portanto, da mesma região do estado de São Paulo. Uma de pedagogia waldorf, a qual eu trabalhava em Piracicaba, portanto, estava presente diariamente; e a outra de pedagogia freireana, do município de Jundiaí, a qual eu visitei em três oportunidades para coleta de dados. Na primeira visita conheci a escola e conversei com a diretora, na segunda visita conversei com a coordenadora pedagógica e na terceira com os professores.

Requisitei os projetos políticos pedagógicos (PPPs) das duas escolas e reuni informações estruturais e administrativas com a equipe gestora de cada escola. Em se tratando da waldorf conversei com uma professora que participou da fundação da escola, membro da conferência interna, nome dado à equipe gestora de uma escola waldorf, a qual, explicarei mais adiante. Na escola freireana, falei com a coordenadora pedagógica, também professora fundadora da escola, que foi aluna de Freire em uma das disciplinas de seu mestrado em educação pela PUCSP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. As entrevistas com as representantes da equipe gestora estão no ANEXO I. Além da equipe gestora, entrevistei seis professores, três de cada escola, respectivamente, do 1º, 5º e 9º ano do ensino fundamental, expostas no ANEXO II.

4.1.1. Escola freireana

Segundo sua coordenadora pedagógica, a escola representante da pedagogia inspirada pelos preceitos de **Paulo Freire** foi fundada em 1993, por iniciativa de um grupo de pais que desejava uma educação em perspectiva freireana para seus filhos. Esta escola tornou-se uma entidade aberta, que recebe famílias interessadas em oferecer uma educação diferenciada para seus filhos. O nome da escola foi autorizado por seu patrono, Paulo Freire, que em visita realizada em 1995 disse: — “Cheguei. Vi. Perguntei. Espantei-me. Gostei. Voltarei.” Infelizmente Paulo Freire não voltou, já que, faleceu dois anos depois.

A escola é uma cooperativa, ou seja, é uma entidade composta por pessoas físicas ou jurídicas, com determinada finalidade comum. Todos os integrantes de uma cooperativa são sócios e todos têm o mesmo poder de voto. A cooperativa tem regimento jurídico próprio, com diversos benefícios legais. Além disso, cada um dos associados pode ter o direito na tomada de decisões da referida sociedade, de acordo com os termos de sua constituição. O principal documento que rege uma cooperativa é seu Estatuto Social, o qual deve ser registrado junto aos órgãos governamentais competentes. Neste Estatuto estão fixadas as regras que devem ser obedecidas tanto pelos cooperados, como pelas pessoas que administram a referida cooperativa.

Conforme previsto no Estatuto vigente, a cooperativa desta escola freireana tem vários objetivos, sendo o principal a prestação de serviços na área educacional e do ensino de caráter comum ou especial aos seus cooperados, cônjuges, filhos e dependentes, ou ainda, a pessoa de sua indicação.

Podem ser admitidas na cooperativa, na condição de cooperados, as pessoas físicas e jurídicas com interesse nos serviços de ensino e educação e que adquiram uma cota na referida cooperativa. Geralmente se preenche um cadastro com as informações necessárias. Após aprovado referido cadastro a pessoa pode adquirir a cota e passa a partir deste momento a ser um cooperado.

Os deveres de um cooperado são:

- Contribuir com as taxas de serviços e encargos que forem estabelecidas;
- Cumprir disposições do Estatuto, respeitar as resoluções regulamentares tomadas pelo Conselho de Administração e as deliberações das assembleias gerais;
- Participar das assembleias gerais e das reuniões a que for convocado.

Os direitos de um cooperado são:

- Matricular-se ou aos seus dependentes legais, ou ainda a pessoa de sua indicação, nos cursos oferecidos nas unidades educacionais, segundo os regulamentos escolares, resoluções do Conselho e as exigências legais;

- Tomar parte nas Assembleias Gerais, discutindo e votando os assuntos nelas tratados;
- Propor aos Conselhos de Administração, Pedagógico e Fiscal, ou às Assembleias Gerais, medidas de interesse da cooperativa;
- Votar e ser votado para membro do Conselho de Administração ou Fiscal;
- Solicitar, por escrito, informações sobre os negócios da cooperativa e consultar, na sede da entidade, os livros e peças do balanço geral.

A assembleia é uma reunião dos cooperados, onde se tomam decisões mais importantes de interesse da sociedade. Divide-se basicamente em assembleia geral ordinária e assembleia geral extraordinária. A assembleia geral ordinária é uma assembleia que se realizará, obrigatoriamente, uma vez por ano e no decorrer dos três primeiros meses do ano, onde serão apresentados e discutidos os seguintes assuntos:

- Prestação de contas dos órgãos de Administração, acompanhada do parecer do Conselho Fiscal;
- Plano de trabalho da Cooperativa para o exercício seguinte;
- Destinação das sobras apuradas ou rateio das perdas decorrentes da insuficiência das contribuições para cobertura das despesas da sociedade;
- Eleição dos componentes do Conselho de Administração e do Conselho Fiscal, quando for o caso;
- Quaisquer assuntos de interesse social, excluídos aqueles de competência exclusiva da assembleia geral extraordinária.

A assembleia geral extraordinária é uma assembleia realizada sempre que necessário e poderá deliberar sobre qualquer outro assunto de interesse da sociedade, desde que mencionado em um edital de convocação.

A cooperativa é administrada através do Conselho de Administração, do Conselho Pedagógico e do Conselho Fiscal.

O Conselho de Administração é composto por cinco pessoas, o Diretor Presidente, o Diretor Secretário, o Diretor Financeiro e de Patrimônio e dois suplentes. Seu mandato é de três anos. Suas principais funções são:

- Planejar e acompanhar o funcionamento da cooperativa;
- Estabelecer e fazer cumprir o regulamento interno;
- Referendar o Plano Diretor de Educação proposto pelo Conselho Pedagógico;
- Planejar, orçar e distribuir os recursos financeiros;
- Contratar empregados e serviço especializado;
- Deliberar sobre a admissão, exclusão e eliminação dos cooperados;
- Deliberar sobre a convocação da assembleia geral;
- Autorizar a aplicação de descontos nos rateios assumidos pelos cooperados.

O Conselho Pedagógico é o órgão responsável pela definição da política educacional a ser aplicada pela cooperativa. É composto pelo Diretor Presidente, Diretores da Escola, Coordenadores Pedagógicos, professores e pais.

O Conselho Fiscal é o órgão que fiscaliza a administração da cooperativa. É composto por três membros, com mandato de um ano, sendo composto pelo Presidente, Secretário e um suplente.

Todo cooperado que estiver em dia com os rateios pode se candidatar a estas vagas. No caso de renovação parcial, os candidatos devem inscrever-se individualmente e no caso de eleições gerais, devem inscrever-se através de chapas, em ambos os casos preenchendo cédula de inscrição fornecida pela cooperativa. No caso de inscrição individual, doze horas antes da assembleia, e no caso de chapas, devem ser feitas com setenta e duas horas de antecedência.

A escola possui cerca de duzentos e trinta alunos, em média, vinte alunos por sala, distribuídos na educação infantil, ensino fundamental e médio. A escola oferece educação integral para os alunos da educação infantil e ensino fundamental I, do 1º ao 5º ano, com a proposta de oferecer vivências em que estão presentes a arte, o corpo e o desejo de conhecer.

Segundo a equipe gestora, representada por sua coordenadora pedagógica, sua proposta pedagógica desperta nos alunos a curiosidade, o espírito investigador, a criatividade e a análise crítica. É caracterizada por um

processo amplo de formação humana, em que se trabalha com projetos que consideram os interesses dos alunos, assim como o diálogo com seu saber prévio, na construção de novos conhecimentos que façam sentido para cada um, possibilitando o conhecer com liberdade e autonomia.

A coordenadora afirma que a principal diferença entre sua escola e as demais é a disciplina de filosofia, que inicia desde o primeiro ano e vai até o 3º ano do ensino médio; portanto, do fundamental I e II até o médio. Por ser uma escola freireana existe uma preocupação com a filosofia e os conceitos de Paulo Freire, como: criticidade, autonomia, respeito, aprendizagem, o ritmo e o desenvolvimento do aluno. Segundo Freire (2014, p.58), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”.

O processo de alfabetização contextualizado está presente no discurso da coordenadora pedagógica, assim como a preocupação com a criatividade dos alunos, a partir do despertar de sua curiosidade. Não existe um método, uma apostila, uma cartilha; mas um compromisso com a prática pedagógica relevante à realidade de seus alunos. Um exemplo que ela citou foi o trabalho por meio de projetos em que as disciplinas interagem sobre um mesmo tema.

O 7º ano, por exemplo, envolve-se com a temática das grandes navegações, nela o professor de português trabalha sobre o passaporte e suas possibilidades, o de ciências discute sobre *A Origem das Espécies* de Charles Darwin, o de geografia sobre a trajetória do navio expedicionário de Darwin, o de matemática sobre o funcionamento dos instrumentos de navegação – sextante, quadrante, astrolábio, bússola.

No exercício crítico de minha resistência ao poder manhoso da ideologia, vou gerando certas qualidades que vão virando sabedoria indispensável à minha prática docente. A necessidade desta resistência crítica, por exemplo, me predispõe, de um lado, a uma atitude sempre aberta aos demais, aos dados da realidade; de outro, a uma desconfiança metódica que me defende de tornar-me absolutamente certo das certezas. Para me resguardas das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo de minha verdade. **Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas**, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 2014, p.131; “grifo meu”).

Paulo Freire (2014), nesta citação, reafirma a necessidade de estar aberto ao novo, às novas realidades, a partir de um ouvir respeitoso e atento, além de um olhar cuidadoso e curioso. Nesta direção, quanto à influência dos meios eletrônicos, a coordenadora disse não ter essa preocupação, os computadores da escola estão obsoletos, o foco principal é na participação dos alunos dentro da sala de aula. Inclusive a escola disponibiliza rede local sem fio gratuitamente para que os alunos utilizem nos intervalos ou sobre orientação dos professores, ao indicarem uma pesquisa específica.

A coordenadora acredita ser uma oportunidade de trabalhar a autonomia, a liberdade, o respeito ao professor e colega; além de demonstrar confiança em seus professores que têm a liberdade de trabalhar em concordância com o que acham importante naquela idade, série e conteúdo.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progredista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. **Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionaisismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado.** E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas, de outro, não a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2014, p.33-34; “grifo meu”).

Freire (2014) alerta sobre o perigo de um tempo altamente “tecnologizado”, travestido de racionalismo e traz como mecanismo de defesa a promoção da curiosidade crítica, que não se dá de forma passiva. Os professores precisam discutir sobre a temática dos meios eletrônicos, reconhecer a presença deles no cotidiano dos alunos, interessar-se por desenvolver alternativas de atuação a partir deles.

Uma possibilidade é nas reuniões dos professores, que ocorre formalmente uma vez por semana, todas às quartas-feiras, e nesses encontros discutem temas diversos, inclusive sobre a tecnologia. São os chamados HTPCs – horários de trabalho pedagógico coletivo. Por exemplo, como conduzir uma pesquisa utilizando a internet como ferramenta. Os professores indicam como pesquisar, alertam sobre determinados sites. Existe essa conversa entre os professores

sobre a qualidade dos sites, para desmistificar que nem tudo que está na internet é verdadeiro. A coordenadora defende, em nome da escola, que utilizar os meios eletrônicos com naturalidade é uma maneira de chegar mais perto dos alunos, de se comunicar com eles.

A rigorosidade ética, a especificidade humana e a oposição à transferência de conhecimento, princípios pedagógicos da filosofia de Paulo Freire, permearam o depoimento da coordenadora e a proposta pedagógica por ela apresentada. **Rigor ético** no compromisso dos professores em interligarem seus conteúdos uns com os outros, **especificidade humana** no interesse pela realidade dos alunos e **oposição à transferência de conhecimento** na busca em, a cada ano, inovar a forma como os conteúdos são ministrados.

4.1.2. Escola waldorf

A partir da entrevista com a professora fundadora e da proposta pedagógica da escola representante da prática pedagógica embasada nas ideias de Rudolf Steiner do interior paulista, evidenciou-se sua história e desenvolvimento. Esta escola iniciou seu movimento em 1998, quando a Secretaria da Ação Cultural daquele município, em parceria com uma universidade, decidiu trazer a orquestra da Escola Waldorf Rudolf Steiner de São Paulo para uma apresentação em um evento cultural da cidade. Esse acontecimento serviu de impulso para que as pessoas, profissionais liberais, interessadas na pedagogia waldorf comesçassem a se reunir, para conhecer mais sobre a filosofia desta pedagogia.

A união dessas pessoas deu origem a um grupo de estudos que começou suas atividades numa sala cedida pelo Departamento de Ciências Florestais da ESALQ – Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz da Universidade de São Paulo, em Piracicaba, no mês de agosto de 1998. O grupo, então, estabeleceu a meta de fundar uma associação, com o objetivo de trazer uma escola waldorf para aquele município. Durante este período, foram realizados inúmeros eventos

e palestras com professores waldorf e médicos antroposóficos, convidados para a divulgação da pedagogia waldorf na cidade de Piracicaba.

Enquanto um grupo – normalmente pais de profissões diversas e professores interessados na pedagogia waldorf – está a caminho de desenvolver um jardim-de-infância ou escola waldorf, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil ajuda-o a fazer contatos com outros educadores, assessores ou escolas waldorf mais experientes. As escolas vizinhas incluem o grupo na mala direta, para que este fique a par de palestras, workshops, exposições e cursos.

Em novembro de 1999 foi fundada a associação, inscrita no Cadastro Nacional de Pessoa Jurídica, com o objetivo de abrir um jardim de infância waldorf naquela cidade, no ano de 2000. Para atingir essa meta, os associados – basicamente os mesmos integrantes do grupo inicial – reuniram-se e levantaram entre si, a título de empréstimo, o capital necessário para a reforma de um imóvel e a manutenção do Jardim no seu primeiro ano de vida. A quitação do empréstimo se deu com eventos organizados pela própria associação.

Esta associação é a Mantenedora da escola, que cuida da vida jurídica, financeira e econômica. É uma entidade sem fins lucrativos, representada pelos conselhos Diretor e Fiscal, cujos membros são associados eleitos em assembleia, que doam seu trabalho e se reúnem semanalmente, gestando por um período de dois anos. A associação se responsabiliza em prover a estrutura material, financeira e administrativa para o desenvolvimento das metas pedagógicas das escolas.

A associação promove anualmente uma Assembleia Geral, aberta a todos os associados, que podem ser professores, pais de alunos ou ex-alunos, e demais interessados neste movimento antroposófico, tornando-se mensalistas da associação. Nesta assembleia apresenta-se o balanço do ano e as propostas de ações e projetos a serem implantados em curto, médio e longo prazos.

O Conselho Diretor é composto por quatro membros: o Presidente, o Vice-presidente, o Secretário e o Tesoureiro. O Conselho Fiscal é composto por três Conselheiros. Ambos atuam em parceria e de forma transparente,

disponibilizando os balancetes para consulta na secretaria administrativa da escola, mediante agendamento prévio.

A gestão de uma escola waldorf é participativa; portanto, além da mantenedora, representada pelos Conselhos Diretor e Fiscal, tem também o Corpo Pedagógico, representado pela Conferência Interna¹⁸ e a Comunidade de Pais, representada pelo Conselho de Pais. Este tripé compartilha dos desafios e conquistas de se manter uma escola waldorf. A gestão participativa da escola vem sendo aprimorada e aprofundada no que diz respeito à gestão de recursos, definição de processos e, principalmente, na harmonização constante das relações.

A comunidade de pais, na gestão da escola, é representada pelo Conselho de Pais, cujas principais atribuições são:

- facilitar e fazer fluir a comunicação entre as famílias dos alunos e destas com a Mantenedora e o Pedagógico;
- desenvolver, apoiar e acompanhar as festas e principais eventos da escola;
- criar um espaço que acolha e promova a maior participação das famílias dos alunos.

O Conselho de Pais é formado por um grupo de pais, chamados de “Representantes de Classe”, pois cada um representa uma única sala de aula, respectivamente, a do seu filho. O Conselho está organizado em comissões que cuidam de assuntos específicos, tais como, Ambiente Físico, Bolsas de Estudo, Festas e Eventos, Escola de Pais, Projetos Sustentáveis, entre outros. Reúnem-se mensalmente e são escolhidos pelos outros pais em concordância com os professores.

O Corpo Pedagógico é composto por todos os professores, tanto da educação infantil como do ensino fundamental. Quem o representa é a Conferência Interna. Esta é composta por professores que atuam na escola há mais de dois anos e que foram aprovados por uma eleição, com indicação e votação do próprio corpo docente. Ela zela pelos princípios da prática da pedagogia waldorf na escola e participa da sua gestão financeira.

¹⁸A Conferência Interna é o órgão central do corpo docente de uma escola waldorf. Ela fica a par do que acontece e delibera sobre os assuntos. Fazem parte de suas atribuições: constante autocritica do corpo docente, contratação e demissão de professores, ouvidoria de pais e professores que precisem de encaminhamentos, zelo pela proposta pedagógica, solução dos assuntos práticos do dia-a-dia entre outros. Os membros da Conferência Interna são indicados e eleitos pelo Conselho Pedagógico. O trabalho é voluntário e ela se reúne uma vez por semana e em mais dias, quando necessário.

Segundo a equipe gestora, que no caso de uma escola waldorf é sua conferência interna, e ela, para esta entrevista, foi representada por uma professora fundadora, a escola possui cerca de duzentos alunos, distribuídos na educação infantil e ensino fundamental. Quarenta funcionários, entre professores, secretaria e manutenção a compõem. A escola permanece em construção crescendo concomitantemente com a demanda. O ensino médio ainda é um objetivo a ser alcançado, o qual a associação vislumbra para um futuro próximo.

