

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Laura Meira Garcia

**As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na
valorização das diferenças**

**Bauru
2015**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA**

Laura Meira Garcia

**As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na
valorização das diferenças**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

**Bauru
2015**

Garcia, Laura Meira.

As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças / Laura Meira Garcia, Bauru, 2015
131 f.

Orientador: Vera Lúcia Messias Fialho
Capellini

Monografia (Graduação)-Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru, 2015

1. Pedagogia Waldorf. 2. Inclusão. 3. Diversidade. I. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências. II. Título.

Laura Meira Garcia

**As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento à diversidade e na
valorização das diferenças**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini.

Banca examinadora:

Prof^a. Dr^a. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini – orientadora

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof^a. Dr^a. Eliana Marques Zanata

Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Ms. Bruna Laselva Hamer

**Bauru
2015**

A Heinz Zimmermann.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha mãe pelo grande apoio, inesgotáveis conselhos e revisões.

À minha orientadora Vera Capellini pela abertura para o estudo do tema.

Aos pais e professores da escola em que a pesquisa foi realizada, que me encorajaram e possibilitaram a realização dessa pesquisa.

Aos alunos que, com sua inocência, revigoram-me diante dos incessantes desafios impostos pela profissão docente.

*Autoconhecimento verdadeiro
só é concedido ao homem
quando ele desenvolve
afetuoso interesse por outros;
conhecimento verdadeiro do mundo
o homem só alcança
quando procura compreender
seu próprio ser.*

(STEINER, 2012)

QUEM VOS ESCRIVE?

Década de 80, período de abertura democrática no país com grandes mudanças tecnológicas e das relações mundiais. No ano da promulgação da Constituição de 1988, vim ao mundo enamorada por ideais e cansada das desigualdades e da desgraça humana.

No interior de São Paulo, em Bauru, nasci em berço carinhoso, de pais apaixonados por seus filhos, corretos e dedicados ao trabalho; e que também acreditam na humanidade e empregam suas forças para que a sociedade possa melhorar.

Lembro-me do momento em que minha vida ganhou brilho, este foi quando tive a oportunidade de entrar em uma Escola Waldorf e ser criança. E desde então, nos catorze anos que se seguiram, amei mais o período de aulas, do que as férias. E mais a escola, do que qualquer outro lugar.

A geniosa menina logo teve que aprender a dividir, a brincar em conjunto, a ceder e a respeitar. Mas também tive a oportunidade de correr, subir em árvores, me machucar, me molhar na mangueira, construir castelinhos, contar histórias, ouvir histórias, cantar, dançar, brincar, sonhar e abrir os olhos às belezas da vida. Isso tudo em um enorme espaço ao ar livre com chão de terra, casinhas nas árvores e flores, vizinho do curral das vacas que ordenhávamos, das ovelhas que afagávamos, e do qui-qui-ri-qui que escutávamos. E em uma sala com cheiro de madeira, sementes e cera de abelha, em que, a meia luz, embalávamos nossos bebês de pano e cozinhávamos gravetos e prendedores de roupa em pequenas panelinhas. A fantasia não tinha limites, e as cores eram as mais belas, o laranja dos panos - do telhado da casinha de bonecas - diante da janela transparecia a alegria que aquele ambiente transpirava, e assim era o fantástico jardim de infância.

Minha passagem pela escola foi tão bonita e marcou tão profundamente minha vida, que é impossível escapar dela para contar meus trilhos.

No ensino fundamental fui apresentada as maravilhas da humanidade - as letras, a ciência, a botânica, as artes, aos trabalhos manuais, a música, a história da humanidade. E que emocionante eram esses conhecimentos! Nossa dedicada professora trazia cada nova “descoberta” de forma viva e apaixonante, aprendíamos por meio de histórias e produzíamos artisticamente ou manualmente cada um deles, o que nos proporcionava a vivência de cada conteúdo.

Nessa classe, todos tinham vez e vivíamos aprendendo a lidar com nossas diferenças: éramos brancos, negros, japoneses, altos, baixos, gordinhos e magrinhos, e um menino com epilepsia. Mas esse não havia sido meu primeiro contato com a “deficiência”, pois cresci nos corredores do “Centrinho”, e fui, desde cedo, vendo literalmente estampado na cara dos outros, que o ser humano é muito mais que um monte de ossos empilhados com um rosto bonito.

O convívio social da classe era naturalmente trabalhoso, refletindo a complexidade desta atividade. O respeito pelas diferenças exige um grande esforço interno, e principalmente, oportunidades para que seja desenvolvido, as quais, acredito que, a escola nos tenha proporcionado por meio de sua “didática” e formato de comunidade. Percebe-se que apesar de essencial à vida, este aprendizado está sendo cada vez mais esquecido em nossa sociedade no geral, pois se observamos ao nosso redor, percebemos pessoas cada vez mais isoladas tanto dos outros indivíduos como do próprio mundo.

Veio então o Ensino médio, não queríamos cair nas apostilas e “aulas-show” que existem por aí, nas salas lotadas, foi então que nossos dedicados pais lutaram para abrir o então Colegial Waldorf, e quanto trabalho! Seleção de professores, contratações, palestras etc. Durante três anos aprendemos além do conteúdo, a realmente trabalhar em grupo, organizar eventos, nos conectamos com alunos de outras escolas Waldorf do Brasil e do mundo, e percebemos que aquela maravilha que temos em Bauru, não se restringe a este lugar, mas sim já acontece em mais de 1000 escolas espalhadas pelo mundo. E com isso, nos deparamos com outras iniciativas verdadeiras que trabalham para tentar melhorar esse mundo.

Veio a formatura, e com ela uma profunda tristeza diante do confronto com a realidade insana que estamos construindo por aí fora. Mas por que é que o mundo fora dos muros da escola precisava ser tão diferente? Essa questão não tinha resposta pra mim. Por que é que esse lugar fraterno em que todos se respeitam e ajudam precisa ficar restrito ao espaço dentro destas paredes? Não somos todos humanos? Por que a humanidade só aparece em certos lugares? Por que dentro da escola todos se respeitam, todos temos voz, todos amam e são amados, todos tem vez, independente de sua origem ou forma, e fora dela as pessoas apenas se consomem, se comparam e se pisam para ascender?

A dinâmica da realidade dentro e fora daqueles muros era uma incógnita para mim. Enquanto o sentimento de pertencimento a uma comunidade me dava calma e liberdade para ser eu mesma, o espaço lá fora me coibia e me amedrontava. Vive-se na escola uma prática imaginária, fora da realidade? Acredito que a resposta seja justamente o inverso: o problema está, justamente, lá fora dos portões, onde as pessoas se esqueceram de que são humanas, e

não, na protegida realidade construída com muito suor por cada membro daquela pequena comunidade.

Peregrinei durante três anos em busca de respostas, e caí em diferentes lugares, um deles, uma comunidade na Alemanha - que segue os mesmos princípios da Pedagogia Waldorf – em que pessoas com deficiência vivem em perfeita harmonia com pessoas “normais”, lá fiquei por um ano vivendo e trabalhando.

Depois de muito procurar, a solução que encontrei para melhorar o mundo, diante de todos os seus problemas, é que essa batalha deve começar em nossas próprias ações. Mas por meio de qual profissão eu faria isso? Que incoerência, neta de diretora e professora, nunca havia imaginado em minha vida, ser professora! Meus caminhos me levavam a outro lugar: a arquitetura. Porém, construir casas não me parecia tão importante - muitos já sabem construir, e isso não muda diretamente a vida de ninguém. Mas guiar as crianças em seu desenvolvimento, isso sim me parecia um trabalho de gratidão com aquilo que eu havia ganhado de presente em minha infância. Tentar proporcionar um desenvolvimento saudável a eles, e a suas famílias, isso sim, me parecia um real processo de humanização, pelo qual valia a pena lutar cada dia. O ideal veio mais forte do que as paixões, e me decidi então a tentar levar a mais crianças aquele cheiro de mato, cheiro de vida que vivi na escola.

A Universidade era um passo para a realização desse ideal, confesso que demorei a entender sua importância nesse processo. Mas agora, ciente de que independentemente em qual escola estamos atuando, que estamos todos juntos lutando por uma melhor educação, compreendi sua dimensão e relevância. Meu desencanto com a Universidade se deve ao fato de que lá dentro, não se fala em Pedagogia Waldorf, nem mesmo a citam, apesar de ser um dos movimentos educacionais que mais crescem atualmente. A informação precisa chegar às pessoas, novos modelos de educação estão surgindo por aí para melhorar esse quadro triste que temos nas escolas. E acredito convictamente – com esses olhos, pernas e braços que já passaram por esse modelo de educação – que a Pedagogia Waldorf pode contribuir muito para isso. Com o intuito de reduzir o “gap” entre a academia e essa “nova” iniciativa, me aventurei a pesquisar sobre o tema Pedagogia Waldorf, e não sei bem como, mas em parceria com minha orientadora chegamos ao tema: inclusão e Pedagogia Waldorf. O que foi decididamente um acerto em minha vida. Inclusão escolar é algo que em todo o mundo se está tentando fazer, em alguns lugares já mais organizadamente e com êxito, outros de forma mais improvisada, como é a realidade em nosso país. Nisso a Pedagogia Waldorf tem muito a contribuir, uma vez que o modelo em que se estrutura faz com que automaticamente, se colocada realmente em prática, seja inclusiva. Espero dessa forma, trazer tanto uma

contribuição à ciência, como apresentar à Academia as maravilhosas e simples soluções que a Pedagogia Waldorf tem em respostas as complexas questões educacionais como a da inclusão.

RESUMO

A idealização da Pedagogia Waldorf, desde a fundação da primeira escola na Alemanha em 1919, baseou-se em princípios inovadores para humanização da sociedade. Dentre estes, estava o atendimento a todas as crianças sem distinção, que é precisamente a ideia central da escola inclusiva. A Pedagogia Waldorf acredita que, sob a correta ação pedagógica e atenção ao desenvolvimento individual, qualquer indivíduo, independente de sua deficiência, pode se desenvolver. Isto evidencia o objetivo principal desta proposta educacional que é o desenvolvimento humano, atendendo assim, a outra diretriz fundamental da proposta inclusiva. Dessa forma, a hipótese do estudo é que a Pedagogia Waldorf favoreça a escolarização em contextos inclusivos, atendendo a diversidade e valorizando a diferença. Tendo como objetivo geral: investigar a Pedagogia Waldorf a fim de buscar aproximações entre esta e a cultura inclusiva. E como objetivos específicos: a descrição da Pedagogia Waldorf com base na literatura, buscando identificar os elementos e práticas dessa pedagogia que favoreçam a escolarização na perspectiva do atendimento à diversidade e a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola Waldorf, considerando seus documentos, sua estrutura física, além das concepções de professores e pais. O estudo pautou-se na abordagem de pesquisa quanti-qualitativa, sendo que os dados foram coletados a partir da observação da prática pedagógica em uma sala de aula do Ensino Fundamental em que estava presente um aluno público alvo da Educação Especial, bem como por meio de documentação e observação do ambiente escolar. E, visando verificar a concepção de pais (71 indivíduos) e professores (18 indivíduos) sobre a inclusão, foi elaborado um questionário específico para cada um desses dois grupos. Para os registros foram utilizados um diário de campo e um roteiro de observação. Pode-se concluir que a Pedagogia Waldorf oportuniza as condições necessárias para a inclusão, principalmente pelo respeito à criança, pela sua organização didática e pela tônica nas relações sociais, que permeiam toda sua prática.

Palavras-Chave: Pedagogia Waldorf. Inclusão. Diversidade.

ABSTRACT

The ideal of Waldorf Education, since the opening of the first school in 1919, was based on innovative principles for a humanized society. Among those principles, there was the attendance of all children without distinction, which is exactly the main idea of the inclusive school. Waldorf pedagogy defends that under the right pedagogical action and care with the individual development, anyone can develop, regardless of their disability. This statement highlights the main objective of this methodology, that is the human development, aligned to another fundamental guideline of inclusive education. Accordingly, the hypothesis of this work is that Waldorf education promotes inclusive schooling contexts, attending diversity and valuing differences. The general objective of this study is: analyze Waldorf Education to verify if it promotes inclusive contexts. And the specific objectives were: identify elements in this practice that favors diversity attend; analyze the practice of a Waldorf school, considering documentation, structure, and conception of managers, teachers and parents. The study was based on quantitative and qualitative research approach, and the data was collected through observation of teaching practices in a classroom where a disabled student was present, as well as through documentation and observation of the school environment. Furthermore, in order to verify the understanding of parents (71 individuals) and teachers (18 individuals) on inclusion, a specific questionnaire was developed for each of these two groups. For the records, a diary and an observation script were used. It was concluded that Waldorf methodology provides all the necessary conditions to inclusion, mainly due to its enhancement of individuality, didactic organization and its roots in social relations.

Keywords: Waldorf Pedagogy. Inclusion. Diversity.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Perfil dos professores segundo faixa etária, escolaridade, etapa em que atua, formação em Pedagogia Waldorf, tempo de atuação na Escola, presença de alunos da Educação Especial	66
Tabela 2 -	Elementos da prática docente do professor Waldorf, essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os professores	68
Tabela 3 -	Recursos didáticos utilizados na Pedagogia Waldorf que proporcionam a inclusão, segundo os professores	69
Tabela 4 -	Distribuição da amostra segundo os aspectos do Currículo Waldorf que favorecem o contexto inclusivo, segundo os professores	71
Tabela 5 -	Atendimento das necessidades individuais de cada criança em relação aos recursos, segundo os professores	72
Tabela 6 -	Os fatores que proporcionam a valorização das diferenças na Pedagogia Waldorf, segundo os professores	73
Tabela 7 -	Reação dos alunos da classe com a presença de crianças público alvo da Educação Especial, segundo os professores	74
Tabela 8 -	Perfil dos “pais” segundo a faixa etária, escolaridade, profissão, vínculo com o aluno, tempo de participação nesta escola	76
Tabela 9 -	Elementos presentes na Pedagogia Waldorf que a tornam inclusiva, segundo a perspectiva dos pais	77
Tabela 10 -	Elementos da prática docente do professor Waldorf, essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os pais	79
Tabela 11 -	Elementos do conteúdo do currículo Waldorf, essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os pais	80
Tabela 12 -	Recursos da Pedagogia Waldorf essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os pais	81
Tabela 13 -	Recursos da Pedagogia Waldorf que possibilitam o atendimento das necessidades individuais das crianças, segundo os pais	82
Tabela 14 -	Elementos valorizadores das diferenças dentro da Pedagogia Waldorf, segundo os pais	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O crescimento da primeira Escola Waldorf de 1919 a 1924	26
--	----

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	15
PARTE I		
1	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	18
1. 1	Rudolf Steiner e Antroposofia.....	18
1. 2	Trimembração social e fundação da primeira Escola Waldorf.....	23
1. 3	Princípios da Pedagogia Waldorf.....	26
1. 3. 1	A entidade humana.....	27
1. 3. 2	Alma trimembrada.....	29
1. 3. 3	O desenvolvimento humano.....	30
1. 3. 3. 1	<i>Primeiro setênio (0 a 7 anos)</i>	31
1. 3. 3. 2	<i>Segundo setênio (7 a 14 anos)</i>	32
1. 3. 3. 3	<i>Terceiro setênio (14 a 21 anos)</i>	33
1. 3. 4	O professor.....	35
1. 3. 5	Trimembração na organização escolar.....	37
1. 3. 6	A classe como micro sociedade.....	37
1. 3. 7	Curriculo, ensino em épocas e avaliação.....	38
1. 4	Pedagogia Waldorf e inclusão.....	41
1. 4. 1	Convenção da ONU e definição de inclusão.....	41
1. 4. 2	Histórico de inclusão na Pedagogia Waldorf.....	42
1. 4. 3	A inclusão na Pedagogia Waldorf – Revisão de Literatura.....	46
PARTE II		
2	DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO.....	53
2. 1	Método.....	53
2. 2	Procedimentos éticos.....	54
2. 3	Local.....	55
2. 4	Procedimento e descrição da coleta dos dados.....	58
2. 4. 1	Observação do cotidiano escolar.....	58

2. 4. 2	Entrevista com sujeitos.....	59
2. 4. 3	Revisão da literatura.....	60
2. 5	Participantes.....	62
2. 6	Instrumentos.....	63
2. 7	Procedimento de análise de dados.....	64

PARTE III

3	APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	65
3. 1	Concepção dos professores	65
3. 2	Concepção dos pais	75
3. 3	Comparando a concepções dos pais com a dos professores	84
3. 4	Observação do cotidiano	85
3. 3. 1	Ambiente físico e psicológico	85
3. 3. 2	Recursos didáticos e materiais	86
3. 3. 3	Conteúdo	90
3. 3. 4	Prática da professora	91
3. 3. 5	Dinâmica social dos alunos	92
3. 3. 6	Elementos que desfavorecem a inclusão	93
3. 3. 7	Análise da prática pedagógica	93
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
	REFERÊNCIAS.....	100
	APÊNDICE A - CARTA À CONFERÊNCIA INTERNA.....	104
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	106
	APÊNDICE C– DIÁRIO DE CAMPO	107
	APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO DOS PAIS	108

APÊNDICE E – CARTA AOS PAIS DE ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	110
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES	111
APÊNDICE G – CARTA AOS PROFESSORES DE ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA	115
ANEXO A - ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE INDICADORES DA CULTURA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR.....	116
ANEXO B - ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	118
ANEXO C - ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DE AULA.....	126

INTRODUÇÃO

A Pedagogia Waldorf tem sua origem na pesquisa científica espiritual do pensador austríaco Rudolf Steiner. Em meio ao caótico contexto do final da Primeira Grande Guerra, o pensador – na ocasião em que palestrava aos operários da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria em Stuttgart, Alemanha, sobre a importância da humanização da sociedade de forma que esta se estruturasse de forma mais orgânica – foi convidado pelo seu proprietário, Emil Molt, a fundar uma escola para os filhos de seus funcionários que contribuísse com esse novo formato de organização social (BARNES, 1991). Steiner aceita a proposta, mas estabelece condições um tanto radicais para a época, tais como: a coeducação, a formação de doze anos, total autonomia dos professores no controle da escola e o atendimento a todas as crianças sem distinção, pois para ele, cada ser humano é único e a riqueza da humanidade é nossa diversidade (BARNES, 1991). Ademais, Steiner acreditava, que sob a correta ação pedagógica, todo indivíduo pode se desenvolver independentemente de suas deficiências, mas para isso o professor precisa zelar pelo desenvolvimento individual de cada um de seus alunos (BARTH, 2008, p. 2). Em 1919, a primeira Escola Waldorf é então inaugurada.

A ideia central da escola inclusiva é precisamente de que a escola deve ser para todos os alunos (AINSCOW, 1995; RODRIGUES, 2001; CORREIA, 2001; WARWICK, 2001), apreciando a diferença como força e base para o trabalho:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social (CÉSAR, 2003, p. 119).

Além disso, outra diretriz decisiva para a educação inclusiva, definida pela Convenção da Organização das Nações Unidas, é a de que o ensino tenha como objetivo o desenvolvimento individual de cada aluno (DENGER, 2009).

Contrapondo os pressupostos básicos da Pedagogia Waldorf com as diretrizes para uma educação inclusiva fica clara a correspondência entre os mesmos. Tendo isso posto, a hipótese norteadora dessa pesquisa é a de que o trabalho pedagógico desenvolvido na Pedagogia Waldorf favoreça a escolarização em contextos inclusivos, atendendo a diversidade e valorizando as diferenças.

Três grandes motivos justificaram a realização desta pesquisa. O primeiro é o potencial para a inclusão descrito acima presente nas raízes dessa proposta pedagógica (KULLAK-UBLICK, 2011, p. 2).

O segundo é que apesar do grande potencial para a inclusão presente nos princípios básicos que a regem, este ainda precisa ser mais bem explorado (KULLAK-UBLICK, 2011) e academicamente investigado, uma vez que há escassas pesquisas sobre o assunto (BARTH, 2008, p. 1). Essa escassez, identificada por Barth na Europa, se estende do mesmo modo ao contexto brasileiro. A partir de um levantamento no “Portal de teses e dissertações” da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) com o unitermo “Pedagogia Waldorf”, constatou-se que há apenas 27 trabalhos versando sobre o tema, dentre os quais apenas três estão relacionadas ao contexto escolar, e nenhum trata sobre a inclusão. Complementando tal revisão, verificou-se que na “Base de dados” da Scientific Electronic Library Online (SciELO) há apenas um artigo disponível referente ao tema Pedagogia Waldorf. Esta ausência de pesquisas sobre o tema revela um campo de pesquisa a ser aprofundado, uma vez que modelos tradicionais de ensino, já foram exaustivamente estudados (SAVIANI, 2008; GATTI, 2004; MARCHELLI, 2010) e os dados apontam o quanto as escolas não tem cumprido seu papel na escolarização de todos os alunos de maneira satisfatória, ou seja, que a aprendizagem destes de fato ocorra.

E finalmente, o terceiro motivo fundamenta-se na transição que se realiza hoje na escola pública brasileira, no que se refere a Política de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: os alunos com deficiência estão sendo matriculados em escolas comuns, que ainda não desenvolveram uma cultura inclusiva. Nesse sentido, acredita-se que a Pedagogia Waldorf, com sua longa experiência de atendimento à diversidade, possa trazer contribuições a este grande impasse educacional.

Em síntese, a Pedagogia Waldorf tem um grande potencial para a inclusão, ainda pouco investigado e que pode ajudar a trazer soluções à atual demanda educacional por inclusão, a partir disso, percebeu-se a necessidade de investigá-la.

Diante disso, este trabalho teve como finalidade geral a investigação da Pedagogia Waldorf, a fim de buscar aproximações entre esta e a cultura inclusiva. Mais especificamente, definiram-se como objetivos: a descrição da Pedagogia Waldorf com base na literatura, buscando identificar os elementos e práticas dessa pedagogia que favoreçam a escolarização na perspectiva do atendimento à diversidade e a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola Waldorf, considerando seus documentos, sua estrutura física, além das concepções de professores e pais.

O presente trabalho está dividido em três partes, sendo que na Parte I será apresentada a Pedagogia Waldorf idealizada por Rudolf Steiner, partindo de sua biografia e ideias centrais que levaram à fundação da primeira escola, destacando os princípios norteadores desta pedagogia e sua correlação com a inclusão.

Na Parte II será apresentado o material, método e procedimentos utilizados para descrição e análise dos dados.

Na Parte III são analisados e discutidos os achados da pesquisa correlacionando-os com o referencial teórico buscando responder aos objetivos propostos.

PARTE I

1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 Rudolf Steiner e Antroposofia

Uma vez que a Pedagogia Waldorf tem suas raízes na pesquisa científico-espiritual do pensador austríaco Rudolf Steiner, para entendê-la, faz-se necessário compreender as ideias centrais desse pensador, que serão então apresentadas a seguir a partir dos caminhos trilhados por essa personalidade ao longo de sua biografia.

Rudolf Steiner nasceu em 1861 em Kraljevec Áustria/Hungria, hoje atual Croácia. Filho de austríacos, seu pai trabalhava na estação ferroviária, o que os levou a várias mudanças de endereço, mas do mesmo modo possibilitou estar no meio mais altamente tecnológico e moderno da época (STEINER, 2006, p. 22).

Steiner inicialmente foi enviado à escola para aprender, mas após um desentendimento ético com o professor, o pai do menino decidiu que o mestre-escola não era o mais indicado para educá-lo, e assim, passou a levar o menino diariamente a seu escritório e encarregou-se ele mesmo de sua educação. Desde cedo, Steiner possuía um espírito científico, o qual se evidencia em suas próprias palavras nos dois relatos do início de sua autobiografia:

Eram especialmente as leis da natureza, em suas pequenas manifestações práticas, que me atraíam, Quando eu escrevia, fazia-o por obrigação – e rapidamente, para logo terminar a página. É que depois podia espalhar sobre o escrito a areia absorvente que meu pai usava. Então ficava fascinado com a rapidez com que a areia secava junto com a tinta, e com o resultante agregado de substâncias. [...] Porém essa não era a única coisa que se passava comigo por causa da escrita. Mais do que as formas de minhas letras, interessava-me a estrutura da pena de escrever. Introduzindo a lâmina do canivete de meu pai na fenda da pena, eu podia fazer estudos de física a respeito da elasticidade do material usado na fabricação da pena (STEINER, 2006, p. 26-27).

A outra passagem relata que: “a três minutos de nossa casa havia um moinho [...] eu frequentemente escapava até lá, pois ‘estudava’ com entusiasmo seu funcionamento” (STEINER, 2006, p. 27, grifo do autor). Além desse, outro local que o atraía e intrigava era a fábrica de fiação próxima a sua casa, pois observava que a matéria prima, ou seja, a lã

chegava pelas portas da frente de um jeito, mas saía totalmente diferente pelas portas do fundo. Ademais, diariamente o diretor da fábrica vinha até o escritório do pai de Steiner conversar e suas vestes tinham sempre manchas brancas, sua voz era mecanizada, e seu olhar era fixo por causa da lida com as máquinas. Essa observação da fábrica, que “escondia” um determinado processo em si, que não lhe era revelado, foi à época o que esclareceu ao menino de oito anos de idade o limiar entre o “discernir uma situação” e o conhecimento. Aquele espaço, ao qual ele não tinha acesso, era para ele como os limites do conhecimento, ele se indagava incessantemente sobre o que ocorria dentro daquelas paredes, mas não encontrava a resposta. Nesse mesmo ano sua família se mudou para Neudörfl e Steiner foi para a escola. E foi assim, observando tudo atentamente com um espírito científico que Steiner cresceu.

Desde pequeno Steiner tinha, diferente das outras pessoas, uma visão mais ampla do mundo, suas percepções não se limitavam apenas aquelas capturadas pelos órgãos sensoriais, este percebia ainda manifestações não-físicas, supra sensoriais, que lhe eram tão vivas quanto às experiências físicas (SANTOS, 2007, p. 7).

Eu dizia a mim mesmo: os objetos e processos que os sentidos percebem estão dentro do espaço; mas, da mesma maneira como esse espaço está fora do homem, encontra-se no íntimo uma espécie de espaço anímico, palco de seres e acontecimento espirituais. Nos pensamentos eu não podia ver algo como imagens que o homem forma para si a respeito das coisas, e sim revelações de um mundo espiritual nesse palco da alma (STEINER, 2006, p. 31).

Desde cedo, o pensador buscava compreender isso que vivenciava, e foi nas ciências, mais precisamente na geometria analítica, que pela primeira vez encontrou respaldo para suas experiências. Ele explica que essa ciência matemática, ao mesmo tempo em que aparentemente é produzida pelo homem, possui um significado totalmente independente deste. E assim, da mesma forma como tal ciência carrega em si um mundo espiritual, também o deveria ser com o homem (STEINER, 2006, p. 31).

Imbuído da ideia de que só poderia “ter uma adequada vivência do mundo espiritual por meio da alma quando o pensar adquire uma configuração capaz de aproximar-se da essência dos fenômenos da natureza” (STEINER 2006, p. 43), o menino percebia a importância das ciências para legitimar suas observações e, tendo isto em mente, segundo Fernandes (2006, p. 7), dedicou-se sozinho nas horas vagas ao estudo das ciências - matemática, naturais e filosóficas - dominando assim, o cálculo integral, a geometria e a estatística.