Essa conferência interna é uma instância que representa o corpo docente da escola waldorf, com membros indicados pelo próprio colegiado. Não é hierarquicamente superior, mas sim responsável por zelar pelos aspectos pedagógicos da escola. São aqueles professores que em título de doação desempenham esse papel. Para a representante desta conferência o ideal é que todos os professores possam um dia assumir esse papel de servidor. Também a conferência interna faz a ponte entre a mantenedora e o corpo docente e entre o conselho de pais e o corpo docente. Reuniões são feitas periodicamente entre essas outras duas instâncias para que informações sejam trocadas entre esse tripé que representa a escola.

A conferência interna está sempre incentivando, inclusive financeiramente, que os professores façam estágios, que eles façam cursos de aprofundamento. A formação continuada é algo vivo dentro desta escola waldorf e cabe à conferência interna, averiguar a relevância de uma proposta de um professor, além de indicar que este ou aquele professor participe de algum evento formativo.

Quero mencionar que, em geral, é de grande importância para a vivificação do ensino de todas as matérias, que exista um interesse entusiasmado pelos trabalhos realizados pelo colegiado dos professores. Ter um verdadeiro interesse pelos trabalhos originais de membros do colegiado de professores é de suma importância, e revitaliza todo o colegiado (STEINER, 2005, p.54).

A professora representante da equipe gestora afirma ainda que em relação aos meios eletrônicos – televisão, *videogame* e computador/internet, quanto menor a criança, maior a orientação de cuidado para que os pais os disponibilizem em casa, observando o tempo de uso, quais jogos estão sendo utilizados. O ideal é que as famílias deem preferência para o brincar, aquele em que a criança esteja em contato com a natureza, com os brinquedos e com outras

crianças. A partir do 6º ano, a escola libera para os alunos a internet como uma das ferramentas de pesquisa para os trabalhos sugeridos pelo professor. Os alunos precisam ir à biblioteca, precisam pesquisar nos livros em casa. A internet é mais um meio de pesquisa que os alunos, a partir dos 12 anos, podem lançar mão.

Como professora de uma escola waldorf e membro de sua conferência interna posso afirmar que tudo o que se orienta aos pais é antes conversado no corpo docente para que não haja, não só divergências, mas diferenças muito grandes entre o que um professor orienta e o outro não, uma vez que não é um ensino apostilado. As orientações são acordos feitos no corpo docente em que a conferência está inserida, não há um tratamento a parte para o corpo docente, tudo é discutido coletivamente.

A equipe gestora estimula seus professores para que discutam sobre suas práticas em salas de aula, ou seja, que esse professor sempre busque novas formas de apresentar uma determinada matéria, formas vivas e vivências práticas com os alunos, para que eles não tenham os meios eletrônicos como concorrente mais forte. Por exemplo, há um grupo de estudos de ciências vinculado à FEWB – Federação das Escolas Waldorf do Brasil, que promove encontros regulares, abertos aos professores waldorf de todo país, para discutirem a prática pedagógica do ensino de ciências. Promove-se aulas experimentais com materiais de baixo custo e muitas vivências.

Steiner (2005) acreditava que a força da pedagogia permeava os professores a partir da capacidade de fantasia, da coragem para a verdade e o senso de responsabilidade para com o outro. Ele morreu em 1925 e não presenciou o uso da televisão, do *videogame* e do computador/internet. O que se discute hoje entre os profissionais da pedagogia waldorf sobre esta nova realidade, baseia-se em interpretações do que ele deixou.

Valdemar Setzer¹⁸, professor titular aposentado do Departamento de Ciência da Computação, do Instituto de Matemática e Estatística da USP, membro da sociedade antroposófica desde 1971 é a principal referência, para os professores de escola waldorf, sobre a temática – meios eletrônicos na educação.

¹⁸Muitos artigos e entrevistas podem ser encontrados em sua homepage: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer/>

Ele visita regularmente escolas waldorf em todo o país, recentemente, janeiro de 2014, palestrou no IV Congresso Brasil de Pedagogia Waldorf, discutindo sobre as mídias e a saúde da criança e do jovem.

O professor Setzer esteve em nossa escola no ano de 2012 e também foi um incentivador para que eu desenvolvesse um mestrado sobre a temática. Setzer (2001) compara os três meios eletrônicos da seguinte forma:

(...) o jogo eletrônico dá uma *ilusão de ação* (exercício da vontade), mas é uma ação de máquina. A TV dá uma *ilusão de sentimento*, mas é um sentimento irreal, sempre estimulado desde fora em ambiente virtual, e não por imaginações próprias como acontece na leitura, ou pela realidade de uma pessoa, feliz ou sofrendo, à frente de quem sente. O computador dá a *ilusão de atividade do pensamento*, mas trata-se de um pensamento que pode ser introduzido numa máquina por meio de comandos, e é uma caricatura daquilo que o pensamento humano teria de ser (SETZER, 2001).

Ele defende o uso dos computadores e da internet, desde que na hora certa, para ele, a partir do ensino médio. Porém, hoje, cada escola waldorf busca o seu caminho de adaptação à realidade, preservando os três principais princípios da filosofia de Rudolf Steiner: pensar, sentir e querer. A escola observada trabalha o **pensar** a partir das formações continuadas de seus professores, por meio de participações em congressos, seminários e palestras que possam envolver a temática; o **sentir**, a partir do reconhecimento das necessidades dos alunos e posterior discussão sobre elas no colegiado de professores; e o **querer**, a ação docente, a partir do encorajamento em praticar com criatividade, inovações dentro da sala de aula.

4.2. Os sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa foram três professores da escola freireana, entrevistados em 2014 e três da escola waldorf, entrevistados em 2013, todos do ensino fundamental, 1º, 5º e 9º anos. A equipe gestora de cada escola também foi entrevistada, representada por uma professora fundadora da escola waldorf de Piracicaba, membro da conferência interna, e uma professora fundadora da escola freireana de Jundiaí, membro da coordenação pedagógica. O intuito de se

entrevistar estas duas últimas foi compreender a proposta formativa da escola, como já visto na descrição das duas escolas nos subitens anteriores.

O objetivo de escolhemos os professores do 1º, 5º e 9º anos de cada escola foi abranger o início, o meio e o fim do ensino fundamental. O 1º ano escolar representa a transição da educação infantil para o ciclo I do ensino fundamental; o 5º ano escolar retrata a transição entre o ciclo I e o ciclo II do ensino fundamental; e o 9º ano simboliza a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Intenciona-se, assim, por meio dos discursos dos professores, além da bibliografia referente, evidenciar os princípios pedagógicos de Steiner e Freire e suas relações com a influência dos meios eletrônicos utilizados pelos alunos.

A partir de tabelas comparativas (ANEXO III) entre os professores da escola waldorf e freireana relativas às perguntas sobre graduação, formação continuada e tempo de experiência, constatou-se que todos os professores entrevistados tem graduação no ensino superior e dentre eles, apenas um está cursando no momento outra formação, uma especialização em pedagogia waldorf.

Em média, o tempo de experiência dos professores entrevistados é de 18,5 anos, sendo os dois do primeiro ano os que têm menos tempo e outros três professores com cerca de trinta anos de experiência. Estes já são aposentados da rede pública estadual. Diferentemente dos professores mais jovens, primeiro exerceram suas profissões no ensino público para depois se aventurarem na rede privada.

As escolhas desses professores pela rede pública ou privada dão-nos pistas das condições de trabalho de outrora e de agora. Os professores recém-formados não se sentem atraídos pelo ensino público e os fatores podem ser diversos, como: número de alunos por sala, estrutura da escola, material disponível, comportamento dos alunos, salários.

Trabalhei durante um período na rede pública e privada, as condições de trabalho eram bem diferentes. Enquanto nas salas da escola particular tinham cerca de quinze alunos, nas, do estado, cerca de quarenta. Se quisesse fazer

uma aula com material diferenciado tinha que trazer de casa, sem contar a implantação dos cadernos do professor¹⁹ com conteúdo obrigatório limitado por tempo de aplicação.

Ao ouvir histórias de professores mais antigos, como minha mãe, suas afirmações ilustravam outro tipo de comportamento dos alunos, permeado de respeito e admiração pela profissão de professor. O número alto de alunos não era um fator desfavorável, pelo contrário, era uma possibilidade de dinamizar as aulas. Claro que estes são indícios pontuais que não determinam julgamentos, mas favorecem nossa reflexão.

Interessante ressaltar que na escola freireana todos os professores cursaram pedagogia, dois em faculdades particulares, como primeira graduação e um em pública, como segunda graduação. Na escola waldorf os três eram formados em outras graduações e depois dois deles buscaram a pedagogia em faculdades particulares, para lecionarem nos anos iniciais do ensino fundamental. Todos os professores da escola waldorf tinham mais de uma graduação.

Os dois professores do 9º ano exercem também cargos de coordenação, ampliando suas capacidades de atuação, ao evidenciar perfis de flexibilidade, iniciativa e liderança.

Para a análise dos dados usamos nomes fictícios a cada um dos sujeitos, garantindo o sigilo de suas identidades, como tratado no termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE – ANEXO IV):

- professor do 1º ano waldorf – Claudio;
- professor do 5º ano waldorf – Marli;
- professor do 9º ano waldorf – Ronaldo;
- professor do 1º ano freireano – Elisângela;
- professor do 5º ano freireano – Vitor;
- professor do 9º ano freireano – Karina.

¹⁹Por meio do programa São Paulo Faz Escola, todos os alunos e professores da rede estadual recebem o mesmo material didático e seguem o mesmo plano de aula. Além do material entregue aos professores e alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio da rede estadual, também é possível conferir os cadernos na internet. (www.educacao.sp.gov.br/portal/caderno-professor)

4.3. Os instrumentos para a coleta de dados

Para a coleta dos dados utilizou-se os instrumentos de análise documental para os Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das duas escolas e entrevista semiestruturada para seus respectivos professores. Depois foi relacionado esses dois instrumentos “visando obter mais coerência e concordância possível daquilo que é coletado e analisado de forma crítica e contextual” (AZEVEDO, 2009, p. 93).

Ainda segundo Azevedo (2009, p. 93), “a triangulação de dados na pesquisa qualitativa é um procedimento que visa fortalecer e estabelecer conexões mais precisas e coerentes dos materiais coletados e as análises dos mesmos mediante o olhar investigativo do pesquisador sobre vários ângulos”.

4.3.1. Análise documental

A análise documental proporciona evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador. Lüdke e André (2011) afirmam que os documentos representam ainda uma fonte “natural” de informação. Não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto .

Os Projetos Políticos Pedagógicos das duas escolas analisadas foram correlacionados aos discursos dos professores durante as entrevistas semiestruturadas. “Assim, descaracteriza-se a análise documental como sendo somente o procedimento para verificar documentos oficiais, ampliando-a para ser a norteadora dos contextos investigados” (AZEVEDO, 2009, p. 96).

Nem sempre os documentos retratam a realidade, portanto, a observação neutra foi uma busca constante do pesquisador. Na análise documental, é importante estar atento a possíveis “pistas” que os documentos podem trazer sobre outros elementos. “A atividade humana quase sempre deixa vestígios [...] Assim, por „documento” entendemos toda fonte de informações já existente, à qual um pesquisador pode ter acesso” (CONTANDRIOPOULOS, 1997, p. 53).

Ao acompanhar uma situação real, procurou-se extrair dessa realidade as razões pelas quais os documentos foram gerados e compreender sua relevância no cotidiano das escolas observadas.

4.3.2. Entrevista semiestruturada

Todos os docentes participantes da pesquisa foram entrevistados a partir de roteiros semiestruturados, pois a entrevista “permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 34). Essas entrevistas foram gravadas em áudio, mediante a concordância voluntária dos sujeitos e foram previamente agendadas, de acordo com a disponibilidade dos entrevistados.

A escolha deste instrumento se deu porque nele a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. “Na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica” (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 34).

Segundo Triviños (1992, p. 146), “a entrevista valoriza a presença do investigador e também oferece possibilidades para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. A relação alcançada entre o entrevistador e o entrevistado, permite que a interação presente conduza o assunto, possibilitando até um direcionamento inesperado.

Segundo Lüdke e André (2011, p. 34), a entrevista semiestruturada “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Durante as entrevistas realizadas, a interação entre o entrevistador e os entrevistados proporcionou complementações. Algumas perguntas extras foram feitas a um determinado docente a fim de esclarecer ou complementar aquilo que ele havia dito em resposta ao roteiro pré-estabelecido.

Para analisar os dados a partir da coleta por análise de documentos e entrevistas semiestruturadas utilizou-se o paradigma indiciário de Ginzburg. Esta escolha se justifica pela preocupação em investigar as pistas, os sinais e indícios presentes, nas bibliografias, nos PPPs e nas falas dos professores relacionados aos princípios pedagógicos de Freire e Steiner. Pleiteia-se um deslocamento que permita trabalhar no intermeio da interpretação e descrição, produzindo evidências a partir do homem em sua relação imaginária com condições materiais de existência.

4.4. Paradigma indiciário, uma perspectiva para análise dos dados

O paradigma indiciário foi desenvolvido pelo historiador italiano Carlo Ginzburg. Para ele a história tradicional ocultou uma série de detalhes relevantes para a explicação dos fatos históricos. Sua proposta é valorizar as ideias, crenças e percepções dos indivíduos ou de determinados grupos sociais diante dos acontecimentos históricos, como fez em seu livro *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*.

Ginzburg (1989) ressalta a pertinência de trabalhar em história com um novo método interpretativo, centrado nos resíduos, nos dados marginais que possam, eventualmente, ser considerados reveladores. O historiador poderia, nessa perspectiva, operar com pistas, sintomas e indícios, e não apenas com fatos explícitos. Essas pistas permitiriam até captar aspectos da realidade, inatingíveis através das formas clássicas de investigação.

Ginzburg informa que o paradigma indiciário despontou nas Ciências Humanas no século XIX, mas que suas raízes são mais antigas. O que caracteriza esse saber é a possibilidade de o pesquisador, a partir de dados aparentemente negligenciáveis, remontar a uma realidade complexa, não experimentável diretamente. Esse procedimento já era seguido pelos caçadores, que viviam experiências de decifração de pistas, lendo, em sinais quase imperceptíveis, uma série coerente de eventos. No seu rastro, desenvolveram-se várias disciplinas apoiadas na decifração dos mais diversos tipos de signos. Subjacente a todas elas, está o princípio de que a realidade não é transparente (SUASSUNA, 2008, v.2, p. 364).

Para Suassuna (2008) Ginzburg usa a expressão "rigor flexível" para caracterizar o paradigma indiciário, no interior do qual não se trabalha com regras

explícitas, formalizadas ou preexistentes, mas com o faro, o golpe de vista, a intuição. Este aspecto foi fundamental para que escolhêssemos o paradigma indiciário como norteador da análise dos nossos dados.

Por milênios o homem foi caçador. Durante inúmeras perseguições ele aprendeu a reconstruir as formas e movimentos das presas invisíveis pelas pegadas na lama, ramos quebrados, bolotas de esterco tufo de pelos, plumas emaranhadas, odores estagnados. Aprendeu a farejar, registrar, interpretar e classificar pistas infinitesimais como fios de barba. Aprendeu a fazer operações mentais complexas com rapidez fulminante, no interior de um denso bosque ou numa clareira cheia de ciladas (GINZBURG, 1989, p. 151).

Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não-verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim, toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. Não é possível aceitar plena e simplesmente o discurso verbalizado como expressão da verdade ou mesmo do que pensa ou sente o entrevistado. É preciso analisar e interpretar esse discurso à luz de toda aquela linguagem mais geral e depois confrontá-lo com outras informações da pesquisa e dados sobre o informante (LÜDKE; ANDRÉ, 2011, p. 36).

O paradigma indiciário possibilita uma nova forma de se pensar os problemas de uma pesquisa, ao considerar os sinais quase imperceptíveis. Admite-se situações instáveis, indícios negligenciáveis, capazes de serem identificados nas emoções e reações dos entrevistados, na interpretação das publicações relacionadas e das filosofias propostas nas pedagogias de Steiner e Freire.

Ginzburg (1989) considera, em seu paradigma indiciário, o atípico como caracterização de um fenômeno, uma fuga do óbvio. Por exemplo, em meu trabalho não encontrei referências diretas nas publicações de Steiner e Freire a respeito do uso dos meios eletrônicos; mas indícios de como estes filósofos ponderam esta temática. A interpretação faz parte da análise dos dados por meio do paradigma indiciário e com ela considera-se os detalhes dos dados, ressignifica uma realidade, a partir das significações e relações das mesmas.

A incompletude do processo interpretativo mantém o trabalho em constante movimento, balizando-se nos dados e seus sentidos, “trata-se de formas de saber

tendencialmente mudas – no sentido de que, como já dissemos, suas regras não se prestam a ser formalizadas nem ditas” (GINZBURG, 1989, p. 179).

Por meio do paradigma indiciário identifiquei os sinais presentes nos princípios pedagógicos de Freire e Steiner que permitiram fazer relações com a influência dos meios eletrônicos no cotidiano dos alunos. Organizei a análise em três dimensões:

Dimensão da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner na interface dos meios eletrônicos: SER;

Dimensão da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner no reconhecimento da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente: RECONHECER;

Dimensão da oposição à transferência de conhecimento de Freire e do querer de Steiner, uma contribuição à ação docente: AGIR.