Em contraponto a busca científica, ainda com dez anos, procurava os conhecimentos da espiritualidade com o pároco do povoado com quem conversava sobre os temas bíblicos, apesar de seus pais não terem nenhuma orientação religiosa.

E assim, entre razão e fé foi crescendo e percebendo a necessidade de se estabelecer uma relação entre ambas, mas de forma que, as realidades espirituais fossem compreendidas com base no rigor científico.

Steiner frequentou o colégio científico e aos 14 anos dedicou-se disciplinadamente ao estudo de “A crítica da razão pura” de Kant, esses incessantes esforços mentais se justificam em suas próprias palavras:

Em primeiro lugar, eu queria educar, em mim mesmo, a atividade pensante a um tal ponto que todo pensamento fosse inteiramente visível, sem que nenhum sentimento indefinido pudesse levá-lo a qualquer direção. Em segundo lugar, queria estabelecer em mim uma sintonia entre esse estilo de pensar e a doutrina religiosa (STEINER, 2006, p. 45).

Contudo, a leitura de Kant possibilitou ainda, segundo Fernandes (2006, p. 7), que Steiner entendesse “a necessidade de elaborar uma teoria do conhecimento que lhe fosse alternativa, pois não concordava com o princípio kantiano de que o cognoscível é apenas aquilo que pode ser apreendido pelos sentidos”, assim, para ele, o pensamento era uma poderosa ferramenta, cuja capacidade poderia transpor os limites dos estímulos recebidos pelos sentidos físicos.

Finalizado os estudos no colégio, Steiner matriculou-se na Escola Politécnica de Viena, Áustria, e lá paralelamente aos estudos da escola, prosseguia suas investigações filosóficas nas obras de Fichte, Hegel e Schelling e Herbart. Contudo, Steiner vivia em um tempo em que fé e ciência tomavam rumos opostos, e por isso, dificilmente encontrava com quem debater sobre suas elucubrações acerca da vida e da matéria. O pensador buscava uma forma de captar a essência da realidade, e não simplesmente explicá-la: “era pelo aprofundamento nos fenômenos, até o ponto de eles desvendarem sua natureza espiritual, que eu queria chegar ao conhecimento do ser – e não por reflexão sobre o que se encontraria ‘por detrás’ dos fenômenos” (STEINER, 2006, p. 98, grifo do autor). Foi nos trabalhos científicos de Goethe que encontrou sua resposta, uma metodologia capaz de captar a vida na matéria. Ao cientista significava que ao tentar compreender uma planta de forma a chegar a sua essência, este deve ter em mente em sua observação todo o seu processo de desenvolvimento - desde a semente, broto, caule, florescimento, perecimento até a reprodução. Assim, o observador estará a reproduzir “de maneira ideativa, dentro da alma, o processo pelo qual a

natureza configura a planta de maneira real” (STEINER, 2006, p. 101). Esse seria, segundo Steiner, uma imagem ideativa, e não um conceito rígido e sem vida própria da natureza inorgânica.

Sua identificação com a obra foi tamanha, que aos 29 anos foi convidado a editar e compilar a epistemologia científica do poeta nos arquivos Goethe-Schiller em Weimar, Alemanha. Durante os sete anos seguintes pode aprimorar seu trabalho científico na busca pela captação da essência dos fenômenos, e não somente de sua explicação (FERNANDES, 2006, p. 8). Essa essência das coisas que Steiner desejava captar era, grosso modo, o que ele entendia como o lado espiritual presente em tudo aquilo que tem vida. E como pudemos observar ao longo de sua biografia, o pensador tinha uma constante preocupação em comprovar suas experiências espirituais cientificamente, pois sabia que só a partir do rigor metodológico científico, ele estaria apto a observar qualquer realidade que fosse, supracensível ou não, e realmente conseguir o distanciamento necessário para observá-la pelo que ela é, sem qualquer interferência do observador. Para isso, Steiner desenvolveu um método científico adequado a sua pesquisa, uma ciência espiritual, a Antroposofia (Anthroposophia).

“ANTHROPOS” significa Homem e “SOPHIA” sabedoria ou, o conhecimento da ideia divina, que só pode ser observada com a alma. Que seria, segundo Randoll (1999, *apud* BARTH, 2008, p. 14, tradução nossa): “o conhecimento dos homens e sua relação com o princípio divino”. Aquilo que Steiner havia buscado em toda a sua existência, agora ganhava forma, ele havia encontrado uma maneira totalitária de observação da realidade do homem e do mundo em que tanto a matéria, quanto a vida são observadas (WEHR, 1992, *apud* BARTH, 2008).

É impossível, todavia, falar de Antroposofia, sem considerar a visão de Steiner sobre o ser humano. Esta compreensão teve suas raízes também na obra científica de Goethe, uma vez que, diferente das teorias evolucionistas, este considerava que:

A figura humana é uma transformação da figura animal para um nível superior. Tudo o que se manifesta na formação animal também deve existir na humana, porém elevado a uma forma superior, de modo que o organismo humano possa tornar-se o suporte do espírito autoconsciente (STEINER, 2006, p. 101).

Segundo Lanz (2013, p. 24), essa forma de entender o ser humano é a base para o trabalho de Steiner, e baseia-se no fato de que apesar da dependência humana sobre o mundo físico e psíquico, assim como o animal, ele é, diferente deste, dotado da capacidade de dominar-se ao ponto de tornar-se livre dessas influências, inclusive de suas próprias. Em

outras palavras, livre no sentido de ter consciência de tudo que o influencia e assim, poder ponderar sobre estes estímulos e decidir-se autonomamente pelo que é correto, independentemente de suas vontades, tendências e preferências, por conseguinte, “somente ele pode agir moral ou imoralmente” (LANZ, 2013, p. 24). Só assim, o organismo humano pode tornar-se o “suporte do espírito autoconsciente” de que falava Goethe e alcançar a verdadeira liberdade. Sob esta ótica, a compreensão de liberdade vai além da possibilidade de ir e vir livremente e fazer o que quiser na hora em que lhe for conveniente, pois nessas situações, ainda assim estaríamos presos as nossas próprias vontades. Aqui a ideia de liberdade é compreendida como a possibilidade de tomar decisões de forma livre (inclusive de nossas preferências) decidir a partir de uma verdade maior.

De acordo com Barth (2008, p. 14-15), a Antroposofia é um método de conhecimento alicerçado no autodesenvolvimento, cuja prática leva ao livre pensamento. Por ter como finalidade a libertação do homem, Steiner já advertia a importância de que não fosse tomada como dogma ou religião, pois o verdadeiro caminho para o conhecimento deve ser trilhado autonomamente e em liberdade.

Naturalmente, devido aos limites do assunto tratados nesse trabalho foi necessário suprimir inúmeros detalhes da biografia do autor igualmente relevantes para o desenvolvimento de seu pensamento, bem como um maior aprofundamento nos conceitos da Antroposofia.

A partir dessa nova ciência, que articula as vivências do mundo concreto às do mundo supracensível, pois considera que “o mundo sensório é de natureza espiritual, e que o homem, enquanto ser anímico, mediante o verdadeiro conhecimento do mundo sensorial vive e atua numa realidade espiritual” (STEINER, 2006, p. 200) Steiner trouxe infinitas contribuições nas mais diversas áreas do conhecimento: medicina, farmacologia, arquitetura, agricultura, artes plásticas, terapias, filosofia, pedagogia, economia, etc.

Uma vez que todas estas áreas de conhecimento partem do mesmo princípio, elas interligam-se, ou seja, a pedagogia, nosso tema em questão, recebe apoio considerável, da medicina, terapias, artes plásticas, etc. Foi a proposta de organização social a que teve maior relevância para o surgimento da Pedagogia Waldorf, e por isso será discutida no próximo item.

1. 2 Trimembração social e fundação da primeira Escola Waldorf

“Waldorf school has come about in accordance with the demands of present humanity.”

(STEINER apud TAUTZ, 1982, p. 13)

Para entender essa nova forma de organização social proposta por Steiner, da qual originou a Pedagogia Waldorf, é preciso recordar o momento histórico pelo qual passava a Alemanha à época e compreender seus efeitos sobre o curso da história, bem como os novos impulsos que surgiam.

Nessa época eu me aprofundei mais na vida estudantil de Viena. Tornei-me membro do ‘Grêmio Literário Alemão da Academia Politécnica’. Em assembleias e reuniões menores, eram amplamente discutidos os acontecimentos políticos e culturais da época. [...] Era ao mesmo tempo estimulante e excitante observar o que se passava entre a juventude quanto aos acontecimentos na vida pública da Áustria. Foi a época em que os partidos nacionalistas se formavam cada vez mais nitidamente. Tudo o que mais tarde levou ao esfacelamento do Império da Áustria, revelando suas consequências após a (Primeira) Guerra Mundial, podia ser presenciado em seus germes (STEINER, 2006, p. 80, grifo do autor).

Assim, desde sua juventude, Steiner pode observar todo o desenvolvimento social que culminou na primeira Grande Guerra e levou a Alemanha à beira do caos econômico, político e social. Steiner percebia a tendência de divisão do mundo em dois pólos (Estados Unidos *versus* União Soviética, à época), e sabia que isso não era um bom presságio, pois defendia que ambos - capitalismo e socialismo - baseavam-se em ideias ultrapassadas, que não consideravam a realidade como um todo: “nem o capitalismo, baseado no comportamento de interesse próprio e no livre mercado (impessoal), nem o socialismo que impede a criatividade e eficiências individuais, poderiam proporcionar as bases para uma paz contínua” (LAMB, 2012, p. 14, tradução nossa). Steiner acreditava que “uma sociedade só pode se configurar e se desenvolver de forma sadia e adequada às solicitações da época se levar em conta as dimensões essenciais do ser humano” (FERNANDES, 2006, p. 10).

O pensador preocupava-se com estes assuntos, mas apenas em 1917, que lhe surgiu a primeira oportunidade para idealizar e difundir um modelo de sociedade mais equilibrado. Esta foi quando Otto von Lerchenfeld – membro do conselho estadual da Bavária – procurou Steiner para saber sua opinião sobre a guerra e quais as medidas necessárias para reestabelecer a paz. Em três semanas Steiner idealizou e apresentou ao conselheiro, os

princípios de uma nova organização social: a “trimembração do organismo social”, como uma alternativa a esse modelo de estado único que era para Steiner o grande desencadeador do caos (LAMB, 2012, p. 14).

O problema do estado único é que os assuntos políticos se misturam aos econômicos e aos culturais, exemplificando com situações cotidianas atuais temos: aprovações de leis em função de interesses econômicos do mercado, decisões educacionais baseadas nas necessidades da indústria e política e não nas necessidades intrínsecas de desenvolvimento do ser humano.

Para Steiner, economia, política e interesses culturais são assuntos que não deveriam se misturar em sua administração:

Steiner descreveu detalhadamente a von Lerchenfeld que há três aspectos inerentes a vida em sociedade: a economia, a político-legal ou direito, e espiritual-cultural. Cada uma dessas esferas ou domínios, se propriamente organizados, deveriam ter suas próprias bases, dinâmicas, âmbito de atuação, função e até mesmo administração (LAMB, 2012, p. 14-15, tradução nossa).

Ressaltando que cada uma destas esferas tem igual importância e, portanto, nenhuma deveria preponderar sobre as outras. Elas devem se relacionar entre si de maneiras específicas, formando no todo um conjunto - que não deve ser confundido com o formato de estado único que conhecemos.

Segundo a proposta de Steiner, “uma economia saudável requer iniciativas individuais, eficiência, e competências técnicas” (LAMB, 2012, p. 15, tradução nossa). Sendo que as decisões nessa esfera deveriam ser tomadas por associações econômicas com participação dos três setores que a envolvem: produtores, distribuidores e consumidores. Assim, baseando-se na cooperação e colaboração, o sentido de fraternidade deveria ser cultivado.

Ainda segundo Lamb, as atividades políticas ou legais deveriam trabalhar em função de manter os direitos humanos, o que inclui do mesmo modo segurança e proteção ao meio ambiente. Nessa esfera deveriam prevalecer como guia às decisões: o princípio da igualdade.

Já a esfera cultural-espiritual deveria basear-se no princípio democrático de liberdade, em que cada adulto é capaz de tomar suas próprias decisões. Sendo assim, não competiria ao estado decidir no lugar de seus cidadãos aquilo que pertence à vida privada, que neste ponto de vista, engloba, questões sobre educação e desenvolvimento humano, bem como, ciência, artes, religião, esportes e saúde. Essas temas deveriam, na verdade, ser discutidos e definidos por aqueles que estejam envolvidos nesse âmbito e que estejam aptos a assumir tal responsabilidade. É importante destacar aqui, as consequências disso para a educação, uma

vez que significa que “professores e o ensino devem ter autonomia e independentes tanto do controle político como dos interesses econômicos” (BARTH, 2008, p. 16, tradução nossa).

Segundo Lamb (2012, p. 17) um grupo de pessoas ficou entusiasmado com a nova proposta e se prontificou a trabalhar para que esta se concretizasse, além de von Lerchenfeld, outra figura fundamental para a Pedagogia Waldorf, o senhor Emil Molt (proprietário da fábrica de cigarros Waldorf-Astoria) estava nesse grupo. Eles convenceram Steiner a escrever um *memorandum* explicando todas suas ideias sobre a Trimembração, que foi então enviado às figuras políticas da época. Além disso, petições foram feitas, e palestras proferidas para todo tipo de público, desde pequenos grupos em tabernas a milhares de trabalhadores em indústrias. Em 1919, Steiner publicou o livro “*Towards social renewal*”, que foi um *best-seller* na Alemanha.

Naturalmente, este era um modelo idealizado de sociedade, que só poderia ser posto em prática quando muitos cidadãos, ou pelo menos uma boa parcela deles, estivessem alcançado um grau de consciência - tanto social como individual - elevada o suficiente para fazer esse organismo funcionar de maneira tão harmoniosa. Felizmente, já é possível encontrar exemplos desse modelo na prática, mais concentrados na Europa, mas também espalhados pelo mundo. Há centenas de iniciativas, inclusive indústrias, trabalhando sob esses preceitos e até mesmo na política (o defensor da Trimembração social Nicanor Perlas, concorreu à presidência das Filipinas em 2010).

Em 1919, baseando-se nesse modelo de sociedade harmoniosa e humana, Emil Molt, propõe a Steiner que ele o ajude a fundar uma escola para os filhos de seus trabalhadores. Molt acreditava que a Grande Guerra tinha suas causas na educação, e por isso, há algum tempo já estava oferecendo cursos a seus trabalhadores: línguas estrangeiras, pintura, história, geografia, dentre outras. Contudo, apesar de animados com as propostas dos cursos, os trabalhadores diziam-se cansados e cognitivamente não preparados para as aulas, foi então que Molt lhes propôs a ideia de fundar uma escola para seus filhos, o que foi naturalmente comemorado pelos trabalhadores (LAMB, 2012, p. 26).

Assim, ciente das problemáticas sociais e ecológicas que estavam surgindo, e cujas consequências futuras Steiner já previa, o pensador idealizou um modelo de escola que pudesse proporcionar um desenvolvimento pleno dos indivíduos para que estes desenvolvessem “um pensamento vivo e global, que permita atuar com independência e capacidade de iniciativa, com competência para uma tomada adequada de decisões e um atuar autônomo sustentado na responsabilidade social” (FERNANDES, 2006, p. 10), quesitos essenciais para que a sociedade pudesse se estruturar de forma mais harmônica.

Na educação, isso significa desenvolver na criança as bases para um pensamento claro e preciso, isento de preconceitos e dogmas, o que leva à liberdade; sentimentos autênticos não massificados e que respeitem os demais, num marco de igualdade e respeito de direitos e obrigações, e uma capacidade vigorosa de sustentar responsabilmente a fraternidade na vida econômica (FERNANDES, 2006, p. 10).

Foi então que, imbuídos dos ideais da trimembração social, Molt e Steiner trabalharam para desenvolver essa nova proposta pedagógica, e em cinco meses iniciaram-se as aulas da “Freie Waldorfschule Uhlandshöhe”, a primeira escola Waldorf. Desde então esse movimento educacional cresceu rapidamente, como mostra o Quadro 1, em seis anos, a primeira escola que inicialmente recebia 256 crianças passou a 784 alunos. E em um século, essa nova proposta pedagógica se espalhou pelo mundo, em 2009, somava-se a quantia de 1000 Escolas com Ensino Fundamental distribuídas em 83 países e mais 2000 escolas de Educação Infantil. (UNGER-LEISTNER, 2010).

Quadro 1 – O crescimento da primeira Escola Waldorf de 1919 a 1924

Ano escolar	Estudantes	Professores	Número de classes
1919-1920	256	12-14	8
1920-1921	420	19	11
1921-1922	540	30	15
1922-1923	640	37	19
1923-1924	687	39	21
1924-1925	784	47	23

Fonte: Steiner (1998 *apud* LAMB, 2012, p. 28, tradução nossa).

Assim, cientes do processo que culminou na fundação dessa escola, fica mais clara a compreensão de seus princípios, que serão a seguir apresentados.

1. 3 Princípios da Pedagogia Waldorf

Apresentaremos a seguir os princípios que baseiam a Pedagogia Waldorf, desde sua compreensão de ser humano, até os pressupostos práticos de organização da escola.

Segundo Hennecke (1985 *apud* BARTH, 2008, p. 16, tradução nossa), “cada modelo institucional de escola é consequência dos princípios de diferentes concepções/convicções de mundo”, o que confirma a importância de independência e autonomia em relação ao estado e aos interesses econômicos propostos pela trimembração, de forma que, a instituição educacional seja fundamentada e organizada sobre alicerces de uma concepção filosófica que

zele pelas reais necessidades de desenvolvimento humano, de forma a torná-lo o centro da educação.

Tendo isso em vista, o cerne do trabalho da Pedagogia Waldorf é estruturado a partir da análise de dimensões específicas do ser humano visando seu desenvolvimento, pois como afirma Steiner (1996, p. 23):

Para dominar a arte da educação, que se conheçam a fundo os membros da entidade humana e sua evolução em detalhes... É preciso saber sobre que parte do ser humano é lícito exercer determinada influência em dada época da vida, e como tal influência deve ser exercida de forma adequada.

Em outras palavras, se a intenção da escola é desenvolver o ser humano em suas necessidades de desenvolvimento, então se torna fundamental que o professor o conheça a fundo. Portanto, os conhecimentos da Antroposofia se tornam uma ferramenta valiosa para o professor guiar seu aluno em suas fases de desenvolvimento. Vale ressaltar que este conhecimento permeará todo o ensino, pois a partir dele que se identificam os elementos adequados a serem trabalhados em cada idade com cada criança, mas, que o mesmo não é ensinado na escola aos alunos. Sendo importante destacar que a escola Waldorf é aberta a todas as crianças provenientes de todas as culturas e crenças diferentes.

Para compreender o desenvolvimento humano do ponto de vista da Antroposofia é necessário que alguns conceitos sobre a constituição humana sejam esclarecidos, tal discussão segue a seguir.

1.3.1 A entidade humana

Primeiramente, é necessário explicar que a Antropologia de Steiner, ou seja, sua compreensão da constituição humana, baseia-se na imagem do início do cristianismo em que o homem é um ser formado por “corpo – alma – espírito”. Na verdade, essa composição cristã é por ele ampliada de forma que recebe uma nova divisão: “corpo físico – corpo vital – corpo astral – eu”.

Pode-se melhor compreender esses membros divididos por Steiner, comparando-os com os reinos da natureza: reino mineral, reino vegetal e reino animal.

Resumidamente, o corpo físico é formado pela matéria e substâncias presentes no mundo físico e, por conseguinte está sujeito a todas as suas leis. Sua expressão máxima pode

ser observada no reino mineral ou “inorgânico”, uma vez que é constituído apenas por esse “membro”.

O que diferencia uma pedra de uma planta?

A planta tem vida: ela cresce, se desenvolve, metaboliza, se regenera e reproduz. Essa é a mais pura representação daquilo que é o corpo vital, é aquele responsável pela manutenção e existência da vida no corpo físico, e por todos os processos que o envolvem. A partir do momento que o corpo vital deixa o corpo físico este perece. Assim, enquanto a pedra é formada apenas pelo corpo físico, a planta, além de possuir o físico, possui igualmente um corpo vital, ou seja, ela é orgânica.

Mas qual a diferença entre a planta e o animal?

Observando-se o animal, percebe-se que este tem uma “vida interior”, o exemplo máximo disso, é expresso por sua mobilidade, o que o permite seguir seus próprios impulsos (alimentação, reprodução), ser atraído ou repelido por algo, além disso, ele é capaz de “aprender” (LANZ, 2013, p. 20). Tudo isso, não é possibilitado apenas por sua forma diferente da planta, mas pelo veículo, ou seja, pelo corpo astral, que lhe permite a vivência de sensações, reflexos, simpatias e antipatias, instintos e paixões. Assim, além do corpo físico e do corpo vital, o animal possui ainda um corpo astral.

Finalmente chegamos a diferença entre o animal e o homem:

Na concepção de Steiner, o ser humano não é apenas um animal cujas faculdades se desenvolveram além das dos animais. Para ele, a verdadeira individualização aparece no homem, de forma que cada ser humano se torna único, ou seja, além de todos os corpos semelhantes ao do animal, o Homem também possui um “Eu”.

Todos os animais de uma espécie reagem de forma parecida aos mesmos estímulos, há maneiras típicas de reação em cada espécie, o que sugere que os animais não tenham um “Eu” individual - assim como no homem -, mais sim um “Eu grupal” que se manifesta em todos os indivíduos da espécie, é um “impulso de grupo” que orienta a vida de todos os membros daquela determinada espécie.

Enquanto os animais atingiram um estado de vigília ao qual não hesitamos em dar o nome de consciência, só o homem tem consciência de si próprio, a autoconsciência, que o faz ter plena noção de si mesmo frente ao mundo. Isso pressupõe uma série de faculdades que não encontramos no animal. (LANZ, 2013 p. 23).

Só o homem é capaz de pensar sobre o mundo em uma relação sujeito-objeto e assim formar conceitos abstratos sobre suas vivências sensoriais. Enquanto o animal está entregue à

sensações e sentimentos, o homem não o está, e por fim, diferente deste, o homem possui memória. São essas três faculdades, que segundo Lanz (2013, p. 24), permitem ao homem dominar seus instintos e decidir-se autonomamente pela ação mais correta. Consequentemente, diferente dos animais, só o Homem pode ser livre em suas ações e ser capaz de agir moral ou imoralmente. Pois, possui um o elemento espiritual autônomo, chamado “Eu” (ego) que não está sujeito às limitações do espaço e tempo.

Em síntese, podemos observar uma complexificação nos “quatro reinos”, lembrando que essa escala não é uma escala de valores:

- mineral – possui apenas o corpo físico,
- vegetal – possui corpos físico e vital,
- animal – possui corpos físico, vital e astral,
- homem – possui corpos físico, vital, astral e “Eu”.

Assim, os seres humanos são os únicos seres sobre a Terra que por possuírem este “Eu” são capazes de desenvolverem-se e se auto educarem. Mas, é importante que este seja desenvolvido ao longo da vida, pois “na falta de um eu bem desenvolvido (raciocínio, senso moral) o corpo astral faz com que instintos e paixões predominem” (LANZ, 2013, p. 81) e consequentemente, o homem não estará gozando de sua maior dádiva que é a liberdade e agirá de forma inconsciente e instintiva como o animal.

Compreendido isto, chega-se ao cerne da Pedagogia Waldorf, cuja principal tarefa é justamente o despertar e desenvolver desse “Eu”, ou seja, educar o ser humano para a liberdade. O que implica desenvolver criticidade para julgar os acontecimentos tanto externos quanto internos a ele, para que, uma vez consciente sobre estes, seja livre para ponderar sobre suas atitudes, só assim ele terá a possibilidade de agir livremente (BARTH, 2008, p. 20).

Compreendidos os “membros” constituintes do Homem, voltemos nosso olhar agora à alma humana, aquela sobre a qual age, segundo Barth (2008, p. 26), há a influência da cultura.

1. 3. 2 Alma trimembrada

Lanz (2013, p. 30) relata que ao analisar as atividades anímicas do Homem (psico-emocionais), ou seja, a dinâmica de relacionar-se com o mundo, Steiner percebeu que estas se dividem em três grupos: atividades ligadas ao pensar, sentir e querer.

Segundo Barth (2008, p. 24), cada uma dessas capacidades se relaciona a uma respectiva atividade corporal: o pensar está localizado no polo da cabeça e envolve a

percepção, a imaginação e o pensamento, organizados no denominado sistema “Neurosensorial”, já o sentir tem sua localização nos rins e na parte do tórax humano, e representa o sistema “Rítmico-circulatório” e o querer se relaciona com o sistema “Metabólico motor” e tem sua morada nos membros.

Somente por meio de uma clara consciência de como as várias medidas pedagógicas atuam sobre o jovem é que o educador encontrará, com o tato necessário, a solução correta em cada caso individual. É, pois, preciso saber qual o tratamento a ser dispensado às várias forças anímicas, ou seja, ao pensar, ao sentir, e ao querer (STEINER, 1996, p. 39).

Uma vez que, a proposta da Pedagogia Waldorf é promover o desenvolvimento integral do ser humano se faz necessário contemplar essas três áreas no processo de ensino aprendizagem.

Compreendidos os conceitos básicos sobre o homem, abordaremos a seguir sobre seu desenvolvimento.

1. 3. 3 O desenvolvimento humano

Ilustrando as diferenças entre as idades segue uma breve passagem na biografia de Steiner que ilustra como foi seu processo de aprendizagem. Sobre a tentativa de seu pai em educá-lo, o filósofo relata:

Junto dele eu tampouco conseguia tomar real interesse pelos conteúdos do ensino. Interessava-me, de fato, pelo que meu pai escrevia. Queria imitar o que ele fazia. Com isto aprendi muito. Eu não conseguia estabelecer relação alguma com o que ele preparava para me instruir. Em contrapartida me interessava, à maneira infantil, por tudo o que fosse atividade prática da vida. O modo como decorre o serviço na funerária, tudo o que está ligado a ele, despertava minha atenção. Mas eram especialmente as leis da natureza, em suas pequenas manifestações práticas, que me atraíam. Quando eu escrevia, fazia-o por obrigação – e rapidamente para logo terminar a página. É que depois podia espalhar sobre o escrito a areia absorvente que meu pai usava. Então ficava fascinado com a rapidez com que a areia secava junto com a tinta, e com o resultante agregado de substâncias. [...] Porém essa não era a única coisa que se passava comigo por causa da escrita. Mais do que as formas de minhas letras, interessava-me a estrutura da pena de escrever. Introduzindo a lâmina do canivete de meu pai na fenda da pena, eu podia fazer estudos de física a respeito da elasticidade do material usado na fabricação da pena. (STEINER, 2006, p. 26 - 27).

Com essa bela imagem percebe-se que a criança na primeira infância não está interessada em aprender conceitos, mas sim admirar, observar tudo o que pode para que, por meio da imitação, se aproprie do mundo. Isso mostra a fundamental importância de que o

professor conheça as diferentes fases do desenvolvimento humano para trabalhar de forma adequada as necessidades e capacidades disponíveis em cada uma delas (STEINER, 1996, p. 23).