5. ANÁLISE DOS DADOS E REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Neste capítulo, para o reconhecimento das pistas nos princípios pedagógicos de Freire e Steiner que indicassem como lidar com o contexto discente do uso dos meios eletrônicos, observou-se o caráter indireto do conhecimento, ao inferir as causas a partir dos efeitos. Ou seja, reconhecer que há uma nova realidade e esta instiga uma investigação no que já foi anteriormente publicado e que ainda baliza as pedagogias waldorf e freireana.

Nesta organização, os dados coletados nas duas escolas dialogam com os capítulos teóricos por meio de três dimensões. A primeira dimensão é a da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner na interface dos meios eletrônicos: SER; a segunda dimensão é a da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner no reconhecimento da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente: RECONHECER; e a última dimensão traz a oposição à transferência de conhecimento de Freire e do querer de Steiner como uma contribuição à ação docente: AGIR.

Para a análise dos dados, buscou-se trabalhar com o sentido e não com o conteúdo do texto, um conteúdo que não é traduzido, mas produzido. O que é afirmado pelos sujeitos da pesquisa, evidencia seus sentimentos, suas vivências durante o processo de construção de suas respectivas biografias, a subjetividade do grupo, de cada segmento, o imaginário deles, suas ideologias. Compõe-se do que já se instituiu como também o resultado, sempre processual, do que está se instituindo.

A ideologia é entendida como o posicionamento do sujeito quando se filia a um discurso, sendo o processo de constituição do imaginário que está no inconsciente, ou seja, o sistema de ideias que constitui a representação; a história representa o contexto sócio histórico e a linguagem é a materialidade do texto **gerando “pistas” do sentido que o sujeito pretende dar** (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680; “grifo meu”).

Caregnato e Mutti (2006) além de evidenciarem que na fala de um sujeito sempre há “pistas” do sentido que ele pretende dar, também alertam sobre o papel do analista ao interpretar os dados. Defendem que a neutralidade completa

é impossível e que, portanto, a interpretação do pesquisador também produzirá o seu sentido.

Na interpretação é importante lembrar que o analista é um intérprete, que faz uma leitura também discursiva influenciada **pelo seu afeto, sua posição, suas crenças, suas experiências e vivências**; portanto, a interpretação nunca será absoluta e única, pois também produzirá seu sentido (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682; “grifo meu”).

Este caminho interpretativo pode ser entendido como o vestígio do possível. É o lugar próprio da ideologia e é materializada pela história. Ela sempre se dá de algum lugar da história e da sociedade. A interpretação é assumida, como um gesto simbólico que dá sentido fazendo a significação. Sempre existirá uma interpretação para dar visibilidade ao sentido que o sujeito pretendeu transmitir no seu discurso. Para Caregnato e Mutti (2006, p. 684) “o analista fará uma leitura do texto enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos”.

Nesta direção, este trabalho dimensionou os dados a partir da pergunta já mencionada no início do capítulo do caminho metodológico – *o que podemos aprender dos princípios pedagógicos de Freire e Steiner que auxilie a prática dos professores diante da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente?* –; mas a resposta permanecerá sempre em construção pelo afeto, posição, crenças, experiências e vivências daqueles que se dispuserem a respondê-la.

5.1. Dimensão da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner na interface dos meios eletrônicos: SER

No primeiro capítulo teórico explanou-se sobre os princípios pedagógicos de Paulo Freire e Rudolf Steiner a partir da biografia de seus idealizadores, suas filosofias e respectivas pedagogias. Porém, para sustentar a curiosidade epistemológica, que nos coloca inquietos diante do mundo que não fizemos, mas que acrescentamos algo com o que fazemos e buscamos, relacionei as falas dos professores e das propostas pedagógicas com os princípios da **rigorosidade ética** de Freire e do **pensar** de Steiner.

Uma pedagogia humanista, por ser humana, já dá margem a muitos questionamentos – O que é? Como é? Onde é? Quando é? Por que é? –, e o impulso à pergunta caracteriza sua *boniteza*, adjetivo muito utilizado por Paulo Freire ao falar de educação. Freire (2009) afirma que a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.

No capítulo 4, em que as escolas foram descritas, nas histórias de suas fundações, elas se assemelharam pela construção coletiva do processo inicial, do embasamento, do alicerce em que as escolas se estabaleceram.

A escola freireana foi fundada por iniciativa de um grupo de pais que desejava uma educação diferenciada para seus filhos. Assim como a escola waldorf, que foi impulsionada por um grupo de pais e colaboradores de profissões diversas, interessado na pedagogia waldorf, que começou a se reunir para conhecer mais sobre a filosofia desta pedagogia.

As duas escolas se constituíram repletas de significâncias para aqueles grupos que optaram por uma pedagogia humanista já posta. Partiram de uma mesma ideologia, mas bifurcaram na formação de seus discursos baseados em Freire e Steiner. Individualmente as escolas praticam releituras de algo já dito, ao referendar suas origens; porém, numa relação dialógica, em permanente movimento na história.

Aos 23 anos de idade, tive meu primeiro contato com a pedagogia waldorf, e quanto mais me aprofundava em seus fundamentos para lecionar, mais me apaixonava por sua prática embasada no desenvolvimento antropológico do ser humano. Desvendar a fase de cada criança para identificar suas necessidades de aprendizagem e, portanto, ter flexibilidade na atuação com os conteúdos, foi o principal motivo de me filiar a esta construção coletiva.

Quando, aos 33 anos, ingressei no mestrado e deparei-me com os escritos de Paulo Freire, permiti-me desconstruir este coletivo ideológico, para praticá-lo num processo contínuo de reconstrução. O motivo que me estimulou dentro da pedagogia waldorf, também me alertou. A autonomia na educação é uma

belíssima oportunidade de atuar com liberdade, e, ao mesmo tempo, desperta a responsabilidade pelo e com o outro.

Hoje eu entendo que a autoridade amada, termo criado por Steiner, é diferente da paixão cega, por que ela é fruto de conquista e para conquistá-la filia-se, a princípio, a uma ideologia coletiva; mas, atua-se a partir de uma individualidade consciente.

Os discursos dos sujeitos da pesquisa (ANEXO II) também são resultados de um processo ideológico, mas ao se materializarem pela língua, diferenciaram-se na formação discursiva dos mesmos. Trabalha-se a articulação entre estrutura e acontecimento: nem o exatamente fixado, estruturado, nem a liberdade em ato, em um acontecimento isolado.

Em suas formações discursivas, as propostas apresentadas refletem seus interesses por determinada ideologia, mas se concretizam a partir da linguagem interpretativa influenciada pelo seu contexto, como: localidade, condições econômicas, interesses políticos, relações sociais, crenças e opiniões.

Ao apresentar os professores, sujeitos desse trabalho, foi mencionado o fator tempo de experiência, pois esta característica chamou a atenção. Metade dos professores tinham trinta anos de experiência, ou seja, são professores aposentados que continuam a lecionar. Em seus discursos com palavras distintas, exprimem claramente que perseverar na educação é uma escolha prazerosa. Balizam suas permanências em expressões que revelam seus interesses pessoais.

Quando perguntada sobre o que significava ser professora, Marli respondeu que era um caminho fascinante de **autodesenvolvimento**. Enquanto Karina, ao ser questionada sobre o tempo de experiência que possuía, complementou que era seu **alimento** para a vida.

Ao justificarem a opção por continuarem lecionando, evidenciaram os saberes constituídos na memória do dizer; sentidos do que é dizível e circundante nas comunidades que atuam. São saberes que existem antes do sujeito; saberes pré-construídos, constituídos pela construção coletiva.

Toda educação é **autoeducação**, e nós, na verdade, como professores, somos apenas o derredor das crianças, que se autoeducam. Temos de constituir o ambiente mais propício para que, junto de nós, a criança se eduque da maneira como deve se educar em razão de seu destino interior (STEINER, 2005, p.81; “grifo meu”).

É digna de nota a capacidade que tem a experiência pedagógica para despertar, estimular e desenvolver em nós o **gosto** de querer bem e o gosto da alegria, sem a qual a prática educativa perde o sentido. É esta forma misteriosa, às vezes chamada vocação, que explica a quase devoção com que a grande maioria do magistério nele permanece, apesar da imoralidade dos salários (FREIRE, 2014, p. 139; “grifo meu”).

Interessante ressaltar que ao entrevistar estas professoras – Marli e Karina – o entusiasmo com que falavam de suas práticas foi uma inspiração e acredito que seja para qualquer educador que está iniciando a carreira ou no meio dela. Ambas participaram da fundação de suas respectivas escolas, e em nenhum momento demonstraram arrogância ou superioridade diante de seus colegas menos experientes.

Quando perguntada sobre a importância do papel do professor de classe em uma escola waldorf, Marli defendeu que, quando o professor acompanha por alguns anos a mesma turma de alunos, é uma experiência muito rica tanto para as crianças quanto para os professores. Proporciona um conhecimento mais profundo em **relação** ao aluno e o aluno em relação ao professor. Concluindo sua resposta: “eu acho que assim essa troca de conhecimento e de relação é muito mais profunda e mais rica. Então se aprende muito mais”.

À professora Karina, foi solicitado que explicitasse atividades que desenvolve como professora, e uma de suas colocações foi que em sua escola trabalhavam bastante com projetos, em que todas as disciplinas **interagem** sobre o mesmo tema.

Interagir, integrar, relacionar, conviver, dialogar são verbos que substantiados ou adjetivados, estão presentes nas propostas pedagógicas de suas respectivas escolas e realçam a conversa presente entre teoria e prática. O projeto político pedagógico da escola freireana afirma:

Trabalhamos com projetos que consideram os interesses dos alunos, assim como o **diálogo** com seu saber prévio, na construção de novos conhecimentos que façam sentido para cada um, possibilitando o conhecer com liberdade e autonomia. O trabalho por projetos tem como perspectiva curricular o estabelecimento das **relações** existentes entre

as diferentes áreas de conhecimento, permitindo ao aluno a compreensão de que as disciplinas escolares não são categorias distintas no mundo e nas muitas possibilidades de compreendê-lo (PPP da escola freireana vigente em 2014; “grifo meu”).

No PPP da escola freireana, há pistas de que seus professores dialogam com naturalidade com os meios eletrônicos, relacionando-os com os conteúdos que compõem as disciplinas, uma vez que afirmam a interação entre o que acontece no mundo e as disciplinas escolares. Porém no conteúdo textual deste projeto político pedagógico não há um plano de ação direto que refere os meios eletrônicos no cotidiano dos alunos.

No projeto político pedagógico da escola waldorf, há evidências claras de que o professor de classe, que permanece com a mesma turma até que ela se forme no ensino fundamental, tem possibilidade de reconhecer o contexto de seus alunos fora da escola; mas também não faz referência específica ao uso dos meios eletrônicos pelos alunos.

Cada grupo de alunos que ingressa no primeiro ano, terá um professor de classe que acompanhará esse grupo durante nove anos do ensino fundamental. Além de ministrar as matérias básicas, através da intensa **convivência**, o professor tem a possibilidade de conhecer em profundidade cada criança e pode desenvolver um acompanhamento mais individualizado e balizado das necessidades de cada uma delas. O professor de classe acompanha o grupo em viagens, estabelece o **elo** entre as famílias das crianças e objetiva criar um grupo social **integrado** entre elas. Nesse convívio diário e variado, um relacionamento íntimo se estabelece entre o professor e a classe (PPP da escola waldorf vigente em 2013; “grifo meu”).

Veiga (1995) defende todo projeto pedagógico da escola como um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. Político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Pedagógico no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Os princípios pedagógicos de Steiner e Freire foram reconhecidos nos conteúdos de seus respectivos PPPs, mas a temática dos meios eletrônicos não. Seus conteúdos dão margem a interpretação de que são propostas pedagógicas regulatórias, uma vez que não inclui em sua construção o contexto discente atual, mesmo as filosofias dos idealizadores destas pedagogias humanistas tendo um

carácter emancipador. Para que seus PPPs alcancem seu papel emancipatório, a construção destes projetos políticos pedagógicos precisam ser frutos de uma construção coletiva, que inclua a comunidade escolar, em um processo de retroalimentação, de reflexão permanente e sistemática da proposta, implementando-a e avaliando-a.

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O fulcro para a realização dessa tarefa será o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico e isso implica fazer rupturas com o existente para avançar. É preciso entender o projeto político-pedagógico da escola como uma reflexão de seu cotidiano. Para tanto ela precisa de um tempo razoável de reflexão e ação, para se ter um mínimo necessário à consolidação de sua proposta. A construção do projeto político-pedagógico requer continuidade das ações, descentralização, democratização do processo de tomada de decisões e instalação de um processo coletivo de avaliação de cunho emancipatório. Finalmente, há que se pensar que o movimento de luta e resistência dos educadores é indispensável para ampliar as possibilidades e apressar as mudanças que se fazem necessárias dentro e fora dos muros da escola (VEIGA, 1995, p. 33).

Mesmo a amostragem sendo pequena, é possível identificar a rigorosidade ética de Freire e o pensar de Steiner, nas formações específicas que os professores entrevistados buscam; sem generalizar que isto aconteça com todos os professores destas escolas, ou, ainda de forma mais ampla, que isto ocorra com todos os professores destas pedagogias. Por exemplo:

Claudio disse, ao ser perguntado sobre o que significava ser professor, que “significa lidar não só com as crianças, mas com as famílias, cria-se **relações íntimas e profundas**. Participa-se intimamente da formação da criança e acompanha-se todo o seu desenvolvimento antropológico”. E complementa sobre a importância do papel do professor, “temos uma responsabilidade diária com as crianças e os pais, buscando sempre uma relação saudável, com o objetivo de alcançar a autoridade amada das crianças e o **respeito** dos pais”.

Já Ronaldo ao ser questionado sobre a importância do papel do professor, respondeu que o professor de classe de uma escola waldorf é um pilar de sustentação, como um condutor das relações, tanto com os alunos, quanto com os pais. Um dos papéis principais dele hoje, é ser o meio de campo entre o pai e a instituição e ser o profissional que dá continuidade à educação domiciliar. E ainda sobre o que considerava mais relevante na pedagogia waldorf afirmou que era “o desenvolvimento social do aluno, a relação que ele tem com o grupo, suas

capacidades de **vínculos sociais**, de como lidar com aspectos de simpatia e antipatia em relação ao outro e aos conteúdos”.

Quando perguntado sobre o que considera mais relevante na pedagogia freireana para a formação de um aluno no ensino fundamental, Karina acrescentou:

Apesar de sermos uma escola particular é uma cooperativa. Nós falamos muito do **cooperativismo**, para eles cooperarem com a limpeza e a organização da escola; porque a escola também é deles. Além disso, a autonomia, a criticidade, a liberdade e o **respeito** ao próximo são evidenciados (KARINA).

Respeito e responsabilidade com o próximo permeiam o discurso dos professores entrevistados e refletem o que se encontra na pesquisa bibliográfica que baliza a prática pedagógica dos dois principais teóricos.

Necessidade de fantasia, sentido de verdade, sentimento de **responsabilidade** – eis as três forças que constituem os nervos da pedagogia. E quem desejar imbuir-se de pedagogia prescreva-se a si mesmo o seguinte lema pedagógico: compenetra-te com capacidade de fantasia, tem coragem em relação à verdade, aguça teu sentimento para a responsabilidade anímica (STEINER, 2003, p.158; “grifo meu”).

Não faz mal repetir a afirmação várias vezes feita neste contexto – o inacabamento de que tornamos conscientes nos fez seres éticos. O **respeito** à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros (FREIRE, 2014, p. 58; “grifo meu”).

Nessa primeira dimensão, destacou-se o SER professor na perspectiva da rigorosidade ética de Freire e do pensar de Steiner, por meio do autodesenvolvimento e da responsabilidade em se educar. Mas ao estudar os projetos políticos pedagógicos das duas escolas, em busca da interface com os meios eletrônicos, não apareceu em nenhum deles referência direta à temática.

Os indícios, nos conteúdos dos PPPs que dão margem a uma interpretação que relacione com o trabalho diante de uma nova realidade, no caso o advento dos meios eletrônicos, são justamente o que seus professores disseram quanto ao ser professor nestas pedagogias e o que seus idealizadores, Freire e Steiner, defenderam em suas publicações. Ou seja, o **pensar**, a consciência do inacabamento do ser professor, sempre em busca de formação, impulsionado pela necessidade de sua realidade, pela responsabilidade e

rigorosidade ética. Princípios pedagógicos que são exercidos pela autonomia que estas duas pedagogias possibilitam aos seus professores.

Nessa direção, a busca pela autonomia, tão defendida por ambos, passa, necessariamente, pelo caminho de autodesenvolvimento dos seus próprios professores, pois ensinar o aluno a ser autônomo exige que os professores também o sejam. Propor ética e construção coletiva e cidadã exige que os professores ao assumirem a profissão professor, também, eduquem-se, fazendo com que seus atos profissionais retratem o pensar criticamente de forma real e contextual de forma sistemática e cíclica.

5.2. Dimensão da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner no reconhecimento da influência dos meios eletrônicos no cotidiano discente: RECONHECER

Os princípios pedagógicos da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner, permitem um passeio pela história, promovendo um diálogo entre a tradição de ontem e as inquietações de hoje, a fim de reconhecê-los e compreendê-los nos primórdios da prática educacional. Nesta dimensão a interpretação será balizada em publicações que a discutem, restituindo aquilo que ainda apresenta significados vivos.

Já se disse que, num certo sentido, a História é sempre a história atual, isto é, a organização do passado tal como o vemos com os olhos do presente. Assim, corremos todos um inevitável risco sempre que tentamos relatar fatos ou ideias, ou entender as marcas deixadas pelo homem ao longo do tempo – o risco de fazer do passado apenas um espelho do nosso tempo. Que história então, é possível narrar? Uma história que, mesmo reconhecendo a distância que nos separa do passado, dele restitua aquilo que ainda apresenta significados vivos para nós. Nesse sentido, é a evolução da cultura que permite, em maior escala, um **diálogo proveitoso entre a tradição de ontem e as inquietações de hoje** (VALVERDE, 1987, p. 01; “grifo meu”).