Steiner divide as fases da vida em ciclos de sete anos (setênios). Mas, aqui apresentaremos as particularidades dos três primeiros períodos, por serem os mais relevantes a atuação do ensino.

1.3.3.1 Primeiro setênio (0 a 7 anos)

Segundo Barth (2008, p. 29), a criança em seus primeiros sete anos está formando seu corpo físico (órgão, membros, etc) e para tal tarefa precisa direcionar todas as suas forças. Nessa fase a criança está entregue a seus processos vitais (come, dorme, anda e cresce) que ocorrem inconscientemente. Além disso, tem consciência muito reduzida sobre o que está ao seu redor, como referido por Lanz (2013, p. 41), “mesmo quando ela está acordada sua consciência é extremamente reduzida, não chegando a constituir aquela barreira, entre o indivíduo e seu mundo ambiente, que existe no adulto”. Ainda segundo o autor, é isso que faz com que a criança seja permeável por todas as influências e situações que existem ao seu redor, é como se ela fosse um grande órgão sensorial que absorve tudo sem barreira alguma.

Essa falta de separação com o meio faz com que ela inconscientemente imite tudo que está ao seu redor - o comportamento, as atitudes, as tarefas, a fala – sendo, portanto, uma preciosa ferramenta para o professor. Uma vez que, ela aprende por meio da imitação e não pela apresentação de conceitos ou lições de moral, o professor precisa viver princípios que deseja ensinar, pois é pelo exemplo que ela os internalizará. Porém, ao mesmo tempo, que é uma ferramenta potencial, é também um risco, pois os adultos inconscientes dessa particularidade passam maus exemplos à suas crianças.

Outro aspecto relevante para a educação é a necessidade de que o adulto lhe proporcione um ambiente em que ela vivencie a bondade, para que esta sinta-se segura e se entregue às vivências do mundo.

“Embora de modo inconsciente, a criança pequena é um ser no qual prepondera a vontade” (LANZ, 2013, p. 44), a vontade leva ao movimento, assim, a criança pequena é puro movimento, que deve ser harmonizado pelos adultos por meio do estabelecimento de rotinas e ritmos diários.

Essa situação vai mudando até os sete anos (LANZ, 2013, p. 45), sua vitalidade deixa de agir exclusivamente para formar células e órgãos, e mais ou menos aos três anos é liberta para as faculdades cognitivas e, assim, memória e inteligência vão se desenvolvendo, de forma que aos sete anos estará pronta para aprender os conteúdos curriculares. Entretanto, essa primeira memória é, como explica Lanz (2013, p. 46), ainda rudimentar, as imagens duradouras aparecerão apenas entre os sete e os catorze anos, e se tornarão “memória conceitual” apenas entre os catorze e os vinte um anos. Com isso podemos perceber que o caminho para a aprendizagem deve necessariamente dirigir-se primeiro à vontade, depois ao sentimento, para então, por fim, chegar ao intelecto, ou seja, a elaboração de conceitos.

1.3.3.2 Segundo setênio (7 a 14 anos)

Nesta fase, há uma predominância do corpo astral e um intenso desenvolvimento de suas qualidades: fantasia, emotividade e sentimento, sendo que o pensar nesse momento atinge um rápido desenvolvimento. Assim, é sobre este corpo denominado “astral” que o professor deve atuar, pois este será a porta de entrada para o físico e o vital da criança. A atividade do corpo astral tem o tempo e a vida sentimental como “campos de atuação”, elementos presentes igualmente na música, que por isso, se torna uma ferramenta grandiosa ao trabalho do professor.

Na configuração da mente humana nessa fase há um predomínio da vida sentimental, segundo Lanz (2013, p. 50) “a criança pode não pensar, aprender ou conhecer qualquer fato sem que também esteja engajada emocionalmente.” Sendo assim, a atuação do professor seria trabalhar com os sentimentos da criança, trabalhar com sua fantasia, para que ela fecunde-se com imagens. Abstrações nessa fase da vida, só “ressecam” a vida imagética da criança, a aprendizagem/conteúdo deveria, pelo contrário, alimentar esse “manancial de forças sentimentais”, por meio de imagens que se gravarão muito mais rápido e profundamente na criança.

O professor deveria “trazer o mundo para dentro da sala de aula” (LANZ, 2013, p. 53), ou seja, trazer uma infinidade de vivências que despertassem a admiração, o entusiasmo diante das maravilhas do mundo da história, da matemática, etc. Nessa fase ela precisa vivenciar que o mundo é belo. O contraponto à atividade intelectual do aprendiz será a atividade artística, que por trabalhar com o sistema rítmico da criança, torna-se seu regenerador de energias.

A grande tarefa humana do adulto, principalmente do professor, é fazer o “mundo” chegar até a criança de maneira adequada à sua idade. Então ela terá as vivências que lhe darão forças para a vida inteira. Nunca se deve esquecer que antes dos sete anos de idade a criança ignora o mundo como algo exterior: ele faz parte de seu ser. Depois da puberdade ela conhecerá o mundo por observação objetiva e científica. ‘A época intermediária (sete-catorze anos) é aquela de uma vivência subjetiva do mundo, porém sempre por intermédio da personalidade do adulto’ (LANZ, 2013, p. 53, grifo do autor).

Nessa fase, a ferramenta do professor não é mais a imitação da criança como anteriormente, mas sim a autoridade baseada na carinhosa admiração. Com base no professor, os alunos nessa idade aceitarão seu juízo para moldar seu próprio pensamento e sua vontade, o que confere segurança ao aluno. Isso acontecerá bem até os doze anos, quando então o juízo próprio desperta, e o professor começa progressivamente a ser posto a prova, culminando com o constante desafio de autoridade da puberdade, fase em que há profundas transformações físicas, psíquicas e mentais.

1.3.3.3 Terceiro setênio (14 a 21 anos)

Aos catorze anos “nasce” o corpo astral, ou seja, este ganha autonomia, então o “Eu” - cuja característica principal é a autoconsciência - começa a destacar-se cada vez mais. Nasce o julgamento próprio, e com isso o adolescente desenvolve um impiedoso espírito de crítica, e quer descobrir a verdade do mundo, bem como a verdade das pessoas.

Essa aproximação do “Eu”, possibilita cada vez mais consciência de seu existir, o que naturalmente, ocorre num processo cheio de crises. Diante disso, é necessário que a consciência e lucidez sejam bastante estimuladas para que o jovem atravesse esse processo de forma mais harmônica, e ao final, aos 21 anos, atinja o equilíbrio entre as qualidades de sua alma - pensar, sentir e querer (LANZ, 2013, p. 60). Espera-se que ao final dessa fase o sujeito seja “capaz de emitir julgamentos objetivos e de agir segundo critérios éticos absolutos” (LANZ, 2013, p. 58).

A Pedagogia Waldorf é muitas vezes conhecida pelo atributo: “educação para a liberdade”, sendo que a liberdade aqui mencionada nada mais é do que capacitação do ser humano em decidir-se por si próprio e fixar metas em sua própria vida.

Nessa fase, a fantasia se transformará em criatividade consciente e busca por ideais, sendo que estes devem ser conduzidos à vida prática:

Desse discernimento da realidade deve nascer no jovem uma fixação de metas para sua própria vida futura. Ele deve ser alguém ‘engajado’ de uma forma ou de outra. Em vez de sair da escola com a cabeça cheia de informações e com o coração cheio de tédio, o adolescente deve ser formado no sentido de desejar, com todas as fibras de sua personalidade, fazer uma contribuição para o progresso do mundo. Eis o idealismo conduzido à vida prática (LANZ, 2013, p. 61, grifo do autor).

Sem esse trabalho ocorre a atrofia da vida sentimental e falta de engajamento, sobre os quais Lanz (2013, p. 62) aponta como desencadeadores de buscas por drogas e erotismo de forma a saciar esse tédio.

No processo educativo tem especial importância o desenvolvimento intelectual da criança até a chegada ao pensar conceitual, de forma que ao invés de oferecer conceitos ao indivíduo, torna-se necessário ensiná-lo a deduzir e chegar a conclusões (LANZ, 2013, p. 64). O professor deve, portanto, caracterizar os processos, mas não defini-los, deixando espaço para o raciocínio e tirada de conclusões dos próprios alunos, de forma a oportunizar seu desenvolvimento intelectual.

Assim, percebe-se a preocupação primordial da Pedagogia Waldorf com relação ao desenvolvimento pleno do indivíduo e não apenas profissional, levando em consideração seus aspectos biológicos, anímicos e espirituais, o que justifica a necessidade de uma formação de doze anos, para que o processo de desenvolvimento do raciocínio abstrato seja “completado”.

O princípio da autoridade não tem mais efeito nessa fase. Nesse momento, o que vale é o princípio do reconhecimento das verdadeiras qualidades do professor - principalmente das capacidades intelectuais e morais do educador – que levam o aluno a se submeter a uma “relação mestre-discípulo” (LANZ, 2013, p. 63).

Vale ressaltar que, esta linha de desenvolvimento apresentada por Steiner ocorre com mudanças específicas em determinadas idades. A partir destas mudanças, com a finalidade de dar suporte à elas, foi idealizado o currículo Waldorf. Neste sentido, essa “linha de desenvolvimento” servirá ao professor como referência para conduzir sua observação e ação com os alunos, pois a partir dela saberá qual deles, necessita de mais ajuda, ou maior estímulo para acompanhar os demais. Pois, nesta perspectiva, cada criança tem seu ritmo de desenvolvimento, mas, normalmente, este ocorre em períodos próximos.

Dessa forma percebemos, o quão importante é a função do professor, que necessariamente precisa estar atento ao desenvolvimento individual de cada criança, e guiar seus esforços para atendê-la em suas necessidades. A seguir trataremos mais profundamente sobre o papel do professor nesse processo.

1.3.4 O Professor

“Com efeito, o aluno Waldorf aprende de pessoas e não de livros; ele não procura conhecimentos, mas vivências; e é o professor quem principalmente as transmite.”

(LANZ, 2013, p. 84)

Segundo Lanz (2013, p. 79), para a Antroposofia nada é por acaso, de forma que o mundo - e consequentemente tudo que nele habita - tem um sentido de ser, inclusive no que se refere aos encontros e as relações humanas, destacando o encontro professor-aluno, que dada sua relevância é o cerne da Pedagogia Waldorf e base para sua atuação.

O professor é, portanto, o representante da Pedagogia Waldorf e deve ter consciência de que “seu trabalho não visa apenas o intelecto e os sentimentos de seus alunos, mas tem por meta última seu desenvolvimento espiritual e moral, bem como a harmonização do anímico-espiritual com o corpo” (LANZ, 2013, p. 80).

Diante de tal importância na biografia do aluno, Steiner propõe genialmente, que a figura do professor não mude a cada ano, mas sim, que este se mantenha com as mesmas crianças durante oito anos, conduzindo-as por todo seu processo de aprendizagem. O professor de classe, assim chamado, conduz então a criança por quase todo o Ensino Fundamental (do 1º ao 8º, uma vez que na Escola Waldorf, o 9º ano é considerado como parte do Ensino Médio) em praticamente todas as disciplinas. Já no Ensino Médio, onde o aluno tem outras necessidades, este será ensinado por professores especialistas de cada área do conhecimento.

Nesta relação tão próxima cria-se um forte vínculo entre aluno e professor, sendo que este, muitas vezes torna-se uma figura tão importante à criança, quanto seus próprios pais. Segundo Lanz (2013, p. 83), um aspecto essencial desse processo é que o professor conheça profundamente seus alunos, suas dificuldades e habilidades, e a partir disso, norteie seu trabalho com cada criança. Este é potencializado pelo fato de que este professor ministra diferentes disciplinas, podendo abordar as dificuldades apresentadas por diversos ângulos.

Para que esse trabalho se realize com sucesso, é importante o trabalho em conjunto com os pais, que tem efeitos benéficos sobre o aluno, motivando-o na atividade escolar.

Outro ponto importante, segundo Lanz (2013, p. 84), na atuação do professor de classe é a necessidade de desenvolvimento do professor juntamente de seus alunos, pois como vimos

anteriormente, as necessidades da criança de sete anos é muito diferente da de 14 anos, ressaltando a importância do autodesenvolvimento proposto pela Antroposofia.

Há uma diferença fundamental entre a condição do professor de uma escola “normal” e de uma Waldorf, enquanto na primeira ele é funcionário, na segunda: “o corpo docente é uma comunidade de pedagogos autônomos” (LANZ, 2013, p. 85) unidos por uma tarefa comum. Nesse modelo, os professores tem total autonomia em relação as decisões espíritoculturais. Dessa forma é o professor juntamente com o colegiado (grupo de professores), que zela para que os interesses reais de desenvolvimento sejam priorizados na comunidade escolar. Essa autonomia acontece em todas as decisões tomadas na escola, que são sempre acompanhadas pelo corpo docente, que analisa todas as questões do ponto de vista pedagógico.

Referente ao trabalho em sala de aula, o professor tem autonomia para trabalhar sem nenhuma fiscalização de um diretor. Assim, faz parte de seu trabalho, parafraseando Freire (2011), o desenvolvimento de uma consciência pedagógica, a fim de monitorar sua própria atuação e arcar com as responsabilidades e consequências destas.

Sobre isso, Lanz (2013, p. 87) frisa a importância do trabalho constante em si mesmo para tornar-se um verdadeiro pedagogo. Uma vez que precisa desenvolver-se em todos os âmbitos e monitorar-se constantemente: precisa dominar sua fala para que esta não seja cheia de abstrações, mas sim concreta e imaginativa. Ele deve estar desperto às situações que estão ao seu redor, e, além disso, precisa aprender a ler o efeito de seu trabalho sobre o aluno, para, a partir disso, guiar sua prática. Para isso, é essencial uma boa estruturação das aulas, entusiasmo na maneira como vai expô-la, conhecimento dos alunos e da psicologia infantil (LANZ, 2013, p. 88).