Se nos revolvermos ao século V a.C., especificamente ao ano 479 antes de Cristo, deparar-nos-emos à vitória de Atenas sobre os persas e com ela a consolidação da democracia, que possibilita o surgimento da educação formal. O objetivo principal desta prática formativa era o de constituir cidadãos aptos à vida

pública; portanto, os educadores esforçavam-se pela boa oralidade de seus educandos, por suas boas argumentações.

No século V a.C., o ideal do saber falar bem moldava a prática educacional de acordo com a necessidade da *ágora*, praça pública em que se decidia assuntos democráticos. Outrora, educava-se para formar bons guerreiros e a partir da democracia, para o domínio da linguagem. Desde sua origem, o contexto social regeu a prática educativa e a teoria é uma ampliação aprofundada da própria prática.

Sócrates (469/470 a.C. – 399 a.C.) marcou presença assídua na *ágora*, era um infatigável conversador. Foi o maior representante da democracia grega, em que o principal instrumento de convivência social era a arte da conversação. Acreditava que o verdadeiro conhecimento nasce da prática do diálogo entre o pensamento e seu interlocutor, não é algo que se transmite de mestre ao aluno, mas que é arrancado do interior de uma discussão, como um parto.

Filho de um escultor e de uma parteira, Sócrates nasceu em Atenas em 470 ou 469 a. C. Figura muito conhecida na cidade, é provável que já fosse reconhecido como “sábio” quando contava cerca de 40 anos. Mas o próprio Sócrates, na versão apresentada por Platão, situa o início da sua atividade intelectual nesta fase já madura, quando teria recebido a sua “missão” (VALVERDE, 1987, p. 50).

Sócrates morreu envenenado, uma vez condenado pelos crimes de ofender aos deuses da cidade de Atenas e corromper a juventude com suas ideias. Não negou as acusações, mas as indagou para compreendê-las e então aceitá-las ou refutá-las. A capacidade de perguntar caracteriza a nossa evolução quanto seres humanos, aptos a pensamentos. Quando indagamos, reafirmamos nossa predisposição à razão.

Mesmo Sócrates sendo muito habilidoso com as palavras, nada publicou sobre suas ideias. Morreria no anonimato histórico, se Platão (428/427 a.C. – 347 a.C.), seu discípulo fiel, não escrevesse sobre seus pensamentos e feitos. Fato remoto, porém pertinente, que reforça o valor da teoria como reconhecimento da prática e pré-requisito para a evolução da mesma, a partir da tecnologia da escrita.

Na região da Ásia, entre os rios Tigres e Eufrates (partes, hoje, do Iraque e do Irã) surgiram não só inovações como a roda, a organização da agricultura e a engenharia hidráulica, mas também a primeira escrita (a suméria) de que se tem notícia. Cidades como Nippur, Uruk e Eridu já existiam em 3000 a.C., com um comércio que cresceu regularmente e uma cultura que se estendeu a povos vizinhos e alcançou terras longínquas como a Índia e a China (VALVERDE, 1987, p.05).

A escrita nos possibilitou conhecer os fatos e feitos antigos. Amanhã, hoje já será ontem e este trabalho escrito também fará parte de um passado. Sócrates, há anos atrás, contou-nos, por meio da escrita de Platão, que a prática educativa é um processo ativo, fruto do diálogo. Seus interlocutores não tinham acesso à informação como os alunos da atualidade, o que nos faz refletir sobre como fazer com que o conhecimento continue sendo gerado e não adotado?

Os avanços tecnológicos permitiram e permitem que a roda continue a virar, que o homem possa voar e mergulhar intrigados e inspirados pela observação da natureza, que a história possa ser contada e recontada; enfim, que a evolução aconteça; mas como descobrir a dose exata de uma utilização salutar?

Ao garimpar na literatura, conteúdos que expressassem a utilização dos meios eletrônicos pelas crianças e jovens, para compreender sua influência no comportamento, encontrei uma enciclopédia americana, intitulada *O mundo da criança*, traduzida e publicada no Brasil em 1949. No volume 13, o capítulo *A Criança e o Rádio* já traz uma preocupação com este novo meio eletrônico de comunicação:

Felizes decerto são os que vivem nesta época; não obstante, as pessoas ainda precisam aprender como fazer melhor uso deste novo meio de comunicação. Devem aprender como solucionar os problemas que apresenta, e **antes fazer dele um servo do que permitir que seja um senhor**. Este é um apelo especial para os pais cuja tarefa é guiar o uso que seu filho faz do rádio (DUVAL, 1949, v. 8, p. 228-229; “grifo meu”).

Mais de sessenta anos atrás, quando se iniciava a inserção dos meios eletrônicos como meios de comunicação, a preocupação persevera e a pergunta persiste: Somos servos ou senhores destes meios? Ainda no mesmo capítulo citado, aborda-se uma reflexão sobre as brincadeiras ao ar livre:

Primeiramente, os pais devem considerar qual o valor da brincadeira ao ar livre. As crianças que estão em crescimento necessitam de sol e ar fresco. Há muitas tardes, entretanto, em que não há sol quente e em que

o ar puro está contaminado de fumaça e fuligem. Brincadeiras ao ar livre em tais dias são de valor duvidoso quanto ao ar puro e sol radiante. As crianças precisam de atividades de todo o seu corpo e brincadeiras ativas. Este tipo robusto de brincadeira requer espaço para correr e pular. Depois de um dia passado na carteira do colégio, a maioria das crianças deve ter um período ativo de brincadeira fora de casa. A amplitude deste período depende da criança, individualmente, e do tipo de programa do colégio, que também faz diferença. Há alguns colégios que oferecem uma sadia variedade de brincadeiras ativas e sossegadas durante o dia letivo, de forma que a criança não precisa de tanta atividade integral logo que o colégio a dispensa (DUVAL, 1949, v.08, p. 234-235).

Considero de suma relevância este trecho, porque indica uma realidade inversa a nossa. Enquanto na década de cinquenta, a promoção de movimento e brincadeiras ao ar livre era dada fora da escola; hoje, com a utilização da televisão, do *videogame* e do computador/internet, as crianças e jovens precisam se movimentar, vivenciar os conteúdos com toda a sua corporeidade dentro das escolas. A necessidade de expansão inverteu de lugar, e as escolas que possibilitam o contato, o movimento e a expressão dos e entre os alunos são essenciais no desenvolvimento dos mesmos.

As escolas que encorajam brincadeiras livres e iniciativa individual mandam as crianças para a casa com menos “pressão” do que a escola tradicional onde rígidos padrões de comportamento têm que ser seguidos das 7 às 12 horas. Os pais devem ter conhecimento das atividades da criança na escola de forma a conduzirem os problemas de casa satisfatoriamente (DUVAL, 1949, v.08, p. 235).

Reconhecer e compreender o contexto dos alunos direcionam práticas pedagógicas, que possam harmonizar a realidade com as vivências conduzidas na escola, sem ignorar os meios eletrônicos e nem demonizá-los. Para Melo e Tosta (2008) a escola desempenha três papéis distintos: *redentora da sociedade*, lugar onde as crianças aprenderiam o sentido da coletividade; *reprodutora das desigualdades sociais*, ao inculcar valores e criar hábitos; e *transformadora da sociedade*, um mecanismo social capaz de promover mudança.

Exemplo disso são os professores que, no lugar de adotarem uma postura de simples negação da mídia ou de crítica ingênua (aquela que atribui aos meios de comunicação todas as mazelas da sociedade e toma a mídia como um “demônio”), procuram estudar o fenômeno midiático e integram em seu currículo, formal ou informalmente, o debate que está posto. Seja porque os alunos estão expostos à mídia permanentemente e trazem marcas de sua influência no cotidiano escolar, seja porque o professor, não desconhecendo essa realidade, incorpora em sua prática docente o que a mídia oferece como conteúdo a ser discutido em sala. Assim, ele deve exercer seu papel de mediador na elaboração crítica e criativa de critérios de leitura das formas

simbólicas ofertadas pelos meios de comunicação e tecnologias digitais (MELO; TOSTA, 2008, p. 24).

Se os meios eletrônicos são os mecanismos de comunicação social da atualidade, o professor desde sua formação inicial e continuada, deve se preparar para desenvolver com seus alunos processos de mediação, reconhecendo e compreendendo esses meios. Utilizá-los ou não em suas práticas é uma escolha que dependerá das realidades individuais das escolas, encabeçadas pela prática dialógica de seus professores.

No segundo capítulo teórico elaborei um caminho a partir do conceito de indústria cultural definido no ensaio “Dialética do Esclarecimento”, em seu capítulo *A Indústria Cultural: O Esclarecimento Como Mistificação das Massas*, escrito pelos filósofos e sociólogos alemães Theodor Adorno (1903-1969) e Max Horkheimer (1895-1973); até alcançar os meios eletrônicos na educação da atualidade.

Nem Freire e nem Steiner publicaram apontamentos específicos sobre meios eletrônicos e educação, apenas direcionamentos que possibilitam interpretações diversas. Tanto que, quando as perguntas das entrevistas abordaram essa temática as divergências começaram a aparecer:

Os professores da escola waldorf, em suas respostas, focaram no **contexto individual** do desenvolvimento antropológico dos alunos, para depois definirem suas práticas. Steiner (2003) adverte, em uma de suas palestras para os professores que iniciariam a primeira escola waldorf do mundo, que o pedagogo precisa compreender também a época em que vive, pois tem de compreender as crianças dessa época que lhe são confiadas para a educação.

Participa-se intimamente da formação da criança e acompanha-se todo o seu **desenvolvimento antropológico**. É como um presente vivenciar o desenvolvimento de um ser humano, não são todas as profissões que tem esse privilégio de poder observar. Quanto mais eu estudo a antroposofia, eu vejo que o nosso papel é de uma responsabilidade muito grande, porque trabalhamos tudo, desde o cognitivo, até os órgãos dos sentidos das crianças, movimento (CLAUDIO, “grifo meu”).

Os professores da escola freireana verbalizaram diretamente suas relações práticas com os alunos diante desta temática, focando no **contexto social**:

Nós nos preocupamos mais com a **participação** deles dentro da sala de aula. Como todos eles tem celular e tablete, eles entram na internet, pois nós temos wifi, e pesquisam em um determinado momento da aula, por sugestão dos professores e depois guardam. Alguns alunos são viciados no celular, mas a maioria respeita, os professores permanecem sempre atentos. Junto com isso trabalhamos a autonomia, a liberdade, o respeito ao professor e colega. Dizemos “agora não é o momento” (Coordenadora da escola freireana).

Freire foi mais claro em suas orientações sobre o tema, acredito por ser mais contemporâneo à realidade. Em seu livro *Pedagogia da Autonomia*, chama o nosso tempo de altamente tecnologizado e aponta a responsabilidade dos educadores em desenvolver curiosidade crítica, insatisfeita e indócil em seus alunos como antídoto contra a alienação irracional.

Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípuas da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil. Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes do ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência. Pelo contrário, é consideração de quem, de um lado, **não diviniza a tecnologia, mas de outro, não a diaboliza**. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa (FREIRE, 2014, p. 33-34).

Steiner morreu em 1925, enquanto Freire nasceu em 1921 e faleceu em 1997. Além da questão cronológica, Freire era brasileiro e, portanto, inserido no contexto da educação nacional. Por mais competente que seja a federação das escolas waldorfs no Brasil, é uma pedagogia alemã, fundada para aquele público, então sua prática necessita de muitas adaptações, o fator tecnológico é apenas um deles.

Importante ressaltar, como professora de uma escola waldorf, a preocupação latente de estudiosos desta pedagogia com a fidelidade a seus pressupostos, promovendo encontros periódicos entre as regionais, congressos nacionais, continentais e mundiais, além dos cursos de formação de curto, a longo prazo. As inquietações movem a transformação e exigem profundidade na compreensão e na interpretação dos fatos, para garantir coerência à prática pedagógica. Steiner (2003, p. 134), há um século, já alertava, “devemos fazer o possível para realizar nosso currículo ideal, e fazer o possível para não alienar demais as crianças da vida atual”.

Os princípios pedagógicos da especificidade humana de Freire e do sentir de Steiner trazem como prioridade o interesse pela realidade de seus alunos, seja pelo reconhecimento de seu contexto social ou de seu contexto individual. Estas pedagogias, ao reconhecerem o cotidiano, adaptam-se e movimentam-se constantemente para oferecer, em suas escolas, processos educativos que estimulem a curiosidade, criatividade e imaginação dos seus alunos. Com tantas imagens prontas oferecidas pelos meios eletrônicos, o desafio destas escolas é criar possibilidades de construção de imagens; e usam uma ferramenta comum: despertar a curiosidade dos alunos, cultivando a motivação e o interesse.

5.3. Dimensão da oposição à transferência de conhecimento de Freire e do querer de Steiner, uma contribuição à ação docente: AGIR

Nesta dimensão busquei as projeções de sentido realizadas pelos sujeitos quanto à influência dos meios eletrônicos no contexto dos alunos. Como Freire e Steiner não deixaram isso posto objetivamente, suas ideologias humanistas dão margem a interpretações que são direcionamentos subjetivos às formações discursivas de quem as pratica. Exige-se, portanto, cuidado e responsabilidade social e educativa de quem se diz protagonista desta prática pedagógica enquanto educador.

Os dois livros escolhidos para embasar esta dimensão – *Pedagogia da Autonomia* e *Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf* – trazem claramente as bases de entendimento das pedagogias idealizadas por Freire e Steiner respectivamente. São livros destinados a professores que estão na prática educacional, com linguagem direta e clara quanto aos saberes necessários para se exercer esta profissão.

Steiner e Freire fazem referências à ideologia, caracterizando sua incompletude e seu bálsamo de significâncias interpretativas e não palpáveis, como a complexidade que abarca um ser humano; portanto, pertinentes para a autonomia que possibilita a liberdade.

O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que

parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra mas não o divisamos bem. A própria “miopia” que nos acomete dificulta a percepção mais clara, mais nítida da sombra. Mais séria ainda é a responsabilidade que temos de docilmente aceitar que o que vemos e ouvimos é o que na verdade é, e não a verdade distorcida. A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia nos faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim do século. Ou que os sonhos morreram e que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o trino técnico-científico do educando e não sua formação de que já se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela (FREIRE, 2014, p. 123).

Freire (2014), para definir ideologia alerta sobre o risco de se confiar sem criticidade em um discurso, um convincente discurso, capaz de ludibriar o pensar. O querer, a vontade de ir mais além, é o que desperta e previne para uma visão clara da realidade. Então a oposição à transferência de conhecimento pode acontecer e o novo pode ser promovido; mas, de fato, o professor precisa estar disposto a se autodesenvolver constantemente.

Ideologia – isto é o que nos respondem hoje grandes círculos de pessoas quando falamos de vida espiritual; tudo que aquilo que se espelha na alma humana a partir da única verdade, da verdade econômica, da realidade do mundo econômico, é só ideologia. – Temos várias razões para ponderar sobre a importância dessa palavra na cultura mundial. E ela significa muito. Tem muita importância. A palavra mais próxima a ela é a palavra “maia” da sabedoria oriental. “Maia”, corretamente traduzida para o Ocidente, significa ideologia. O que o oriental pensa com a palavra “maia”? Para o oriental o mundo exterior sensorial é maia, tudo aquilo que acomete nossos sentidos e com o qual se liga o nosso conhecimento sensorial é maia, a grande ilusão. E a única realidade é aquilo que emerge da alma. (...) Para uma grande parte da humanidade ocidental a única realidade é aquela que se apresenta aos sentidos exteriores. Aquilo que o oriental chama maia é o mesmo que uma grande parte da humanidade ocidental chama realidade. E aquilo que o oriental chama realidade, a Europa e a América chamam maia: o mesmo que ideologia (STEINER, 2009, p.12-13).

Steiner (2009) traz uma concepção de ideologia relacionada com ilusão, com o não palpável, e em sua falta de concretude também necessita de cuidado para sua adesão. O sentir, como princípio pedagógico já mencionado na segunda dimensão, corresponde à ação interpretativa de uma realidade, mas a sensatez deve se fazer presente para assegurar a responsabilidade pedagógica que a precede. O querer, a vontade do professor, é o diferencial que o mantém comprometido com sua pedagogia e a partir dela, com as crianças que dela usufruem.

Em suas concepções de ideologia, os autores veem com restrição seu conceito. Criticam a ideologia cega, assim como alertam para a individualidade interpretativa que a cerca. Dão-nos pistas que não a negam, mas que a passividade não pode ser sua parceira, e sim, um pensar ativo sobre ela, pautado pelo respeito às diferenças.

Para me resguardar das artimanhas da ideologia, não posso nem devo me fechar aos outros, nem tampouco me enclausurar no ciclo da minha verdade. Pelo contrário, o melhor caminho para guardar viva e desperta a minha capacidade de pensar certo, de ver com acuidade, de ouvir com respeito, por isso de forma exigente, é me deixar exposto às diferenças, é recusar posições dogmáticas, em que me admita como proprietário da verdade (FREIRE, 2014, p. 131).

O professor deve ser uma pessoa que no seu íntimo, nunca aceita um compromisso com a falta de verdade. Ele nunca deve se comprometer com o que é falso. O professor tem de ser uma pessoa que no fundo do seu coração seja absolutamente honesto. Nunca poderá firmar um compromisso com o não-verdadeiro, caso contrário veremos como, por muitos canais – principalmente através da metodologia –, fluirá o falso para dentro do ensino. Nosso ensino só será uma manifestação do verdadeiro se estivermos preocupados em alcançar o verdadeiro dentro de nós mesmos (STEINER, 2005, p. 49).