Com essa ampla tarefa e autonomia no controle da escola, e em sua própria prática, naturalmente, entre os professores, se desenvolve o sentimento de pertencimento, que segundo Sarmiento (2002, p. 276), é constituído pelas relações comunitárias, distribuição de poder e construção de referências e pautas de conduta comuns ao grupo.

Podemos perceber que a autonomia do professor faz parte de uma proposta maior, que é a da Trimembração, cujos reflexos na escola serão mais aprofundados no subitem a seguir.

1.3.5 Trimembração na organização escolar

“Salutar é quando no espelho da alma humana se forma a comunidade inteira, e na comunidade vive a força da alma individual. Eis o princípio da ética social”.

(STEINER, 2012, p.17)

Segundo Lanz (2013, p. 193), para compreender a escola Waldorf e sua organização é preciso dizer que esta é uma associação de pais e professores, organizada sobre os princípios republicanos.

A Pedagogia Waldorf e suas realizações práticas correspondem a uma necessidade social – sendo o termo considerado em seu sentido mais amplo. As circunstâncias em que a escola foi fundada, o enfoque no ser humano, a ‘classe’ como comunidade, a autonomia do corpo docente e a forma republicana de sua organização (que estudaremos a seguir), tudo isso e muitos outros aspectos da Pedagogia Waldorf eram e são as respostas aos desafios espirituais que fazem parte do carma da humanidade atual (LANZ, 2013, p. 80, grifo do autor).

Assim, cada escola se organiza de acordo com as suas particularidades específicas, mas há princípios comuns que precisam ser seguidos por todas. O primordial deles é o da autoadministração, organizada de acordo com a proposta de Trimembração exposta anteriormente, de forma que: o impulso espiritual (ou cultural) da escola é, como relatado acima, realizado pelos professores. Já a questão jurídica e econômica, pela associação mantenedora formada pelos pais e professores. Além disso, há também um conselho de pais, que cuida dos interesses e aspirações da comunidade. E, a execução e prática da administração ficam nas mãos de um secretário.

Não cabe aqui o aprofundamento e descrição do funcionamento de tais administrações, o importante é, na verdade, ressaltar a importância dada à participação dos pais na realização dessa Pedagogia e a fundamental importância do coletivo para o desenvolvimento individual, que será melhor discutido no subitem a seguir.

1.3.6 A classe como micro sociedade

O professor deve saber quais as causas íntimas que atuam na natureza humana; e isso não de forma geral e abstrata, pois são as forças que atuam em nossa civilização – *hit et nunc* – que ele deve conhecer; e a meta de seu trabalho deve ser a de integrar o ser humano na vida social, não de forma qualquer, mas corretamente (LANZ, 2013, p. 80).

Diante dessa proposta, mostra-se clara a necessidade de que a educação do indivíduo aconteça no seio de uma comunidade, sendo esta tanto a comunidade pedagógica (em que pais e professores trabalham em prol de um objetivo), quanto a micro sociedade formada pela “classe”. Esta última é guiada pelo “professor de classe” e é formada por um grupo de alunos, que se mantém fixo durante todo o ensino.

As crianças aprendem durante muitos anos a estudar, a viver, a sentir alegria ou tristeza em conjunto. Experimentam as consequências de um estímulo ou de um contratempo no interior de uma comunidade inviolável. As dificuldades de aprendizagem de um aluno não são punidas com sanções adicionais, pelo contrário, procura-se no seio do grupo e da comunidade escolar um caminho para cada indivíduo. O impulso deve ser individual, mas será suportado por toda a comunidade. Conviver significa também procurar conjuntamente caminhos para resolver uma crise e percorrê-los igualmente em conjunto (WEISSERT *apud* WALDORFPÄDAGOGIK, 1994, p. 58-59, tradução nossa).

Dessa forma, nessa micro organização social, possibilita-se que as crianças desenvolvam suas habilidades sociais e aprendam a conviver em sociedade. Mas, para que isso seja possível, é necessário que a unidade de classe seja mantida, evitando-se a prática da repetência, uma vez que com o ininterrupto acompanhamento do professor, e a proteção sentida dentro daquela pequena comunidade proporcionará espaço para que a criança que apresenta alguma dificuldade, a seu tempo, alcance as outras em seu desenvolvimento.

Contudo, para que a comunidade e o indivíduo possam ter seus potenciais revelados são necessárias condições e estruturas adequadas para tal. Tendo em vista a exemplificação destas, serão descritos a seguir alguns dos princípios práticos da pedagogia Waldorf.

1.3.7 Currículo, ensino em épocas e avaliação

Em poucas palavras, o currículo Waldorf organiza-se segundo as necessidades tanto físicas quanto espirituais particulares de cada idade, visando o desenvolvimento anímico do aluno. Sob esse aspecto se organizarão as disciplinas e os conteúdos a serem trabalhados.

Lanz (2013, p. 94) explica em seu livro, que a pedagogia Waldorf tem a preocupação em formar o ser humano, desenvolvendo-o harmoniosamente em todos os seus âmbitos: inteligência, vontade, conhecimentos, ideais sociais; e trabalhando suas habilidades e qualidades inatas, de forma que este desenvolva um relacionamento sadio com o mundo – incluindo os outros seres humanos. Porém, é importante ressaltar que esta formação não ocorre sem conhecimento. O diferencial na Pedagogia Waldorf é que o conhecimento é

utilizado como ferramenta para o desenvolvimento humano e não apenas com fim em si mesmo. Por isso seus conteúdos devem ter relação com a vida de forma a trazer uma imagem do mundo real para dentro da sala de aula.

Para dar um exemplo: ela prefere, na geografia, transmitir uma imagem viva de um país, de uma região ou de um processo telúrico, em vez de abarrotar a memória do aluno com nome próprios e dados que em nada contribuem para construir uma unidade orgânica e que se encontram em qualquer enciclopédia, à disposição de quem quiser abri-la (LANZ, 2013, p. 95).

Dessa forma, a Pedagogia Waldorf procura proporcionar aos alunos vivências sobre os conteúdos que este precisa aprender, seguindo a regra básica apontada por Lanz (2013, p. 46) de que “todo aprendizado deve dirigir-se primeiramente à vontade, depois ao sentimento, para só no fim chegar ao intelecto, mediante a elaboração de conceitos”.

Com o intuito de desenvolver as múltiplas habilidades humanas, o currículo Waldorf possui mais disciplinas do que o exigido nos Parâmetros Curriculares Nacionais. Este currículo inclui em sua grade: música, Eurytmia (arte do movimento), marcenaria, trabalhos manuais, ensino de duas línguas estrangeiras, religião, meteorologia e astronomia, jardinagem, desenho, modelagem, história da arte, história da arquitetura, e viagens didáticas anuais desde o segundo ano do Ensino Fundamental como, por exemplo: cidades históricas, visita ao parque estadual Alto do Ribeira (PETAR) e aos diferentes profissionais para conhecer seus ofícios etc. Estas estão vinculadas ao conteúdo curricular ministrado em cada ano.

É preciso ressaltar que o currículo deve ser adaptável as necessidades locais da escola, além de respeitar a legislação vigente, as indicações pedagógicas de Steiner e as experiências acumuladas pelo professor (LANZ, 2013, p. 123). Assim, criam-se adaptações necessárias as diferentes realidades e necessidades, sem perder de vista, o papel fundamental da escola que é o desenvolvimento humano.

Outra diferença fundamental da Pedagogia Waldorf para as outras é que o ensino desta deve ser realizado em épocas, ou seja, as matérias principais (geografia, português, história, matemática, biologia, etc.) são trabalhadas uma de cada vez pelo professor de classe condensadamente durante um mês. Essa ferramenta faz com que o processo de aprendizado seja muito mais intenso, uma vez que proporciona um “mergulho” profundo no conteúdo estudado. O professor de classe tem assim a oportunidade de trabalhar de infinitas formas cada conteúdo e proporcionar verdadeiras vivências a seus alunos.

Como último princípio, será tratado a questão da avaliação na escola Waldorf. Segundo Lanz (2013, p. 105), a avaliação na Pedagogia Waldorf analisa a personalidade e a caracterização de suas várias facetas. O julgamento dos resultados tem por base a potencialidade do próprio aluno, e não um padrão pré-estabelecido de rendimento. É uma caracterização qualitativa que envolve o real esforço do aluno em suas produções, analisa seu comportamento e suas relações sociais. Os fatores que permitem tal análise são: o trabalho escrito, a aplicação, a forma, a fantasia, a riqueza de pensamentos, a estrutura lógica, o estilo, a ortografia e os conhecimentos reais absorvidos.

A avaliação é feita com base em toda a observação do professor e todo o material produzido pelo aluno ao longo do semestre. A partir destes, o professor redige um boletim descritivo semestral em que relata a “biografia” escolar do aluno naquele semestre, seguido de várias caracterizações e considerações sobre o resultado, comportamento e esforço dos mesmos em cada uma das disciplinas.

A avaliação quantificada exigida pelas Secretarias de Ensino com avaliação bimestral, também é realizada, mas é entregue somente à essas autoridades, sendo que o aluno e a família só terão acesso a elas quando este sair da escola.

A repetência é uma prática incomum na Pedagogia Waldorf, pois as vivências e conteúdos trabalhados em cada ano escolar correspondem as necessidades de desenvolvimento de cada idade. Além disso, é importante manter esta configuração constante que proporciona um ambiente seguro no qual o indivíduo tem mais chances de se desenvolver.

A avaliação do professor é, portanto, processual e serve de apoio para identificar as dificuldades dos alunos, que serão então trabalhados ao longo do ano.

Resumidamente, segue abaixo os princípios da Pedagogia Waldorf destacados por Leber (1992 *apud* Barth, 2008, p. 21, tradução nossa):

- A organização do currículo baseada no desenvolvimento específico das idades dos alunos.
- Ênfase no trabalho artístico e manual visando o desenvolvimento universal do aluno.
- Coeducação tanto dos diferentes gêneros, quanto das diferentes camadas sociais.
- Avaliação sem notas, a escola não classifica seus alunos.
- “Professor de classe” que guia o grupo de alunos por oito anos.
- Aulas de duas línguas estrangeiras desde o 1º ano.
- Aula em épocas.

- O trabalho em conjunto do professor com um médico escolar, que está totalmente integrado no colegiado e participa das aulas.
- A Conferência semanal dos professores que reaviva a Pedagogia através do estudo da Antropologia, e atualização dos conhecimentos práticos do professor por meio de conversas sobre alunos individuais ou classes como um todo e discussões de questões metodológicas.
- Trabalho conjunto entre pais e professores na tarefa comum que é a educação.

Nesse sentido, uma vez que o cerne do trabalho pedagógico na Waldorf é o desenvolvimento humano, como descrito acima, é provável que ofereça uma grande possibilidade para o atendimento à diversidade. Questão que será discutida no item seguinte.

1. 4 Pedagogia Waldorf e inclusão

Diante da já mencionada escassez de literatura acadêmica, que discuta em especial a questão da Pedagogia Waldorf e da inclusão, utilizou-se para fundamentar esse trabalho as duas únicas pesquisas acadêmicas encontradas sobre o tema, e para complementar, artigos e relatos de processos de inclusão realizados em Escolas Waldorf alemãs e austríacas publicados em revistas reconhecidas na área.

Antes de iniciar a apresentação sobre a Pedagogia Waldorf e a inclusão, é necessário, para melhor compreensão dos estudos alemães, esclarecer dois pontos: um é a diferença entre integrar e incluir (termos recorrentes no panorama europeu)¹ e o outro é a convenção da Organização das Nações Unidas (ONU), referência no resguardo dos direitos do deficiente.

1. 4. 1 Convenção da ONU e definição de inclusão

Como descrito por Denger (2009, p. 11), historicamente nos anos 60 tentou-se diminuir o distanciamento do deficiente e da sociedade por meio da “normalização”; nos anos 80 por meio da “integração”; e agora, a partir da Convenção sobre os direitos da pessoa com

¹ Os dois termos serão utilizados ao longo do texto de forma a manter a fidedignidade às pesquisas europeias. Estes seguirão as definições apresentadas abaixo.

deficiência da ONU², assinada em 26 de Março de 2009, passou a vigorar o conceito de “inclusão”.

Resumidamente: inclusão significa ‘desde o princípio junto’. Essa é a principal diferença em relação a Integração, que faz referência à reinserção de um grupo de pessoas que já se encontra excluído.

A Convenção da ONU delinea, coerentemente, um modelo de sociedade em que todas as pessoas são bem vindas com suas particularidades individuais. Assim, inclusão significa para mim, que em todos os campos da vida sejam criadas possibilidades segundo as necessidades de cada indivíduo como um direito. Não no sentido piedoso, mas como algo natural de acontecer. Dessa forma, inclusão precisa acontecer em todos os campos da vida: no mercado de trabalho, na casa e no meio social, e especialmente no ensino (EVERS-MEYER, 2009, p. 30, grifo do autor, tradução nossa).

Assim, a convenção da ONU, segundo Denger (2009, p. 11) defende que as contribuições das pessoas com deficiência são enriquecedoras e indispensáveis à sociedade, e dessa forma essenciais em sua constituição. Nas palavras do autor, ela “coloca cada indivíduo absolutamente no centro, e se preocupa com inúmeras facetas da vida diária e é em última análise, possível de se realizar somente através de uma extensa mudança social”. Assim conclui que, esta possui um grande potencial de desenvolvimento e por isso, é uma missão da sociedade para todo um século.

Em especial sobre o ensino, tanto Kullak-Ublick (2011, p. 6) como Denger (2009, p. 12) comentam, que a Convenção ressalta a importância do indivíduo ser o ponto central desse processo, defendendo que “educação num contexto inclusivo” só é possível de ser realizada, se o ensino pautar-se no próprio desenvolvimento humano e não em objetivos abstratos como o *Abitur*³.