Ao pedir que os professores apontassem as influências dos meios eletrônicos no cotidiano dos alunos do ensino fundamental e quanto essa influência interfere no seu papel como professor, os sujeitos da escola waldorf responderam com preocupação pelo excesso de uso de eletrônicos das crianças e suas consequências:

Eu acho que precisamos sair do clichê de só criticar a mídia, o que mais me preocupa na verdade é a **insaciabilidade** das crianças. Elas sempre querem algo a mais, como se nós fôssemos uma televisão, com trocas de imagens rápidas. As crianças estão se habituando a tudo muito rápido, estão **sem paciência**, cansam-se muito rápido, **não se concentram**. Perde a contemplação à natureza estática, ao professor, à lousa (CLAUDIO, “grifo meu”).

Parece que não cabe outro assunto, a não ser falar do jogo que ficou lá uma hora, duas horas no domingo ou no sábado jogando, só tem este assunto. Outra coisa que eu acho é que **restringe muito a imaginação**, essa questão da fantasia. É a mesma coisa de um desenho pronto, quando você só recebe desenho pronto, depois você fala: eu não sei desenhar, eu não sei o que fazer. Eu sinto que para a questão da imaginação, a produção escrita também fica prejudicada, fica muito presente a imagem que vem dos meios eletrônicos para a criança (MARLI, “grifo meu”).

Eu poderia dizer que, de certa forma, é fácil fingir que não tem influência nenhuma na escola waldorf. Se você quer uma turma que não se manifesta, que está presente em aula, presente completamente e só trate dos assuntos de aula, a vida extracurricular deles praticamente não

adentraria na escola. Assim nós poderíamos fingir que não está acontecendo nada. Agora se você permite um diálogo mais amplo com os alunos, conhece o cotidiano deles, ouve e presencia as interações e brincadeiras deles, começa a perceber o quanto essa mídia está presente na vida deles hoje. Eu sinto que não é a mídia televisiva, nem vídeos e filmes, o que está presente realmente são as redes sociais e que tomam cada vez mais o tempo das crianças, a sensação que eles têm é que eles não têm tempo de acompanhar o que está acontecendo nos meios de comunicação social. Eles estão o tempo inteiro **ansiosos e sem tempo**, a ansiedade está predominando. Acho que essa é a maior influência que eu percebo (RONALDO, “grifo meu”).

A insaciabilidade, impaciência, ansiedade, além da dificuldade de se concentração e imaginar, foram características constatadas pelos professores da escola waldorf que creditam a responsabilidade por elas, ao uso excessivo dos meios eletrônicos: televisão, *videogame* e computador/internet. Evidenciam em suas falas, um reconhecimento e uma grande preocupação com estes comportamentos; porém, ao mesmo tempo, não demonizam estes meios, acreditam que o diálogo com os pais e, quando mais velhos, com os próprios alunos podem favorecer suas práticas.

Cabe-se também um exercício de autorreflexão para avaliar, numa verdadeira atitude de autonomia do pensar e do fazer pedagógicos, se suas próprias práticas docentes também não geram desmobilização e apatia sobre o conhecimento e a realidade do mundo.

Marli, por exemplo, afirmou que a temática é sempre uma fala junto aos pais. Enquanto Ronaldo defendeu que o professor de classe em uma escola waldorf é um pilar, um condutor das relações, tanto com os alunos, quanto com os pais. Um dos papéis principais dele, como já mencionado anteriormente, é ser o meio de campo entre o pai e a instituição e ser o profissional que dá continuidade à educação domiciliar.

Significa lidar não só com as crianças, mas com as famílias, cria-se relações íntimas e profundas. Participa-se intimamente da formação da criança e acompanha-se todo o seu desenvolvimento antropológico. (...) A responsabilidade diária que temos entre as crianças e os pais, buscando sempre uma relação saudável, com o objetivo de alcançar a autoridade amada das crianças e o respeito dos pais. Tornamo-nos peças fundamentais na formação do indivíduo (CLAUDIO).

Ronaldo, que trabalha com os alunos do 9º ano do ensino fundamental, ou seja, alunos na faixa etária dos catorze e quinze anos, explicitou que conversa abertamente com os alunos sobre a questão dos eletrônicos, uma vez que no

próprio currículo do 9º ano existe uma disciplina de tecnologia. Além de auxiliá-los na realização de pesquisas, as quais autoriza a internet como uma das fontes:

Eu sugiro sites de pesquisa e falo para eles olharem o tamanho da carga do site, se ele está em primeiro, segundo ou terceiro lugar, fazerem uma busca mais profunda e não genérica, são orientações necessárias para eles saberem entrar na internet, na biblioteca e não ficarem vagando, que isso é um grande problema. A internet hoje é um grande Shopping Center, eles entram para comprar uma caneta, veem muitas vitrines e esquecem o que eles têm lá para fazer. Mas o que eu acho mais notável realmente são as relações sociais, as relações estão bem difíceis de serem levadas a sério, é muito fácil você querer mudar essa relação, cansar, transformar não é possível. Você cancela, você volta ou não volta, não se tem um procedimento de se trabalhar dentro das relações (RONALDO).

A disciplina de tecnologia no currículo das escolas waldorf caracteriza a preocupação com a compreensão do homem moderno. Richter (2002) afirma que o currículo inclui um ensino tecnológico com finalidades pedagógicas especiais. Mostra a história da tecnologia por meio de alguns exemplos (máquina de combustão, telefone), procura-se um raciocínio preciso ligado com a vida prática, como a construção de turbinas.

Podem constar também, no ensino de tecnologia, a observação de uma empresa, a análise de um processo industrial, com a descrição exata das fases da produção de uma mercadoria acompanhada de todas as atividades conexas; compra, escolha do material, publicidade, vendas, marketing etc. Os alunos percebem, por experiência direta através dos estágios social e na indústria, o aspecto social do “trabalho” e o resultado do mesmo. O ensino pode, em parte, consistir de excursões acompanhadas de discussões detalhadas. É particularmente indicado o uso de recursos modernos, como filmes e vídeo, da mídia na área da *high-technology* (RICHTER, 2002, p. 267).

O ensino de tecnologia a partir do 9º ano do ensino fundamental, não tem como objetivo principal a transmissão de informação, mas ser uma visão da vida prática, uma compreensão do que deve acontecer para que a vida continue. O que foi aprendido ao longo do ensino fundamental no currículo waldorf, como no ensino dos trabalhos manuais e do artesanato, com os conteúdos teóricos da matemática e da física, são decisivos sobre a evolução global do jovem; são as tecnologias da história da humanidade.

Uma das metas da pedagogia waldorf é desenvolver e cultivar uma razão atuante e que, portanto, envolva também o aluno jovem com a técnica dos computadores. Afirma Richter (2002) que o jovem não deve ser doutrinado a respeito da nova técnica que domina o mundo por meio de julgamentos positivos

e negativos; ele deve, ao lidar com ela, sentir a sua própria individualidade e a presença da inteligência autônoma, percebendo dessa maneira a única fonte de toda atuação socialmente responsável.

O livro *Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf* foi publicado como manuscrito pela Seção Pedagógica da Escola Livre de Ciências Espirituais, no Goetheanum, sede dos estudos antroposóficos em Dornach, cidade suíça. Direciona-se aos professores que trabalham com esta pedagogia pelo mundo, foi organizado com trechos de Rudolf Steiner e publicado em português em 2005. Nele há uma passagem em que Steiner diz que o educar precisa superar o desejo de tornar o educando uma cópia fiel daquilo que aceita como sendo o bom e o correto. Acredita que somente quando nós, educadores, alcançarmos a tranquilidade enquanto o educando puder se tornar tão diferente de nós quanto possível, é que teremos alcançado o mais belo de tudo.

Em outro trecho, neste mesmo livro, de uma palestra que ele proferiu em 1917, Steiner já dizia ser um veneno puro exigir que a criança compreenda tudo que está a sua volta. Defendeu que a criança até os sete anos de vida só **imita** e dos sete aos catorze anos de idade, faixa etária do ensino fundamental, a criança/jovem **acredita**. Para que seu desenvolvimento seja sadio nesta fase, Steiner (2005) defende que esses alunos estejam sob a impressão da autoridade amada, alicerçada no professor que inspira interesse, aceitação e responsabilidade.

As respostas dos professores da escola freireana trataram o tema com naturalidade, reconhecendo a influência dos meios eletrônicos; porém, incorporando o assunto em conversas ou debates durante suas práticas.

Na sala de aula eu não utilizo nada de meios eletrônicos. No máximo para mostrar uma música ou um vídeo através do notebook. O que eu percebo é que as crianças estão mais neste mundo virtual. Em uma roda de **conversa** sobre o final de semana, eles falam que brincaram com o tablete, jogaram no computador, que ganharam um jogo novo. Aqui na escola eles não utilizam meios eletrônicos e estando no primeiro ano, não trazem celulares (ELISÂNGELA).

Não interfere nada na minha prática. Os alunos não trazem nada eletrônico para a escola. Eu percebo que eles são muito ligados, por causa das **conversas** e dos **debates**. Eles sempre inserem algum conhecimento dentro desse tema, que eu **aproveito** para discutir dentro da sala de aula. Eu percebo sim que eles gostam, sabem entendem e

sabem manusear melhor do que o professor. Já utilizei a sala de multimídia, para desenvolver um determinado tema, com visualizações de vídeos no youtube. E os alunos que **me ensinaram** como utilizar este recurso (VITOR, “grifo meu”).

Não dá para negar a influência, mas o mais importante é a **relação** professor aluno, a aprendizagem a partir do questionamento dos alunos e dos professores. Aquilo que eles vivenciam não é encontrado na internet. Por exemplo: a professora de ciências do fundamental leva os alunos ao laboratório para realizar experiências e depois pede relatórios. A professora de geografia está fazendo um terrário; também fez um experimento com rochas para que os alunos fizessem um livro de classificação. Eles analisaram o brilho da rocha, a cor da rocha, a transparência e o peso. Trabalhamos muito a parte **prática do conhecimento**. A professora de matemática, para trazer os números negativos e positivos, trabalhou com os dados. Talvez um jogo eletrônico possa usar isso, mas a **vivência em sala de aula isso não interfere**. A parte de pesquisa sim é possível usar a internet. O professor até sugere e orienta (KARINA, “grifo meu”).

As três professoras da escola freireana direcionaram suas respostas a como estão lidando com a temática em suas aulas. Todas apresentaram o diálogo como a principal ferramenta para conduzir suas práticas; por meio dele aprimoram os debates, conduzem atividades experimentais e projetos que estimulem o interesse dos alunos pela vivência ativa dos conteúdos.

No livro *Pedagogia da Autonomia*, Freire (2014) defende que o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se os professores fossem os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que se aprende a escutar, mas é escutando que se aprende a falar com os educandos. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. E Freire continua (2014, p. 111), “o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele”.

Penso que nessa perspectiva haja pistas importantes acerca dos meios eletrônicos e de todos os recursos que hoje poluem, em muitos casos, as dinâmicas da escola. A supervalorização dos meios eletrônicos e dos recursos didáticos tem contribuído pela descaracterização, desvalorização e apatia das relações entre professor e aluno como se os meios e os recursos fossem mais importantes que os Homens em suas interfaces consigo mesmos e com os outros.

Nessa direção, Freire (2014), sobre a temática dos meios eletrônicos, consequentes dos novos avanços tecnológicos, acredita não ser uma questão tecnológica, mas uma questão ética e política. Assim como não se pode usar a liberdade de fazer coisas, de indagar, de caminhar, de agir, de criticar para esmagar a liberdade dos outros de fazer e de ser, assim também não se deveria usar os avanços científicos e tecnológicos para levar milhares de pessoas à desesperança.

O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades da nossa existência, perdem, para mim, sua significância. A todo avanço tecnológico haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a qualquer desafio que pusesse em risco a alegria de viver dos homens e das mulheres (FREIRE, 2014, p. 127).

A colocação dos professores se assemelhou quando vinculados à mesma escola, mas as filosofias de Freire e Steiner se distinguiram ao tratarem de forma diferente o mesmo tema, ora no âmbito social, ora no desenvolvimento individual, respectivamente. A autonomia ultrapassou seu caráter individual e alcançou o social, tornando-se uma autonomia da escola; cada escola com seu “indivíduo” coletivo, de colegiado.

Veiga (1995) contribui ao publicar que a principal possibilidade de construção coletiva passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva.

A ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. Para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu projeto político-pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola (VEIGA, 1995, p. 21).

A escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa. Alicerçar o conceito de autonomia, enfatizando a responsabilidade de todos, sem deixar de lado os outros níveis da esfera administrativa educacional.

Como analista da pesquisa, desloquei-me para um lugar que me permitisse trabalhar no intermeio entre a interpretação e a descrição. Mas se o real em

nossa língua não fosse sujeito a falhas e o real da história não fosse passível de rupturas, não haveria transformação, nem movimento dos sujeitos e dos sentidos; portanto, para destrinchar as dimensões que norteiam essa reflexão sobre as pistas dos princípios pedagógicos de Freire e Steiner, assumi meu lugar como professora e vivente no desafio de educar imerso nesta realidade pulsante.

Aprendi, com estas pedagogias e com os professores que participaram desta pesquisa, que para conseguir trabalhar coletivamente em nome de um ideal, faz-se essencial entregar-se **amorosamente** às próprias ações e aceitar **compreensivamente** as ações de outras pessoas; pois, por meio de uma linguagem, de uma sociedade e de uma ideologia, tudo dependerá das pessoas que vivem e atuam dentro dessas instituições.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi pesquisado durante este processo acadêmico, e pelo que foi vivenciado ao longo de minha biografia pessoal e profissional, acredito que os meios eletrônicos, assim como toda a tecnologia, como a faca, como a roda, como a pólvora ela em si são neutros, depende do uso que fazem deles. Assim afirma Melo e Tosta (2008, p. 27) “à instituição de ensino cabe estar atenta a essa disseminação de ideias que dizem respeito a valores, comportamentos, atitudes, etc. no sentido de problematizá-las nos tempos e espaços escolares, favorecendo as aprendizagens do mundo e sobre o mundo”. A questão é: **o que** desse uso pelas crianças e adolescentes, altera seus comportamentos e exige da escola uma mudança de postura?

Pierre Lèvi (2015) definiu o virtual pela espiral dialética. Esclareceu que uma ferramenta que foi desenvolvida por seu idealizador, virtualizou uma ação ou um gesto, que vivia no interior de uma subjetividade coletiva. Uma ferramenta ao se tornar pública, exteriorizar-se pela criação objetiva de um indivíduo, virtualiza uma ação comum. Por exemplo, um martelo; antes de ser martelo, era um gesto imaginário. Como ferramenta física, **o gesto se virtualizou** e para utilizá-la e atualizá-la, precisa-se voltar para dentro novamente, para a subjetividade coletiva, assim **o gesto se realiza**.

Os meios eletrônicos: televisão, *videogame* e computador/internet, também são ferramentas, que antes viviam na subjetividade coletiva, no ponto de partida da espiral e, em tempos distintos, espiralaram-se para fora por meio da objetividade de um indivíduo, virtualizaram-se na espiral. Os usuários desses meios espiralam-se ao ponto de partida e, enquanto estão os utilizando, fazem atualizações dos mesmos. Para partir novamente, com mente nova, deve impulsionar a criatividade objetiva da individualidade.

Antigamente as crianças e jovens vivenciavam na prática, com toda sua corporeidade, a expansão, a imaginação e a criatividade das brincadeiras de rua, a escola trazia a disciplina, a forma, a importância dos conteúdos clássicos, numa relação hierárquica entre professor e aluno. Estimulava-se que os alunos espiralassem-se ao ponto de partida; pois conseguiam, naturalmente inovar, a partir dele. Hoje a direção se inverteu, a escola precisa estimular a expansão, a

imaginação e a criatividade, além da relação interpessoal, entre os próprios alunos e entre os alunos e os professores. Fora do ambiente escolar atual, os meios eletrônicos oferecem, de forma atrativa, informações virtuais infinitas.

Não justifico desta forma, o uso ilimitado dos meios eletrônicos pelos alunos fora da escola, até porque todo excesso é prejudicial, a compulsão de estar sempre plugado, ligado, online, ou enviando mensagens, isso é algo que está alterando, não só as relações, mas a organização do pensamento dos alunos. Reconheço que a tecnologia se desenvolve para facilitar a vida humana e defendo que ela precisa estar em pauta das discussões sobre prática pedagógica, para que se possa atuar de forma responsável, ao promover o impulso individual para a exteriorização do conhecimento.

Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios são saberes necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objetivo da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo (FREIRE, 2014, p. 133).

Freire (2014) acreditava que o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica, permite-se uma discussão sobre qualquer assunto a partir de sua inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história. Assim como Steiner (2005) defendia que o ser humano precisava aprender novamente a ampliar seus interesses e a olhar para além de seu destino pessoal, egoísta, alcançar o destino da humanidade.

As duas escolas se complementam nas esferas que focam em relação à temática. A waldorf se esforça para reconhecer a necessidade antropológica da fase daquele aluno e, posteriormente, num processo de autoeducação, busca aprimorar-se para o desenvolvimento de uma prática por meio de vivências, que estimule a imaginação e a criatividade. A freireana foca no contexto social que os alunos estão imersos e permeiam suas práticas em debates, conversas e vivências com os alunos que o relacione, também, por meio do uso da imaginação e da criatividade.