Tendo esses dois pontos esclarecidos, será discutida a seguir a relação sempre presente entre a Pedagogia Waldorf e a inclusão.

1. 4. 2 Histórico de inclusão na Pedagogia Waldorf

A relação da Pedagogia Waldorf e a inclusão vem de longa data, ela teve início já na juventude de Steiner, quando este relata em sua autobiografia (STEINER, 2006, p. 94) que fora incumbido da educação de uma criança deficiente com diagnóstico de hidrocefalia. Steiner relata que todos os dias preparava-se para a aula durante duas horas, de forma que

² Disponível em: <http://www.behindertenrechtskonvention.info/>

³ Exame de admissão para Ensino Superior alemão.

conseguisse na reduzida meia hora de atenção disponível do rapaz, ensiná-lo de forma que sua saúde não fosse ainda mais prejudicada. O esforço obteve sucesso, ele relata que em dois anos o estado de saúde do rapaz melhorou e a hidrocefalia regrediu acentuadamente; nos estudos, o rapaz conseguiu recuperar a aprendizagem do Ensino Fundamental e passar no exame de admissão sendo aceito no Liceu e mais tarde na Universidade de Medicina, na qual obteve seu diploma de médico.

Sobre essa experiência, Steiner relata:

[...] essa tarefa pedagógica se tornou, para mim, uma rica fonte de aprendizado. A didática que eu tinha de aplicar me abriu uma perspectiva da relação entre o anímico-espiritual e o corpóreo no homem. Ali eu fiz meu verdadeiro estudo de Fisiologia e Psicologia. Percebi como educação e ensino tem de tornar-se uma arte baseada em real conhecimento do homem (STEINER, 2006, p. 95).

Com base nessa experiência pedagógica e nos intensivos estudos ao longo de sua vida sobre o ser humano, que Steiner proferiu o curso para formação dos primeiros professores da primeira escola Waldorf em 1919 – transcrito em seguida em forma de livro, conhecido como “O estudo geral do Homem como base para a Pedagogia” (STEINER, 2005, tradução nossa), mais conhecido como “Antropologia geral”, um estudo antropológico-pedagógico sobre o desenvolvimento humano que alicerça até hoje o trabalho na Pedagogia Waldorf, e que, o filósofo acreditava que seria válido para todas as pessoas, apresentassem elas deficiências ou não (BARTH, 2008, p. 2). Cinco anos mais tarde, em 1924, Steiner proferiu o curso intitulado “Pedagogia Curativa”, a pedido de um grupo de pessoas que desejava ensinar, com base na Pedagogia Waldorf, crianças que devido a gravidade de sua deficiência não tinham condições de frequentar uma escola Waldorf comum na época. Entretanto, Steiner nunca definiu quais crianças deveriam frequentar a escola Waldorf e quais deveriam ter aulas em uma instituição de pedagogia curativa.

A inclusão dependia, na verdade, das capacidades do professor, uma vez que, segundo Maschke (2008 *apud* KASCHUBOWSKI, 2009, p. 16) a aula independe das capacidades dos alunos, mas sim das habilidades do professor. Sendo que este a partir de um trabalho terapêutico-pedagógico correto, pode, segundo Steiner curar muitos problemas de comportamento, distúrbios e até mesmo doenças (BARTH, 2008, p. 2).

Assim, Denger (2009, p. 12) e Lanz (2013, p. 94) explicam que a escola Waldorf foi idealizada para receber todas as crianças, sem julgá-las, tendo recebido crianças e jovens deficientes desde seu início, e oferecendo atividades complementares que possibilitassem que todos acompanhassem o desenvolvimento da turma. Um exemplo disso é a escola Waldorf

escocesa Saint John, vizinha de uma Instituição que tratava de pessoas com deficiência, que em 1939 já realizava o ensino juntamente de crianças com e sem deficiência (KULLAK-UBLICK, 2011, p. 7).

Observando do ponto de vista histórico, a Pedagogia é desde sua fundação, conceitualmente uma *Gesamtschule*⁴ e com isso, é o modelo escolar, que há mais tempo tem experiência no ensino de diferentes crianças e jovens. Já em 1919 foi criada na primeira escola Waldorf, uma classe de apoio que atendia os alunos semanalmente ou ainda em horários pontuais para possibilitar seu avanço. E desde então, segundo Kullak-Ublick (2011, p. 7), o ensino das Escolas Waldorf seguiu acolhendo os alunos que não poderiam frequentar as outras escolas.

Sobre a postura de Steiner em relação a participação de crianças público alvo da Educação Especial, Maschke exemplifica com a resposta do filósofo em uma situação em que foi questionado quanto a possibilidade de rejeitar uma criança com deficiência. O filósofo respondeu:

“Essa criança não nos dá motivo algum para não estar na escola [...] Nós não vamos deixar de lado as crianças que precisam aprender, mesmo que elas tenham alguma deficiência. Nós não podemos fazer isso de forma alguma, aceitar as crianças e depois recusá-las [...] se assim o fizermos, estaremos agindo como todo o sistema escolar já o faz (2008 *apud* Kaschubowski, 2009, p. 15, tradução nossa)”.

De acordo com Denger (2009, p. 12), paralelamente as escolas Waldorf deu-se continuidade ao trabalho nas instituições de pedagogia curativa, onde crianças com diferentes deficiências são educadas conjuntamente, e que este trabalho foi acentuado devido a segregação ocorrida nos anos 70 na Alemanha. O autor conclui que já há algum tempo há um novo movimento que vem buscando responder a proposta de inclusão da ONU, este tem criado pequenas classes dentro das próprias escolas Waldorf em que realizam o trabalho inclusivo, onde crianças com e sem deficiência são educadas por meio do acompanhamento de um time de professores e pedagogos curativos, as chamadas classes integrativas.

O artigo 24 da Convenção da ONU, segundo Evers-Meyers (2009, p. 30) requer que 90% do ensino seja “integrativo”, ou seja, em uma mesma sala devem ser ensinadas ao mesmo tempo, crianças com e sem deficiência. Mas, a porcentagem geral alemã (em todas as escolas - Waldorf e não Waldorf) ainda se encontra nos 15,7 %, um panorama que precisa ser

⁴ Escola única, modelo não segregado, que ocorre com frequência na Alemanha.

mudado e que vem gerando discussões tanto dentro da Pedagogia Waldorf como da Pedagogia Curativa, pois:

De um lado existem escolas - como a Emmendinger Waldorfschule – em que o modelo integrativo já é colocado em prática com sucesso. E ao mesmo tempo, há Professores Waldorf que se empenham nas classes de apoio de pedagogia curativa, uma vez que, sob o ponto de vista, as crianças deficientes precisam ser acompanhadas e protegidas (EVERS-MEYER, 2009, p. 31, tradução nossa).

São dois movimentos diferentes, mas que buscam responder as novas necessidades da sociedade em relação a inclusão. E em especial, a Pedagogia Waldorf é requerida a posicionar-se diante dessa questão e apresentar novas soluções, uma vez que “a prática dos ideais de inclusão remontam ao conceito base da pedagogia Waldorf, que é uma pedagogia voltada ao desenvolvimento de cada criança em especial. Assim, a educação Waldorf tem um potencial de inclusão em suas raízes” (KULLAK-UBLICK, 2011, p. 2, tradução nossa). O autor conclui que mesmo diante disso, a Pedagogia Waldorf ainda se encontra no início da caminhada para a inclusão, e que seus potenciais ainda foram pouco explorados. O que também é apontado por Barth (2008, p. 1), que, além disso, destaca a escassez de pesquisas acadêmicas sobre o tema, e a pouca quantidade de projetos de integração existentes na Alemanha.

Observemos brevemente o panorama da inclusão na realidade brasileira. Em 1998 havia 200 mil crianças público alvo da Educação Especial matriculadas na Educação Básica. Em 2014, o número de crianças elevou-se para 900 mil, sendo que 79% destas estavam matriculadas em salas de aula comuns. Estando amparadas pelo Artigo 205 da Constituição Federal, essas crianças não podem ter suas matrículas negadas, e para os casos em que este procedimento se fizer necessário, são exigidos a análise e emissão de pareceres sobre o processo pela Secretaria da Educação (PORTAL BRASIL, 2015).

Resumidamente, observa-se que a Pedagogia Waldorf tem um grande potencial para receber os alunos público alvo da educação especial e possibilitar sua inclusão, de forma a enriquecer a vida social de todos, e possibilitar a formação de uma sociedade mais justa e humana, mas, esse potencial ainda foi pouco explorado e discutido, como se poderá observar no “Revisão de Literatura” deste tema apresentado a seguir.

1. 4. 3 A inclusão na Pedagogia Waldorf – Revisão de Literatura

Serão apresentados a seguir sete artigos e trabalhos científicos europeus que versam sobre o tema, cada um antecedido por uma breve descrição de sua natureza. Diante da escassa produção acadêmica sobre o tema, o critério utilizado para seleção destes trabalhos foi a presença nestes, da discussão sobre os elementos que possibilitam a escolarização de contextos inclusivos dentro da Pedagogia Waldorf

A escola Waldorf Karl Schubert em Graz, Áustria, iniciou-se como uma instituição de pedagogia curativa, contudo, desde 1990 suas atividades se ampliaram, e começaram a oferecer “salas de aula integradas” em que crianças público alvo da Educação Especial aprendem juntamente com crianças sem deficiência. Em entrevista à revista *Erziehungskunst* intitulada “**A escola Karl Schubert em Graz**” (BAHMANN, 2000, p. 421, tradução nossa), Freimut Bahmann, uma das idealizadoras do trabalho, fala sobre essa escola e o trabalho lá realizado, destacamos de sua fala, os seguintes elementos que a autora aponta como possibilitadores da inclusão na Pedagogia Waldorf:

[...] com as palavras chave ‘ritmo – repetição – imagem’ é possível abarcar os elementos mais importantes. Para explicar melhor, é a realização rítmica da rotina escolar, que traz segurança e tranquilidade, a parte rítmica da aula, em que cada criança exercitará dentro do grupo o movimento de sua vida, percepções e pensamentos. A aula principal, que possibilita mesmo à criança com mais dificuldade familiarizar-se com o conteúdo. A retomada da matéria no dia seguinte, permitindo o efeito do sono sobre o aprendizado, para que a criança passe pelo processo do conhecer para a apropriação do conteúdo. Despertar imagens nas crianças e inflamar sua fantasia é o desafio diário do professor, que para isso, precisa manter suas próprias vivências despertas e vivas (BAHMANN, 2000, p. 421, tradução nossa).

Em artigo publicado no *BIDOK*⁵ em 1997 intitulado “**Aula integrativa em uma Escola Waldorf – primeira experiência de vida e aprendizado em conjunto**” (BAHMANN, 1997, tradução nossa) a autora relata sobre outra experiência de integração que aconteceu na região de Freiburg, Alemanha, em 1995 em outra escola integrativa. Esta foi a primeira experiência de integração no Ensino Fundamental da região, uma nova proposta que se colocava à luz tanto da Pedagogia Waldorf como da Pedagogia Curativa. Na primeira classe do primeiro ano havia 21 crianças (quatro delas público alvo da Educação Especial) para dois professores – um Waldorf e outro formado em Pedagogia Curativa – e um

⁵ Banco de dados suíço sobre inclusão.

voluntário. Nesse trabalho fazia parte diretamente o profissional de Pedagogia Curativa, que dividia a função do “professor de classe” com o professor, uma função que é desempenhada normalmente apenas por este.

O trabalho rendeu bons resultados superando as expectativas iniciais. Foram observados avanços em todas as crianças, sendo que os mais evidentes foram os relacionados ao aspecto social. O desenvolvimento das crianças público alvo da Educação Especial superaram as expectativas de professores e pais, que aprenderam e foram incluídas no social da sala de forma harmônica, o que segundo a autora, teve contribuição dos momentos “extra classe” como os trabalhos de sábado (que envolvia participação da família), horários de almoço e brincadeiras das crianças depois da aula.

Ela conclui que a escola precisa continuar avançando no desenvolvimento de um trabalho conjunto, pois a cada ano, e a cada nova criança que chega, os desafios são diferentes. Comenta ainda que a Pedagogia Waldorf vai precisar a cada dia mais do apoio da Pedagogia Curativa para atender a demanda crescente de crianças com problemas de desenvolvimento que chegam a essas escolas, o que irá encorajá-los a trilhar novos caminhos.

Bahmann (1997) cita as vantagens do trabalho na Pedagogia Waldorf apontados por Jakob Muth, pioneiro no trabalho integrativo alemão, e que por sua relevância serão aqui compilados:

Além disso no entanto, parece que toda a organização da Escola Waldorf atende de maneira especial às necessidades da criança com deficiência. Na escola Waldorf há, por exemplo, a aula de época. É um formato de aula, em que uma disciplina – resumidamente – será ensinada cada dia durante duas horas, durante várias semanas, antes que uma outra disciplina passe a ser ensinada no lugar desse conteúdo, e ganhe o foco dessa aula. Nesse formato de aula de época, nessa concepção de aula, a criança deficiente encontra a possibilidade de se concentrar, ela tem a possibilidade – utilizo aqui o nome de um livro dos últimos anos – ‘a lentidão para descobrir’ (MUTH, 1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2, tradução nossa).

Muth destaca do mesmo modo, o papel do professor de classe que segundo ele é “uma pessoa de referência estável, que pode atuar sobre as crianças pedagógica e didaticamente, em uma ação pedagógica intensiva – uma vez que perdura por oito anos. Isso só pode favorecer a criança com deficiência” (MUTH, 1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2, tradução nossa). Além disso, ele ressalta como elementos positivos para a inclusão, o fato de não haver avaliações com notas, nem somente atividades intelectuais sem movimento, ou seja, as crianças também agem, e ressalta, por fim, o poder curativo da Eurytmia.