Devemos ter interesse por tudo o que existe no mundo e que diz respeito ao ser humano. Como professores, devemos ter interesse por tudo o que é temporal e por tudo o que é humano. Seria lamentável um professor

abstrair-se de algo que fosse de interesse do ser humano. Devemos nos interessar pelas grandes questões da humanidade. Devemos poder nos interessar pelas grandes e pelas mínimas questões de cada criança, individualmente (STEINER, 2005, p. 49).

A contribuição maior destas pedagogias é seu principal diferencial, a autonomia de atuação, que permite a abertura ao novo, à pergunta e à reflexão. A ausência de material pedagógico pronto e rígido, como obrigatoriedade de livros didáticos e apostilas, dá asas a seus professores, a partir de discussões e trocas sobre seus alunos, suas realidades e consequentemente, suas práticas.

Iniciei a minha pesquisa, com uma verdade enraizada, radicalizada na convicção dos malefícios dos meios eletrônicos, disposta a confirmar esta certeza pouco epistemológica, em que sua única possibilidade de salvação era a pedagogia waldorf. Freire (2014) incentivou-me à experiência, sem medo nem preconceito, de lidar com as diferenças para me conhecer e construir o meu perfil; enquanto Steiner (2005) alertou-me a fazer isso sem me amargar ou me ressecar intimamente.

Os princípios pedagógicos de Freire e Steiner, selecionados para incorporar este trabalho com a temática dos meios eletrônicos, compuseram uma relação dialógica com a realidade. A rigorosidade ética de Freire e o pensar de Steiner evidenciaram a autonomia do ser professor, por meio do exercício da criatividade liberta; a especificidade humana de Freire e o sentir de Steiner apresentaram o reconhecimento da realidade do contexto discente, capacitando a escola a oferecer possibilidades de imaginação aos alunos a partir da motivação à curiosidade; e a oposição à transferência de conhecimento de Freire e o querer de Steiner permitem o convite à atuação da comunidade escolar de aderir a uma ideologia humanista atuante, inspirada num pensar crítico diante de novos contextos, discutíveis e mutáveis, tendo como principal referência a qualificação da prática educacional para a atual e futura geração.

Ao se tratar dos meios eletrônicos, a pedagogia waldorf defende as vivências artísticas e um ritmo diferenciado de condução dos conteúdos, como alimento que supre as necessidades dos alunos, inutilizando esses meios como ferramenta pedagógica, principalmente para os anos iniciais do ensino fundamental, uma vez que fora da escola os alunos já os utilizam tanto. A

pedagogia freireana acredita na contemporaneidade da interdisciplinaridade dos conteúdos, praticados em forma de projetos que se modificam ano a ano e despertam o interesse dos alunos também independente do uso dos meios eletrônicos – televisão, *videogame* e computador – que, como tecnologia, também podem virar temas desses projetos.

Concluo a pesquisa repleta de perguntas diante das pistas que me forneceu – Como ser honesta e verdadeira diante de meus alunos? Como inspirá-los à autoridade amada? Como fugir da receita metodológica? Como promover o diálogo? Como sair da aparência e buscar a essência? Como não me apaixonar em ser professora? – e uma certeza: continuarei, com mãos firmes e vontade redobrada, a plantar girassóis.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Disponível em: <http://antivalor.vilabol.uol.com.br> (acessado em: setembro de 2013)

ALMEIDA, Maria Isabel de. *Ensino com pesquisa na licenciatura como base da formação docente*. In **Anais** do XIV ENDIPE (Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas e didáticas), 2008.

AZEVEDO, Maria Antonia Ramos de. *Os saberes de orientação dos professores formadores: desafios para ações tutoriais emancipatórias*. Tese de Doutorado. São Paulo: USP, 2009.

BOGDAN, Robert; BILKEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução a teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (editor). *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Helena Hathsue Nagamine. *Analisando o Discurso*. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_1.pdf (acessado em: agosto de 2014)

BUDDEMEIER, Heinz. *Jogos eletrônicos e realidade virtual: desafio ao bom-senso na educação*. Tradução de Jacira Cardoso. São Paulo: Antroposófica: Ad Verbum Editorial, 2010.

BUDDEMEIER, Heinz. *Mídia e Violência: como as cenas de violência atuam, e por quê?* Tradução de Rita de Cássia Fischer. São Paulo: Antroposófica: Aliança pela Infância, 2007.

BURKHARD, Gudrun. *Tomar a vida nas próprias mãos: como trabalhar na própria biografia o conhecimento das leis gerais do desenvolvimento humano*. 4ª ed. São Paulo: Antroposófica, 2010.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. *Pesquisa Qualitativa: Análise de Discurso versus Análise de Conteúdo*. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tce/v15n4/v15n4a17> (acessado em: dezembro de 2014).

CUNHA, Maria Isabel da. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 1994.

CONTANDRIOPOULOS, A. P. *Saber preparar uma pesquisa: definição, estrutura e fracionamento*. 2. ed. São Paulo: Lucitec, 1997.

DEMO, Pedro. *Pesquisa: princípio científico e educativo*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. *A fragilização da escola pública, a glorificação dos saberes docentes e a minimização do conhecimento educacional*. In

Anais do XIV ENDIPE (Trajetórias e processos de ensinar e aprender: práticas edidáticas), 2008.

DUVAL, Evelyn Millis. *A Criança e o Rádio*; v.13 da Enciclopédia – O Mundo da Criança. Tradução Iva Waisberg Bonow. Rio de Janeiro: Editora Delta, 1949.

FARIA, Ana Cristina de. *Manual prático para elaboração de monografias: trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses*/ Ana Cristina de Faria, Ivan da Cunha, Yone Xavier Felipe. São Paulo: Editora USJT, 2002.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. Aurélio: o dicionário da língua portuguesa. 8ª edição. Curitiba: Positivo, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Brasília: Plano Editora, 2003.

FREIRE, Ana Maria Araujo. *Paulo Freire: uma história de vida*. Indaiatuba: Villa das Letras, 2006.

FREIRE, Paulo. *O professor universitário como educador*. *Estudos Universitários*, Recife, v. 1, jul./set. 1962. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org/xmlui/handle/7891/1135#page/1/mode/1up> (acessado em: novembro de 2014).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 56ª edição. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2014.

GALEFFI, Dante; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo Gonçalves. *Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas* [online]. Salvador: EDUFBA, 2009.

GARCIA, Carlos Marcelo. *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência*. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br> (acessado em: dezembro de 2014)

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. *A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias*. Tradução de Lucy Magalhães; atualização de 3ª edição canadense: Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Questões de método na construção de pesquisa em educação*. São Paulo: Cortez, 2008.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e História*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GINZBURG, Carlo. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2006.

KOEPKE, H. *Das neunte Lebensjahr: Seine Bedeutung in der Entwicklung des Kindes*, 1ª ed. German: Verlag am Goetheanum, 1983.

LANZ, Rudolf. *A Pedagogia Waldorf: Caminho para um Ensino mais Humano*, 6ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998.

LANZ, Rudolf. *Noções Básicas de Antroposofia*, 4ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1997.

LÉVY, Pierre. *O que é o virtual?* Tradução de Paulo Neves. Disponível em: http://issuu.com/midia8/docs/o_que_o_virtual_-_pierre_lvy (acessado em: maio de 2015).

LOPES, Rosemara; FÜRKOTTER, Monica. *Formação para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) nas licenciaturas presenciais das Universidades Estaduais Paulistas*. 33ª reunião da ANPED. Anais, 2010.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 2011.

MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios a mediação – Comunicação, Cultura e Hegemonia*. Tradução de Ronald Polito e Sérgio Alcides. 5ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008. Disponível em: http://minhateca.com.br/prof.ozai/Documentos/MARTIN-BARBERO*2c+Jes*c3*bas.+Dos+Meios+c3*a0s+Media*c3*a7*c3*b5es++Comunica*c3*a7*c3*a3o*2c+Cultura+e+Hegemonia,88247712.pdf (acessado em: março de 2015).

MELO, José Marques de; TOSTA, Sandra Pereira. *Mídia & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. In: _____. (Org.). *Pesquisa social*. 17ª edição. Rio de Janeiro: Vozes, 2000b.

NÓVOA, António. *O regresso dos professores*. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores> (acessado em: agosto de 2013).

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8ª edição. Campinas: Pontes, 2009.

ORLANDI, Eni Puccinelli. *Michael Pécheau e a Análise de Discurso*. Disponível em: <http://www.cpeiln.org/estudosdalinguagem/n1jun2005/artigos/orlandi.pdf> (acessado em: dezembro de 2014).

POSTMAN, Neil. *O Desaparecimento da Infância* (Trad. S.M.A.Carvalho e J.L.Melo). Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

RICHTER, Tobias. *Objetivo Pedagógico e Metas de Ensino de uma Escola Waldorf*. Tradução: Rudolf Lanz. Revisão literária: Marianne Reisewitz. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2002.

SANTOS, Ezicléia Tavares. *A Formação dos professores para o uso das tecnologias nos GTs Formação de professores e Educação e Comunicação da ANPED – 2000 a 2008*. 32ª reunião da ANPED. Anais, 2009.

SETZER, Valdemar. *Os Meios Eletrônicos e a Educação: uma visão alternativa*. Coleção "Ensaio Transversais" No. 10. São Paulo: Editora Escrituras, 2001.

SETZER, Valdemar. *Efeitos Negativos dos Meios Eletrônicos em Crianças, Adolescentes e Adultos*. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer>. (acessado em: junho de 2013).

SETZER, Valdemar. *Os Meios Eletrônicos e a Educação: Televisão, jogo eletrônico e computador*. Publicado em 2001. Disponível em: <http://www.ime.usp.br/~vwsetzer> (acessado em: maio de 2013).

SILVA, Analigia Miranda. *O Computador na Educação e a Formação Docente: perspectivas de professores dos anos iniciais do ensino fundamental*. 36ª reunião da ANPED. Anais, 2013.

SILVERSTONE, Roger. *Por que estudar a mídia?* Tradução de Milton Camargo Mota. São Paulo: Edições Loiola, 2002. Disponível em: http://minhateca.com.br/janaoliv/Documentos/Livros/Silverstone*2c+Roger++Por+que+estudar+a+mídia.279734333.pdf (acessado em: março de 2015).

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação – I, O estudo geral do homem: uma base para a pedagogia*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação – II, Metodologia e didática*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Editora Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. *A Arte da Educação – III, Discussões pedagógicas*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Editora Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. *A Ciência Oculta: esboço de uma cosmovisão supra-sensorial*. Tradução Rudolf Lanz, Jacira Cardoso. 4ª ed. São Paulo: Editora Antroposófica, 1998.

STEINER, Rudolf. *A Filosofia da Liberdade*. Tradução Karin Glass. São Paulo: Editora Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. *A Prática Pedagógica*. Tradução Karin Glass. São Paulo: Editora Antroposófica, 2005.

STEINER, Rudolf. *A questão pedagógica como questão social*. Tradução Luciano Jelen Filho. São Paulo: Editora Antroposófica: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2009.

STEINER, Rudolf. *Antropologia Meditativa: contribuição à prática pedagógica*. Tradução Rudolf Lanz. São Paulo: Editora Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf. *Minha Vida: a Narrativa Autobiográfica do Fundador da Antroposofia*. São Paulo: Editora Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. *O desenvolvimento saudável do ser humano: uma introdução à pedagogia e à didática antroposófica*. Tradução Rudolf Wiedemann, Rosemarie Schalldach, Jacira Cardoso. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 2008.

STEINER, Rudolf. *Os doze sentidos e os seis processos vitais*. Tradução Christa Glass. São Paulo: Editora Antroposófica, 1997.

STEINER, Rudolf. *Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf*. Tradução Equipe de Pedagogia. Dornach: Editora Seção Pedagógica da Escola Livre de Ciências Espirituais do Goetheanum, 2005.

SUASSUNA, Livia. *Pesquisa qualitativa em educação e linguagem: histórico e validação do paradigma indiciário*. Florianópolis: Perspectiva, v. 26, n. 2, 341-377, jan./jun. 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1992.

VALVERDE, José Maria. *História do pensamento: das origens à idade média*. Tradução Luiz João Gaia. São Paulo: Nova Cultura, 1987.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Projeto político-pedagógico: Uma construção possível*. Campinas-SP: Papirus, 1995.

9. ANEXOS

9.1. Anexo A – Respostas das equipes gestoras

Escola waldorf

1. Qual o papel da conferência interna na dinâmica escolar de uma escola Waldorf?

A conferência interna ela é uma instância que representa o corpo docente da escola Waldorf. Diferente de uma escola convencional onde você tem uma figura de coordenação, na escola Waldorf você tem um grupo escolhido pelo corpo docente que tem a função de representação, de servidão. Não é hierarquicamente superior, mas sim responsável por zelar pelos aspectos pedagógicos da escola. São aqueles professores que em título de doação desempenham esse papel. E o ideal é que todos os professores possam um dia assumir esse papel de representante, de servidor. Também a conferência interna faz a ponte entre a mantenedora e o corpo docente e entre o conselho de pais e o corpo docente. Reuniões são feitas periodicamente entre essas outras duas instâncias para que informações sejam trocadas entre esse tripé que representa a escola.

2. Qual o papel do professor de classe na dinâmica curricular de uma escola Waldorf para a conferência interna, justifique?

O professor de classe é como se fosse um tutor, que acompanha os alunos do 1º ao 8º ano ou do 1º até o 4º ano, que é um ciclo mínimo que consideramos ideal para que as crianças tenham um olhar de um professor que vai acompanhando o crescimento. Cada escola tem o seu perfil com relação a quantos anos o professor de classe fica, quando entram os especialistas. Não há uma regra, não há um padrão entre as escolas Waldorf. No caso da nossa escola, nós temos um cuidado de avaliar e deixar também que o professor se auto avalie, para que ele sinta até quando ele consegue ser alguém que leva a classe, a classe cresce e ele também se transforma. Então para a conferência interna o professor de classe é aquele que tem a visão mais profunda dos alunos de sua classe por estar sempre com eles e que de novo fica responsável por muitas coisas que são difíceis para um especialista coordenar. Como por exemplo, a ponte entre as festas e a escola, as demandas da classe de um modo geral, como cada aluno está, então cabe ao professor de classe ter esse olhar mais amplo sobre as necessidades da classe e é isso que a conferência interna espera dele. Também que esse professor tenha um caminho individual de crescimento pessoal para que ele dê conta de seguir com essa classe.

3. Como a conferência desencadeia processos de formação permanente, dentro da escola, junto ao seu corpo docente?

A conferência interna está sempre incentivando, inclusive financeiramente, que os professores façam estágios, que eles façam cursos de aprofundamento. Nós até hoje não conseguimos apoiar cursos de formação, mas após a formação feita, seja na área de música, pedagogia ou educação física, quando isso é feito pelo professor, a partir daí toda iniciativa, todo desejo do professor de aprofundar, de ampliar é sempre apoiado pela conferência, que busca angariar recursos e possibilitar substituições na escola, de modo que o professor possa estar se aprimorando em sua função.

4. Pontue as características de uma proposta pedagógica Waldorf no âmbito curricular, quanto aos meios eletrônicos:

A nossa escola, até então, segue com os alunos até o 9º ano e a questão eletrônica ligada aos computadores, por exemplo, diz respeito mais ao ensino médio e então é algo visto de uma maneira tão ampla e profunda, que nenhuma outra escola vê. Com relação aos meios eletrônicos de uma maneira geral, quanto menor a criança, maior o cuidado que nós orientamos que os pais tenham em casa. Uma criança deve brincar e não ficar parada diante de uma televisão, de um computador ou de um videogame. Nós não somos ingênuos de achar que as famílias vão respeitar isso para sempre, até mesmo porque as crianças vivem no mundo e no mundo os meios eletrônicos estão aí. Então, a partir de um momento, nossa orientação é de que sejam usados com cuidado, de que tenha horários determinados e combinados com a criança, de que jogos, por exemplo, sejam muito bem escolhidos pelos pais, se puderem ser evitados melhor, mas no caso da família não concordar ou não conseguir evitá-los, que eles sejam muito bem selecionados e que sempre a primeira opção seja o brincar não virtual, mas o brincar verdadeiro da criança no contato com a natureza, com os brinquedos e com outras crianças. A partir de um momento, nós liberamos, mais propriamente em nossa escola, na escola Novalis, liberamos que, a partir do 6º ano, os alunos possam também pesquisar pela internet os trabalhos dados pelo professor, mas orientamos que não é suficiente a pesquisa pela internet. Os alunos precisam ir à biblioteca, precisam pesquisar nos livros em casa. A internet é mais um meio de pesquisa que os alunos, a partir dos 12 anos, podem lançar mão.

5. Quais as orientações pedagógicas que a conferência interna oferece à prática docente, frente à problemática dos meios eletrônicos?

Isso tudo que é orientado aos pais, é antes conversado no corpo docente, acordado no corpo docente para que não haja, não só divergências, mas diferenças muito grandes entre o que um professor orienta e o outro não. Então em primeiro lugar as orientações não são propriamente orientações da conferência interna, mas elas são acordos feitos no corpo docente em que a conferência está inserida. A partir desse momento, se algum professor ou por ser novo, ou por estar resistente ao que foi acordado no corpo docente, trilha um caminho que diverge demais do que foi tido como ideal nesse momento, a conferência tratará em particular com esse professor, entender por que ele está agindo de forma não combinada na escola. A conferência interna faz parte do corpo docente, uma vez que a conferência é composta por professores que estão em sala de aula. Então não há um tratamento a parte para o corpo docente, tudo é discutido coletivamente.

6. Quais aspectos a conferência interna considera importantes de serem trabalhados junto aos professores de classe sobre o impacto dos meios eletrônicos?

Aspectos ligados a atenção, ao interesse pelas aulas, que no nosso caso não são aulas que bombardeiam estímulos audiovisuais e por isso, de certo modo, é uma competição desleal que o professor vive quando ele está apresentando uma matéria se comparado aos meios eletrônicos que tem imagens e sons. Então a orientação é que as aulas precisam ser muito ricas em imagens e que esse professor sempre busque novas formas de apresentar aquela matéria, formas vivas e vivências práticas com os alunos, para que ele não tenha os meios eletrônicos como concorrente mais forte.

7. A conferência interna atua junto às famílias sobre o tema proposto? Se a resposta for positiva, por favor, especificar como:

Desde que o jardim de infância Alecrim abriu na cidade, nós temos vivências com os pais a respeito desse tema. Todo ano isso volta através de alguma iniciativa, seja dos professores ou dos pais, são propostas palestras, trazemos palestrantes especialistas, ou pessoas que estão se especializando no assunto. Portanto, atuamos através de palestras, de livros, daquilo que nos chega como idéias que achamos positivas para levar sempre a consciência aos pais, pois ainda que eles já tenham visto, isso adormece, eles são de novo levados pela onda de que crianças expostas aos meios eletrônicos são coisas normais, então nós sentimos que todo ano isso tem que voltar e que a consciência tem que acordar novamente.

Escola freireana

1. O que diferencia a escola freireana das demais?

Nós temos a disciplina de filosofia que inicia desde o primeiro ano e vai até o 3º ano do ensino médio. Portanto fundamental I e II e mais o médio. A partir do 1º ano eles têm também inglês, música e artes como aulas de especialistas, além do professor de classe. As aulas de música vão até o fundamental I, 5º ano. A partir do 6º ano, os alunos deixam de ter música para assistirem aulas de espanhol.

Por ser uma escola freireana existe uma preocupação com a filosofia. Nós não seguimos Paulo Freire do começo ao fim, tudo o que ele fala, nós tentamos trabalhar com os conceitos dos livros dele, como: criticidade, autonomia, respeito, aprendizagem, o ritmo e o desenvolvimento do aluno. Isso é o que colocamos no nosso dia a dia.

2. Existe o método Paulo Freire?

As professoras do 1º ano seguem mais fielmente o que Paulo Freire fez com a alfabetização. Depois de alfabetizados o que mais evidencia a influência do Paulo Freire é a contextualização dos conteúdos e a preocupação com a autonomia, criticidade e criatividade dos alunos. Nosso aluno tem que ser participativo, através de assembleias de classe, tutoria para orientá-los nos estudos e conflitos na sala. Não existe um método, uma apostila, uma cartilha. Só trabalhamos que tem que ter autonomia e liberdade.

3. Quantos alunos a escola tem e como funciona administrativamente?

Hoje a escola possui, aproximadamente, 230 alunos. Em média são 20 alunos por sala. A escola é uma cooperativa de pais, dirigida por pais. O conselho de pais, através das assembleias dos cooperados, cuida da administração econômica da escola, dependendo da demanda, os cooperados rateiam custos extras, uma vez que a arrecadação das mensalidades é investida exclusivamente nos custos da mesma, não se visa lucro. O conselho pedagógico é formado por professores, que são funcionários da associação e cuidam da questão pedagógica. Hoje a escola não é a mais cara da cidade e nem a mais barata, porque há empregados, materiais de limpeza, xerox, internet, entre outras demandas, esse custo é rateado entre os cooperados.

4. Quais as orientações pedagógicas que a equipe gestora oferece à prática docente, frente à problemática dos meios eletrônicos?

Nós não nos preocupamos tanto com a questão dos eletrônicos. Tanto que nós temos uma sala de informática, mas são computadores obsoletos que não utilizamos mais. Nós nos preocupamos mais com a participação deles dentro da sala de aula. Como todos eles tem celular e tablete, eles entram na internet, pois nós temos wifi, e pesquisam em um determinado momento da aula, por sugestão dos professores e depois guardam. Alguns alunos são viciados no celular, mas a maioria respeita, os professores permanecem sempre atentos. Junto com isso trabalhamos a autonomia, a liberdade, o respeito ao professor e colega. Dizemos “agora não é o momento”. O ensino fundamental II utiliza menos os eletrônicos. O ensino médio é mais livre. Quando eu estava dando aula de geografia sobre a transposição do rio São Francisco, pedi que eles pesquisassem em sala para que discutíssemos. Eu não excluo o eletrônico da minha aula, uso bastante, assim como textos e debates. A professora de literatura também. O professor de história hoje estava passando um documentário sobre a obra do fotógrafo Salgado com o tema dos trabalhadores para o 7º ano do ensino fundamental II, para depois discutir em sala. As professoras de línguas, inglês e espanhol, utilizam bastante a música. Não descartamos, mas não é o nosso foco principal. Nós temos uma filosofia, nosso plano de ensino, mas não é uma cartilha, o professor tem a liberdade de trabalhar em concordância com o que acha importante naquela idade, série e conteúdo.

5. Quais aspectos a equipe gestora considera importantes de serem trabalhados junto aos professores de classe sobre o impacto dos meios eletrônicos?

Nós temos reunião pedagógica todas às quartas-feiras, os próprios professores discutem. Por exemplo o 9º ano faz o TCC para o final do ensino fundamental e normalmente eles pesquisam na internet. Os professores indicam como pesquisar, alertam sobre determinados sites. Então eles recebem orientações específicas a partir do 9º ano. Existe essa conversa entre os professores sobre a qualidade dos sites, para desmistificar que nem tudo que está na internet é verdadeiro. Nós todos temos face e nós nos comunicamos muito através dele. Temos o grupo do 9º ano, dos 1º, 2º e 3º colegiais, e utilizamos para nos comunicar também com os alunos, lembrá-los dos deveres ou divulgar um evento. Teve um caso específico em que o nosso aluno ficou em terceiro lugar na olimpíada de química, imediatamente quando fiquei sabendo compartilhei a informação e todos tomaram ciência. É uma maneira de chegar mais perto deles, mostrar que a internet é um meio de comunicação, de se expressar.

9.2. Anexo B – Respostas dos professores

Professor do 1º ano – escola waldorf – “Claudio”

1. Você fez o ensino médio profissionalizante?

Não.

2. Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?

Sim. Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIMEP.

3. Há quanto tempo concluiu sua graduação?

Há quatro anos.

4. Em que modalidade você cursou seu ensino superior? Presencial, semipresencial ou à distância?

Presencial.

5. Você possui curso de pós-graduação? Se sim, qual? (lato sensu e/ou strictu sensu).

Sim, strictu sensu. Mestrado em Ciências Florestais pela ESALQ.

6. Você está frequentando algum curso de formação? Qual?

Sim, Pedagogia tradicional e seminário em Pedagogia Waldorf.

7. Quanto tempo de experiência docente você possui?

Quatro anos.

8. Quais conhecimentos você considera fundamentais para ser professor?

Didática e um bom conhecimento da sua área.

9. O que você considera como essência da Pedagogia Waldorf?

A arte.

10. O que significa para você ser professor Waldorf?

Significa lidar não só com as crianças, mas com as famílias, cria-se relações íntimas e profundas. Participa-se intimamente da formação da criança e acompanha-se todo o seu desenvolvimento antropológico. É como um presente vivenciar o desenvolvimento de um ser humano, não são todas as profissões que tem esse privilégio de poder observar. Quanto mais eu estudo a antroposofia, eu vejo que o nosso papel é de uma responsabilidade muito grande, porque trabalhamos tudo, desde o cognitivo, até os órgãos dos sentidos das crianças, movimento.

11. O que considera mais relevante na pedagogia Waldorf para formação de um aluno no ensino fundamental?

O respeito pelo tempo do desenvolvimento de cada criança.

12. Qual a importância do papel do professor de classe na escola Waldorf?

A responsabilidade diária que temos entre as crianças e os pais, buscando sempre uma relação saudável, com o objetivo de alcançar a autoridade amada das crianças e o respeito dos pais. Tornamos-nos peças fundamentais na formação do indivíduo.

13. Quais são os maiores desafios no exercício profissional de ser professor de classe na escola?

Conciliar escola e família, falar não para também poder dizer sim em casa. Conviver bem com os colegas, alunos e família.

14. Aponte as influências dos meios eletrônicos na educação escolar nos alunos do ensino fundamental? E quanto essa influência interfere no seu papel como professor de classe?

Eu acho que precisamos sair do clichê de só criticar a mídia, o que mais me preocupa na verdade é a insaciabilidade das crianças. Elas sempre querem algo a mais, como se nós fossemos uma televisão, com trocas de imagens rápidas. As crianças estão se habituando a tudo muito rápido, estão sem paciência, cansam-se muito rápido, não se concentram. Perde a contemplação à natureza estática, ao professor, à lousa.

15. Explicita atividades que você desenvolve como professor de classe em que fica notória a influência desses meios na dinâmica da sala de aula:

Isso acontece sempre em nossa rotina diária de classe, uma vez que as crianças se apresentam constantemente insaciáveis, ouvindo menos e falando mais.

Professor do 5º ano – escola waldorf – “Marli”

1. Você fez o ensino médio profissionalizante?

Não.

2. Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?

Artes, em São Paulo no instituto Belas Artes.

3. Há quanto tempo concluiu sua graduação?

Trinta anos.

4. Em que modalidade você cursou seu ensino superior? Presencial, semipresencial ou à distância?

Presencial.

5. Você possui curso de pós-graduação? Se sim, qual? (lacto sensu e/ou strictu sensu).

Não, mas tenho outra graduação – pedagogia. Além do seminário Waldorf e pedagogia curativa.

6. Você está frequentando algum curso de formação? Qual?

Não.

7. Quanto tempo de experiência docente você possui?

Trinta anos.

8. Quais conhecimentos você considera fundamentais para ser professor?

Primeiro vocação, segundo gostar do ser humano e terceiro gostar de desafios e estudar.

9. O que você considera como essência da Pedagogia Waldorf?

Os valores humanos e espirituais que nós trazemos no dia a dia para as crianças.

10. O que significa para você ser professor Waldorf?

Um caminho fascinante de autodesenvolvimento.

11. O que considera mais relevante na pedagogia Waldorf para formação de um aluno no ensino fundamental?

A educação que vê o ser humano como um todo e que não contempla só o cognitivo e valoriza só o lado do pensar. Eu acho isso um diferencial fantástico que cabe para todo mundo.

12. Qual a importância do papel do professor de classe na escola Waldorf?

Esse professor que acompanha por alguns anos, eu acho de uma riqueza tanto para as crianças quanto para nós, para um conhecimento mais profundo em relação ao aluno e o aluno em relação ao professor. Eu acho que assim essa troca de conhecimento e de relação é muito mais profunda e mais rica. Então se aprende muito mais.

13. Quais são os maiores desafios no exercício profissional de ser professor de classe na escola?

Primeiro não são todos os conteúdos que nós temos pleno domínio e se apropriar desse conteúdo da maneira mais profunda para que as crianças aprendam, eu acho um grande desafio e aí nós falhamos muito, pois não são todos esses conteúdos que temos domínio ou afinidade. No decorrer da época temos que aprender a gostar daquilo e quando nos apropriamos, acabou a época, isso é difícil. Comparando com minha relação com outra escola mais convencional, apesar de ter a mesma dedicação, o mesmo compromisso com os alunos e pais, mas o trabalho... não sei se é o triplo, o quádruplo é uma dedicação extremada para dar conta de tudo. Pelo menos é o que eu sinto até agora, estando no quinto ano.

14. Aponte as influências dos meios eletrônicos na educação escolar nos alunos do ensino fundamental? E quanto essa influência interfere no seu papel como professor de classe?

Apesar de sempre ser uma fala junto aos pais, mas como nós não temos esse olhar radical: não pode, não pode, não pode, que eu também concordo que é desgastante esse não poder o tempo inteiro; o pouco que as crianças utilizam de assistir televisão e jogar computador, a segunda-feira chega a ser o dia mais gritante, onde, o tempo todo, eles chegam falando desse assunto e não param de falar sobre esse assunto. Parece que não cabe outro assunto, a não ser falar do jogo que ficou lá uma hora, duas horas no domingo ou no sábado jogando, só tem este assunto. Outra coisa que eu acho é que restringe muito a imaginação, essa questão da fantasia, é a mesma coisa de um desenho pronto,

quando você só recebe desenho pronto, depois você fala: eu não sei desenhar, eu não sei o que fazer. Eu sinto que para a questão da imaginação, a produção escrita também fica prejudicada, fica muito presente a imagem que vem dos meios eletrônicos para a criança.

15. Explicite atividades que você desenvolve como professor de classe em que fica notória a influência desses meios na dinâmica da sala de aula:

Eu procuro proporcionar para sala, não toda semana, mas eu deixo que as crianças desenhem livremente, eu não proponho nada e eles podem desenhar o que eles quiserem. É como se ali ficasse registrado suas vivências fora da escola, eles conseguem colocar ali suas vivências virtuais, os soldadinhos com arminhas atirando um no outro, exatamente o que aparece no computador, eles registram. Sai nitidamente aquele aluno que assistiu o seriado americano, o que jogou no videogame. Eu peço esporadicamente para saber o que as crianças estão vendo, o que eles estão lendo em revistinhas e isso se manifesta no desenho muito claramente. Também às vezes o que cantam, o que trazem de música, exemplifica o que assistem e ouvem em casa.

Professor do 9º ano – escola waldorf – “Ronaldo”

1. Você fez o ensino médio profissionalizante?

Não.

2. Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?

Arquitetura, em São Paulo nas Belas Artes e História, no Ceará, na universidade do Vale do Carau.

3. Há quanto tempo concluiu sua graduação?

Sete anos.

4. Em que modalidade você cursou seu ensino superior? Presencial, semipresencial ou à distância?

Presencial nas duas formações.

5. Você possui curso de pós-graduação? Se sim, qual? (lato sensu e/ou strictu sensu).

Não. Eu possuo um curso de escultura e pedagogia Waldorf para artes no Emerson College na Inglaterra e um curso de formação para professor Waldorf no Ceará.

6. Você está frequentando algum curso de formação? Qual?

Não. Estou como coordenador do curso de formação para professores Waldorf no Recife e leciono em outros cursos de formação para professores Waldorf, como Friburgo, Belo Horizonte, Recife e Fortaleza.

7. Quanto tempo de experiência docente você possui?

Onze anos.

8. Quais conhecimentos você considera fundamentais para ser professor?

Todos os que eu já vivenciei, profissional e pessoal, são todos a base de como lidar com o ser humano e tem uns mais específicos para a disciplina que você está atuando, mas não tem um específico.

9. O que você considera como essência da Pedagogia Waldorf?

Gostar do que faz.

10. O que significa para você ser professor Waldorf?

Um caminho de autodesenvolvimento em conjunto com os alunos, colegas e pais.

11. O que considera mais relevante na pedagogia Waldorf para formação de um aluno no ensino fundamental?

O desenvolvimento social do aluno, a relação que ele tem com o grupo. As capacidades de vínculos sociais, de como lidar com aspectos de simpatia e antipatia em relação ao outro e aos conteúdos.

12. Qual a importância do papel do professor de classe na escola Waldorf?

O professor de classe é um pilar da escola, como um condutor das relações, tanto com os alunos, quanto com os pais. Um dos papéis principais dele hoje, é ser o meio de campo entre o pai e a instituição e ser o profissional que dá continuidade à educação domiciliar.

13. Quais são os maiores desafios no exercício profissional de ser professor de classe na escola?

O desafio de ser professor de classe, em geral, é como você intermedia a sua relação pessoal com a profissional; com esposa, com casa, com filho, com o tempo, porque, querendo ou não nós falamos brincando, mas na verdade é um sacerdócio, você está envolvido diretamente no trabalho, mas como podemos fazer isso de forma saudável. Levar aquilo que fazemos na escola para dentro de nossa casa é muito difícil, no bom sentido, eu cuido do meu filho de forma antropológica adequada, tenho a paciência que eu tenho com o meu aluno, olho para o desenvolvimento dele, tenho paciência e reconheço o seu momento antropológico, esse é, para mim, um grande desafio.

Na escola, o grande desafio do professor de classe é ele não suprimir a importância do professor de matéria. O professor de classe muitas vezes inibe a atitude do professor de matéria pela sua quase onipresença na sala. Ele precisa permitir que o professor de matéria co-participe profundamente da educação dos seus alunos.

14. Aponte as influências dos meios eletrônicos na educação escolar nos alunos do ensino fundamental? E quanto essa influência interfere no seu papel como professor de classe?

Eu poderia dizer que, de certa forma, é fácil fingir que não tem influência nenhuma na escola Waldorf. Se você quer uma turma que não se manifesta, que está presente em aula, presente completamente e só trate dos assuntos de aula, a vida extracurricular deles praticamente não adentraria na escola. Assim nós poderíamos fingir que não está acontecendo nada. Agora se você permite um diálogo mais amplo com os alunos, conhece o cotidiano deles, ouve e presencia as interações e brincadeiras deles, começa a perceber o quanto essa mídia está presente na vida deles hoje. Eu sinto que não é a mídia televisiva, nem vídeos e filmes, o que está presente realmente são as redes sociais e que tomam cada vez mais o tempo das crianças, a sensação que eles têm é que eles não tem tempo de acompanhar o que está acontecendo nos meios de comunicação social. Eles estão o tempo inteiro ansiosos e sem tempo, a ansiedade está predominando. Acho que essa é a maior influência que eu percebo. E gradativamente, em algumas crianças e jovens, isso dificulta a relação deles com o próximo, está tudo no virtual. Isso maquia muito os relacionamentos entre os alunos. As relações estão muito fugazes, sem uma relevância mais profunda, as relações tornaram-se muito superficiais. Quando precisa de um contato maior, uma experiência que eles têm que lidar com a paciência, eles não conseguem lidar com isso. A experiência do teatro é enorme neste

momento, em que o conflito chega e não dá para sair e beber água e ignorar quem está me chamando na internet, o outro está diante dele, o aluno tem que lidar com o ser humano e não com a máquina, que eu posso fingir que não estou, ou saiu, ou ignoro, ou fecho o facebook e acabou.

15. Explicite atividades que você desenvolve como professor de classe em que fica notória a influência desses meios na dinâmica da sala de aula:

Nas dinâmicas do teatro isso fica bem claro. Assim como em pesquisas que solicitamos, a ferramenta dos alunos hoje é a internet e quão inábeis os alunos são para adentrar no mundo da internet. Eles sabem mexer no computador e nas redes sociais, mas não sabem efetuar uma pesquisa. Um exemplo claro é que os alunos sabem entrar em uma biblioteca virtual, mas não sabem como, dentro da biblioteca, procurar o que eles querem. Eles entram na internet, mas dentro da internet eles não sabem olhar para aquilo que eles precisam procurar. Eu dou um tema de pesquisa, eles vão lá e a primeira coisa que aparece eles olham, o site que paga mais propagandas, tem maior procura, portanto eles não sabem adentrar o universo de pesquisa, isso também é bem evidente. Eu sugiro sites de pesquisa e falo para eles olharem o tamanho da carga do site, se ele está em primeiro, segundo ou terceiro lugar, fazerem uma busca mais profunda e não genérica, são orientações necessárias para eles saberem entrar na internet, na biblioteca e não ficarem vagando, que isso é um grande problema. A internet hoje é um grande Shopping Center, eles entram para comprar uma caneta, veem muitas vitrines e esquecem o que eles têm lá para fazer. Mas o que eu acho mais notável realmente são as relações sociais, as relações estão bem difíceis de serem levadas a sério, é muito fácil você querer mudar essa relação, cansar, transformar não é possível. Você cancela, você volta ou não volta, não se tem um procedimento de se trabalhar dentro das relações.

Hoje com essas manifestações que estão acontecendo, eu acho muito interessante que uma geração de internautas, de grupos virtuais está se encontrando na rua. É uma polaridade bem curiosa, pois foi um movimento que, de certa forma, se iniciou dentro de grupos sociais via internet e esses grupos agora estão se encontrando nas ruas. Esses encontros estão começando a ganhar força e resultado político, a grande questão é como que essas pessoas vão continuar se vinculando quando se chegar em pormenores maiores, como por exemplo a questão dos plebiscitos, sugerida pela presidente Dilma. Como essa organização vai surgir, uma vez que o apartidarismo também está surgindo e o apartidarismo faz parte de um movimento da nossa atualidade que é a individualidade. Eu como indivíduo eu não preciso me vincular com ninguém e eu como indivíduo posso muito bem viver atrás da internet. Mas os grupos precisam se encontrar para ganhar

força, então de novo surge uma polaridade entre não ter um partido que me represente, mas ao mesmo tempo como eu vou fazer isso diante de um grupo. Um meio termo terá que surgir, uma nova mudança tem que ocorrer. Eu fiquei um bocado confiante que nesses mesmos meios que estão isolando indivíduos, eles tiveram uma força enorme de vinculá-los para fomentar um protesto como esse, a minha grande questão agora é observar como esses grupos vão se organizar a partir daqui.

Professor 1º ano – escola freireana – “Elisângela”

1. Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?

Eu sou graduada em Pedagogia pela universidade Pitágoras de Jundiá. Além de cursos de extensão pela Escola da Vila em São Paulo.

2. Você está frequentando algum curso de formação? Qual?

Atualmente não estou frequentando nenhum curso de formação.

3. Quanto tempo de experiência docente você possui?

Cinco anos.

4. O que considera mais relevante na pedagogia freireana para a formação de um aluno no ensino fundamental?

A consciência política da criança.

5. Aponte as influências dos meios eletrônicos na educação escolar nos alunos do ensino fundamental? E quanto essa influência interfere no seu papel como professor de classe?

Na sala de aula eu não utilizo nada de meios eletrônicos. No máximo para mostrar uma música ou um vídeo através do notebook. O que eu percebo é que as crianças estão mais neste mundo virtual. Em uma roda de conversa sobre o final de semana, eles falam que brincaram com o tablete, jogaram no computador, que ganharam um jogo novo. Aqui na escola eles não utilizam meios eletrônicos e estando no primeiro ano, não trazem celulares.

6. Explicita atividades que você desenvolve como professor de classe em que fica notória a influência desses meios na dinâmica da sala de aula:

Principalmente quando dialogamos sobre atividades fora da escola. As crianças incluem bastante a temática dos meios eletrônicos ao descreverem suas atividades extraescolares. Durante as produções textuais eles respeitam o assunto proposto; portanto, desenvolvem sua aprendizagem a partir da orientação do professor.

Professor 5º ano – escola freireana – “Vitor”

1. Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?

Eu sou graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário e Escolas Padre Anchieta de Jundiáí.

2. Você está frequentando algum curso de formação? Qual?

Não estou frequentando curso de formação.

3. Quanto tempo de experiência docente você possui?

Trinta e um anos na rede municipal de ensino. Sou aposentada, mas continuo trabalhando, vim em busca de um ensino diferenciado.

4. O que considera mais relevante na pedagogia freireana para a formação de um aluno no ensino fundamental?

A pedagogia freireana é mais filosófica, reflexiva. As crianças tem a oportunidade de dar mais suas opiniões. Eu também posso fazer reflexões sobre vários temas com as crianças. Eu acho que a criança se torna mais crítica, observadora e reflexiva.

5. Aponte as influências dos meios eletrônicos na educação escolar nos alunos do ensino fundamental? E quanto essa influência interfere no seu papel como professor de classe?

Não interfere nada na minha prática. Os alunos não trazem nada eletrônico para a escola. Eu percebo que eles são muito ligados, por causa das conversas e dos debates. Eles sempre inserem algum conhecimento dentro desse tema, que eu aproveito para discutir dentro da sala de aula. Eu percebo sim que eles gostam, sabem entender e sabem manusear melhor do que o professor. Já utilizei a sala de multimídia, para desenvolver um determinado tema, com visualizações de vídeos no youtube. E os alunos que me ensinaram como utilizar este recurso.

6. Explicite atividades que você desenvolve como professor de classe em que fica notória a influência desses meios na dinâmica da sala de aula:

Na área de ciências, geografia e história, em função dos conteúdos, esta influência explicita-se para as pesquisas dos temas relacionados. Os próprios alunos verbalizam: “Professora eu vou pesquisar isso na internet”. E no dia seguinte trazem a resposta. Principalmente nestas aulas. No 5º ano os especialistas que entram são: artes, música, inglês, educação física, teatro e filosofia. Eu fico com língua portuguesa, geografia, matemática, história e ciências.

Professor 9º ano – escola freireana – “Karina”

1. Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?

Eu me graduei em Geografia e Pedagogia pela USP, e Mestrado em Educação pela PUC. Fiz diversos cursos de extensão também pela USP. Estou nesta escola desde sua fundação a vinte e um anos atrás. Quando ingressei na escola já tinha me graduado em Geografia e Pedagogia. Trabalhando nesta escola me inspirei em entrar no programa de mestrado em educação da PUC-SP. Fui aluna do programa da pós-graduação de uma disciplina “Educação para Excluídos” ministrada por Paulo Freire.

2. Você está frequentando algum curso de formação? Qual?

Hoje sou coordenadora do fundamental II, e professora do ensino médio do colégio Paulo Freire. Além disso, ministro aulas em uma faculdade particular; portanto, não estou cursando nem um tipo de graduação neste momento.

3. Quanto tempo de experiência docente você possui?

Já leciono há trinta anos. Aposentei no estado há dois anos, além de assumir também cargos de coordenação e direção. Da escola particular também sou aposentada, porém não pretendo parar de trabalhar. Este é o meu alimento para a vida.

4. O que considera mais relevante na pedagogia freireana para a formação de um aluno no ensino fundamental?

O respeito pelo colega. Apesar de sermos uma escola particular é uma cooperativa. Nós falamos muito do cooperativismo, para eles cooperarem com a limpeza e a organização da escola; porque a escola também é deles. Além disso, a autonomia, a criticidade, a liberdade e o respeito ao próximo são evidenciados. Recebemos muitos

alunos de inclusão, por ser uma escola diferente. Alunos cadeirante, com andador, TDAH, dislexia, discalculia e outras deficientes mentais. Nós temos uma cooperada, que trabalha voluntariamente, como psicóloga da escola, orientando os professores e atendendo alguns alunos.

5. Aponte as influências dos meios eletrônicos na educação escolar nos alunos do ensino fundamental? E quanto essa influência interfere no seu papel como professor de classe?

Não dá para negar a influência, mas o mais importante é a relação professor aluno, a aprendizagem a partir do questionamento dos alunos e dos professores. Aquilo que eles vivenciam não é encontrado na internet. Por exemplo: a professora de ciências do fundamental leva os alunos ao laboratório para realizar experiências e depois pede relatórios. A professora de geografia está fazendo um terrário; também fez um experimento com rochas para que os alunos fizessem um livro de classificação. Eles analisaram o brilho da rocha, a cor da rocha, a transparência e o peso. Trabalhamos muito a parte prática do conhecimento. A professora de matemática, para trazer os números negativos e positivos, trabalhou com os dados. Talvez um jogo eletrônico possa usar isso, mas a vivência em sala de aula isso não interfere. A parte de pesquisa sim é possível usar a internet. O professor até sugere e orienta.

6. Explicita atividades que você desenvolve como professor de classe em que fica notória a influência desses meios na dinâmica da sala de aula:

As pesquisas sugeridas pelos professores é o principal exemplo da utilização dos meios eletrônicos dentro da escola. Um exemplo foi quando eles dançaram Thriller do Michael Jackson, como sugestão da professora de inglês. Foi uma interferência direta, eles foram assistir a coreografia no youtube, ensaiaram, ouviram a música, traduziram e discutiram sobre a letra. Eles também utilizam o livro, mas não como uma bíblia. Começam de traz para frente. Começam do meio para o fim. Dependendo da necessidade da classe. Trabalhamos bastante com projetos, em que todas as disciplinas interagem sobre o mesmo tema. Alguns exemplos:

6º ano – Identidade: Português (poemas que se identificassem com eles); Matemática (data de nascimento, número da casa, trabalhou também a história dos números: Arábicos, Romanos, Egípcios e Maias).

7º ano – Grandes Navegações: Português (passaporte da alegria); História; Ciências (A Origem das Espécies – Charles Darwin); Geografia (o percurso da viagem do navio de Darwin); Matemática (sextante, quadrante, astrolábio, bússola).

8º ano – Corpo Humano: Matemática (quantificou os drogados no Brasil); Ciência (estudou os sistemas: digestório, excretor, circulatório, respiratório).

9º ano – TCC. Eles realizam um trabalho de conclusão de curso, com apresentação oral e entrega de trabalho escrito.

Nesse ponto não há uma preocupação grande com a internet pelos alunos. Eles nos intervalos sim, os dedinhos teclam rápido os seus celulares, mas não sentem falta durante as aulas.

9.3. Anexo C – Tabelas comparativas entre os professores da escola waldorf e da escola freireana

	1º ano waldorf	1º ano freireano
Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?	<i>Sim. Licenciatura em Ciências Biológicas na UNIMEP.</i>	<i>Eu sou graduada em Pedagogia pela universidade Pitágoras de Jundiaí. Além de cursos de extensão pela Escola da Vila em São Paulo.</i>
Você está frequentando algum curso de formação? Qual?	<i>Sim, Pedagogia tradicional e especialização em Pedagogia Waldorf.</i>	<i>Atualmente não.</i>
Quanto tempo de experiência docente você possui?	<i>Quatro anos.</i>	<i>Cinco anos.</i>

	5º ano waldorf	5º ano freireano
Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?	<i>Artes, em São Paulo no Instituto Belas Artes. Pedagogia tradicional e seminário em Pedagogia Waldorf.</i>	<i>Eu sou graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário e Escolas Padre Anchieta de Jundiaí.</i>
Você está frequentando algum curso de formação? Qual?	<i>Não.</i>	<i>Não estou frequentando curso de formação.</i>
Quanto tempo de experiência docente você possui?	<i>Trinta anos.</i>	<i>Trinta e um anos na rede municipal de ensino. Sou aposentada, mas continuo trabalhando, vim em busca de um ensino diferenciado.</i>

	9º ano waldorf	9º ano freireano
Você fez algum curso de graduação? Em caso afirmativo, qual instituição?	<i>Arquitetura, em São Paulo nas Belas Artes e História, no Ceará, na universidade do Vale do Acaraú.</i>	<i>Eu me graduei em Pedagogia e Geografia pela USP, e Mestrado em Educação pela PUC. Fiz diversos cursos de extensão também pela USP. Estou nesta escola desde sua fundação a vinte</i>

		<i>e um anos atrás. Quando ingressei na escola já tinha me graduado em Geografia e Pedagogia. Trabalhando nesta escola me inspirei em entrar no programa de mestrado em educação da PUC-SP. Fui aluna do programa da pós-graduação de uma disciplina “Educação para Excluídos” ministrada por Paulo Freire.</i>
Você está frequentando algum curso de formação? Qual?	<i>Não. Estou como coordenador do curso de formação para professores Waldorf no Recife e leciono em outros cursos de formação para professores Waldorf, como Friburgo, Belo Horizonte, Recife e Fortaleza.</i>	<i>Hoje sou coordenadora do fundamental II, e professora do ensino médio do colégio Paulo Freire. Além disso, ministro aulas em uma faculdade particular; portanto, não estou cursando nem um tipo de graduação neste momento.</i>
Quanto tempo de experiência docente você possui?	Onze anos.	<i>Já leciono há trinta anos. Aposentei no estado há dois anos, além de assumir também cargos de coordenação e direção. Da escola particular também sou aposentada, porém não pretendo parar de trabalhar. Este é o meu alimento para a vida.</i>

9.4. Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 196/96)

Eu, Claudia de Jesus Tietsche Reis, R.G. 28.297.824-0, pesquisadora do Programa de Educação da Universidade Estadual Paulista – UNESP – *campus* de Rio Claro, responsável pela pesquisa, tendo a supervisão da Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo, venho por meio deste, convidá-lo a participar de minha pesquisa de Pós-graduação, que tem como temática uma investigação do trabalho docente no ensino fundamental em que o aluno está muito vulnerável às preponderâncias externas. O olhar se especificará na influência dos meios eletrônicos: televisão, *videogame* e computador/internet, no comportamento e rendimento destes alunos em suas respectivas salas de aula.

O projeto de pesquisa intitulado "Reflexões acerca da prática pedagógica na perspectiva de Freire e Steiner frente à influência dos meios eletrônicos" tem como objetivo promover reflexões acerca do trabalho docente que possam contribuir para a formação integral dos alunos no ensino fundamental, levando em conta a influência dos meios eletrônicos na contemporaneidade.

Para a realização da pesquisa, pretendemos acompanhar os professores em momentos dentro da sala de aula e fora dela, realizando uma entrevista semiestruturada gravada em áudio para obter alguns dados, com professores das salas do 1º ao 9º ano. Pode haver o risco de constrangimento do sujeito de pesquisa frente a presença e observação do pesquisador, principalmente ao serem entrevistados e terem suas aulas assistidas.

Em função disto, o acompanhamento dentro da sala de aula será feito sem nenhuma interferência nos procedimentos pedagógicos. E, para que não haja desconforto e/ou constrangimento na realização das entrevistas, estas serão realizadas em local privado, com linguagem clara, respeitosa e estritamente de acordo com os objetivos da pesquisa. Por meio destes procedimentos, possuiremos dados importantes sobre a prática docente nas referidas salas, com o propósito de avaliar a influência dos meios eletrônicos no início do ensino fundamental.

Informamos que o senhor/a poderá desligar-se da pesquisa em qualquer fase de sua realização, de acordo com sua própria vontade, sem penalização

alguma. No momento da entrevista, garantimos o direito de recusa parcial ou total das respostas. Informamos, também, que os dados resultantes da pesquisa serão publicados sob a forma de dissertação de Mestrado e/ou artigos científicos, apresentados em eventos educacionais. Entretanto, garantimos total sigilo sobre sua identidade, bem como sobre suas atividades desenvolvidas na escola.

O senhor/a poderá solicitar esclarecimentos antes e a qualquer momento da realização da pesquisa, a qual não acarretará ao senhor/a nenhum tipo despesa, bem como não proporcionará qualquer espécie de remuneração pelo fato de estar participando da mesma.

Diante dos dados informados anteriormente, se o senhor/a estiver suficientemente esclarecido sobre a pesquisa que será realizada, o/a convidamos a assinar este TCLE, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com o pesquisador e outra com o senhor/a.

Dados sobre o sujeito da pesquisa:

Nome: _____

R.G.: _____ Sexo: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

Assinatura do sujeito participante: _____

Dados da pesquisa:

Título do projeto: A Prática Docente no Ensino Fundamental Frente à Influência dos Meios Eletrônicos: um Estudo de Caso em uma Escola Waldorf.

Pesquisador Responsável: Claudia de Jesus Tietsche Reis

Cargo/Função: Mestrando

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Aquilino Pacheco, 1516 apto. 52 Piracicaba-SP

Dados para contato – Telefone: (19) 97447010 / e-mail: claucapao@hotmail.com

Assinatura do pesquisador: _____

Orientador: Profa. Dra. Maria Antônia Ramos de Azevedo

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – *campus* de Rio Claro

Endereço: Avenida 24-A, 1515, Bela Vista – Rio Claro/SP

Dados para contato – Telefone: (19) 3526-4253 / e-mail: razevedo@rc.unesp.br

Visto do Orientador: _____