Além disso, Bahmann (1997) aponta o papel intensivo de participação dos pais nesse processo, com reuniões mensais, trabalhos aos finais de semana e acompanhamento regular

dos filhos. E destaca como decisivo para o trabalho inclusivo a capacidade de trabalho em grupo dos dois professores, envolvendo tanto a responsabilidade conjunta pela sala como a preparação conjunta das aulas. E finalmente, destaca a importância do trabalho conjunto igualmente com outros profissionais, como, o pedagogo curativo, o médico escolar e um supervisor.

A revista *Erziehungskunst* lançou um volume especificamente sobre superdotação em novembro de 2000, e dentre os inúmeros artigos publicados, o de Uta Stolz é o que mais nos interessou. Intitulado **“Superdotados na escola Waldorf?”** (STOLZ, 2000, tradução nossa), a autora aborda sobre a questão: a Pedagogia Waldorf realmente atende as necessidades das crianças com superdotação? Uma vez que há discussões de que talvez esta não possua uma didática apropriada para atendê-los.

Em resposta a isso, a autora aponta justamente a didática e não o conteúdo ensinado como sendo a resposta da Pedagogia Waldorf ao atendimento de crianças superdotadas, mais especificamente, é a orientação do trabalho do professor a partir das necessidades individuais de cada aluno, de forma que envolva a motivação de cada um para aprender:

E quando formos capazes de decidir-nos e de postar-nos dentro da escola o mais altruisticamente possível, e 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 é óbvio que nos dizem inconscientemente –, então estaremos educando corretamente tanto os gênios quanto os menos dotados (STEINER, 1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171, tradução nossa).

Ela aponta ainda como elementos importantes no atendimento da criança com superdotação, o fato de a cognição não ser reprimida, o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem do aluno, a aprendizagem não ficar restrita a passos pré-estabelecidos pela apostila e a vantagem do estudo em épocas, que permite um verdadeiro aprofundamento nos diversos conteúdos. Ela aponta ainda os benefícios do teatro no desenvolvimento do superdotado de forma a possibilitar que este aprenda a lidar com sua superdotação.

A tese de doutorado de Ulrike Barth realizada em 2008 na Alemanha intitulada **“Integração e pedagogia Waldorf: chances e limitações da integração de alunos público alvo da Educação Especial na escola Waldorf hoje”** (BARTH, 2008, tradução nossa) foi o primeiro trabalho acadêmico a investigar o assunto. A pesquisa tinha o objetivo de identificar quais as chances e as limitações desses alunos na escola Waldorf de hoje, uma vez que a inclusão era prática comum já na primeira escola Waldorf. Imbuída da investigação teórica a autora realizou então a comparação desta com a prática de uma escola integrativa Waldorf de

hoje, verificando se o desenvolvimento que ocorreu trouxe benefícios ou dificuldades a participação de crianças público alvo da Educação Especial. Para isso, a coleta de dados foi realizada em duas escolas diferentes. Os resultados mostraram que a escola Waldorf tem um potencial extraordinário para ser uma escola integrativa, entretanto, esse intento pode fracassar se não estiver bem ancorado nas raízes e princípios da Pedagogia Waldorf, e se as condições necessárias não forem oferecidas.

Barth (2008) aponta como elementos favorecedores da inclusão na pedagogia Waldorf, os seguintes elementos: o fato de esta ser uma escola da Educação Infantil ao Ensino Médio, sem provas finais que impeçam o ingresso de uma etapa educativa a outra. Isso oferece mais chances de permanência às pessoas com deficiência.

Aponta ainda o fato de esta pedagogia ser realizada a partir da criança, do ser humano, trazendo possibilidades tanto metodológicas como conceituais para que a integração se realize, isso acontece de duas formas: na atenção as “leis” de desenvolvimento da criança, e na conciliação da aula com as necessidades individuais da criança. Barth cita Riedel que define que a educação integrativa ideal tem como norte “a percepção de cada indivíduo em sua biografia e situação de vida, a promoção de seu desenvolvimento cognitivo, emocional e social, dentro de suas possibilidades, ser apoiado em seu processo de aprendizagem pedagógica e didaticamente” (RIEDEL, 2001 *apud* BARTH, 2008, p. 215, tradução nossa), que são práticas elementares da Pedagogia Waldorf.

Outro princípio da Educação Integrativa também realizada na escola Waldorf é a fusão entre instrução e educação. Visto que esta compreende que não há como separar essas duas faces da formação do indivíduo e, assim, acontecem simultaneamente.

Ressalta ainda a importância do ensino rítmico, que envolve também a aula em épocas, como princípios correspondentes entre a Pedagogia Waldorf e a Pedagogia Integrativa.

Além disso, aponta as seguintes condições para a aula integrada e que são igualmente atendidas no Ensino Waldorf:

[...] organização do espaço, a composição da classe, que permanece constante durante muito tempo, o corpo docente composto por poucos membros, a constante relação com o professor, a flexibilidade no manejo da grade curricular, como o trabalho interdisciplinar, tudo isso mostra que a Pedagogia Waldorf teoricamente não apresenta nenhum empecilho para a realização da integração (BARTH, 2008, p. 217, tradução nossa).

Quanto ao aspecto social Barth descreve que na Pedagogia Waldorf a integração encontra boas condições para acontecer:

A escola Waldorf possibilita um ambiente, proporcionado pelo sistema de doze anos, que propicia uma longa e contínua relação social, em que são importantes as relações pessoais, o social entre as pessoas, assim como a organização do ambiente e a composição em conjunto do ambiente social (BARTH, 2008, p. 225, tradução nossa).

Ela explica ainda que esta comunidade não se baseia em seleções sociais, de desempenho ou pela deficiência. O grupo permanece junto durante doze anos, possibilitando o estabelecimento de vínculos humanos baseados no sentimento de pertencimento, na compreensão, na confiança, que são fundamentais à integração (KÖBBERLING; SCHLEY, 2000 *apud* BARTH, 2008, p. 220).

Sobre as chances e limitações da aula integrada na Pedagogia Waldorf, Barth (2008, p. 275, tradução nossa) aponta que: a “Antropologia Geral” de Steiner - única fonte teórica da Pedagogia Waldorf - permite muita liberdade de atuação, sendo assim, para atender a um grupo de integração, não haveria necessidade de alterar nem a didática nem a metodologia dessa Pedagogia. E ressalta ainda que não haja nenhum argumento nessa literatura que se oponha a integração, e que as limitações que surgem podem ser transpostas. Ela explica que cada escola tem suas características próprias e que não conseguem atingir todos os ideais da Pedagogia Waldorf, e que, portanto, as possibilidades e limitações da integração estão muito próximas. Porém, as positivas possibilidades de mudança e as condições propícias são relevantemente maiores que as limitações.

Ademais, “determinante para o trabalho integrativo na escola Waldorf é a autonomia do professor” (BARTH, 2008, p. 274, tradução nossa). Tendo o currículo apenas como rascunho de orientação. Barth comenta que o método e o conteúdo Waldorf estão sendo - desde os anos 80 - cada vez mais determinados, o que na verdade é ruim para a aula integrativa, uma vez que a abertura na forma da aula é significativa para a aula integrativa.

E conclui que segundo a literatura, os efeitos da aula integrativa são positivos social-, emocional- e cognitivamente no desenvolvimento de todos os alunos. Sendo que as condições necessárias para isso são: a modificação do formato da aula, material de aprendizagem variado, aprendizagem ativa, desenvolvimento da responsabilidade e aprendizagem por meio do diálogo de várias formas sociais diferentes, e por último o decisivo atendimento individualizado.

A dissertação de mestrado, realizada em 2011 por Maria de Lurdes Capelo Miragaia de Sousa em Portugal, intitulada **“A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de DAMP”** - Déficits na Atenção, Controle Motor e Percepção - (SOUSA, 2011) em que um aluno que apresenta a referida síndrome foi analisado ao longo de um ano para analisar a ação da Pedagogia Waldorf sobre ele. Apesar de verificadas as ações benéficas da Pedagogia Waldorf em seus resultados, a pesquisa foi inconclusiva devido a integração tardia dessa criança nesta pedagogia e ao pouco tempo em que esteve nela inserida. Mesmo assim, será utilizada no presente estudo, uma vez que é um dos únicos estudos acadêmicos disponíveis sobre o assunto.

A autora destaca a importância dos seguintes elementos para a inclusão de crianças público alvo da Educação Especial na Pedagogia Waldorf: o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e respeito pela diversidade em seus alunos; o não desenvolvimento precoce do pensar abstrato, e o não cultivo de “rótulos”; e, por fim, o trabalho do professor que evidencia em seu trabalho as potencialidades da criança, de forma a equilibrar dificuldades e capacidades.

A autora cita Setzer (2005 *apud* SOUSA, 2011) para definir os princípios da Pedagogia Waldorf responsáveis pelos resultados positivos da pesquisa, os quais seriam: a liberdade no ensino e a importância da arte como forma de expressão artística, em outras palavras, o desenvolvimento harmonioso tanto da vontade, sentimento e intelecto, por meio do desenvolvimento da fantasia, criatividade, dos sentidos e dos meios para o seu relacionamento com o mundo, criando assim, um ambiente educacional propício ao desenvolvimento de capacidades e necessidades especiais.

O artigo publicado em 2013 na edição especial sobre inclusão da revista *Erziehungskunst* **“Diversidade que caracteriza! A experiência de alunos com a inclusão”** de Silke Engesser (ENGESSER, 2013, p. 28, tradução nossa) relata sobre uma pesquisa e entrevista com os alunos do Ensino Médio da Escola Integrativa Waldorf Emmendingen, Alemanha. A mesma mostrou - como esperado - que indivíduos que estudam desde a Educação Infantil ou anos Iniciais do Ensino Fundamental com crianças público alvo da Educação Especial, em escolas inclusivas ou integrativas, caracterizam com naturalidade o fato de terem amigos e colegas de classe que sejam “diferentes”.

Um aluno relata sobre sua experiência nesse tipo de educação que:

É bom para mim frequentar a escola junto com pessoas tão diversas e com diferentes necessidades. Com isso eu pude aprender muito, inclusive sobre

mim mesmo. Por exemplo, a qualificar meus problemas, a me aceitar como eu sou e a expandir as fronteiras de minha tolerância (ENGESSER, 2013, p. 29, tradução nossa).

Outro artigo desta mesma revista intitulado **“Uma escola para todos – Inclusão na escola Kreuzberg do ponto de vista dos pais”** (CARBONE, 2013, p. 32, tradução nossa) é o relato de uma monografia que investiga as escolas em que já ocorre a inclusão, de forma a levantar a opinião dos pais em relação a esse processo inclusivo.

Essa escola conseguiu alcançar o princípio da integração, ainda não o de inclusão. Lá, as crianças são bem assistidas e o grupo de profissionais é suficiente e eficiente.

O artigo mostra que em geral, os pais desejam que seus filhos avancem, mesmo sabendo que a inclusão social é a mais relevante no processo. Destaca ainda que estes apontam que as crianças estavam avançando muito bem.

As crianças gostam de frequentar a escola, mesmo as que não comentam muito sobre seu cotidiano escolar quando estão em casa. Os pais mostram-se predominantemente satisfeitos com a escola no que se refere à escolha da escola e nas informações que dela recebem. Só demonstraram uma certa insatisfação com Ensino Médio daquela instituição, pois alguns professores dessa etapa não estavam de acordo com o processo de inclusão.

Essa escola é formada por múltiplas classes “normais” e algumas de inclusão, o que na opinião dos pais gera alguns empecilhos, que não existiriam se toda a escola fosse inclusiva, como eles gostariam. Todavia, é uma escola que está já a frente neste processo, uma vez que oferece classes inclusivas durante todo o processo educacional, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio.

Uma vez discutidas as descobertas em alguns países europeus chegamos a apresentação desta pesquisa em questão, que será iniciada pelo esclarecimento da metodologia.

PARTE II

2 DESENVOLVIMENTO DO ESTUDO EMPÍRICO

Uma vez exposta revisão de literatura sobre inclusão na Pedagogia Waldorf, descrever-se-á nesta parte a pesquisa realizada em questão.

2.1 Método

O método utilizado nessa pesquisa foi escolhido a partir dos objetivos da mesma, que são a verificação do potencial inclusivo da pedagogia Waldorf, de modo a se identificarem os elementos que a tornam inclusiva com base na literatura; observação das práticas pedagógicas de uma Escola Waldorf e verificação da concepção de pais e professores.

Tendo em vista a profunda análise que se desejava realizar, tanto da observação do processo de inclusão em uma sala de aula comum em que estejam presentes aluno Público Alvo da Educação Especial, como da verificação da concepção de pais e equipe escolar sobre esta questão, a forma mais pertinente para consecução dos objetivos acima citados foi a pesquisa quanti-qualitativa.

Segundo Chizzotti (1995, p. 52), as pesquisas quantitativas preveem a mensuração de variáveis pré-estabelecidas, procurando verificar e explicar sua influência sobre outras variáveis, mediante a análise da frequência de incidências e de correlações estatísticas”.

Para complementar tal análise, optou-se em utilizar também a pesquisa qualitativa cujo diferencial é que “os pesquisadores qualitativistas estudam as coisas em seu *setting* natural, tentando dar sentido ou interpretar fenômenos em termos de significações que as pessoas trazem para eles” (DENZIN; LINCOLN *apud* TURATO, 2003, p.191). Assim, observando o fenômeno *in loco* os dados coletados podem ser mais fielmente interpretados pelo investigador, uma vez que este pôde observar também os sujeitos envolvidos.

Ademais, “[...] o estudo qualitativo, [...], é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LÜDKE;

ANDRÉ 1986, p. 18), proporcionando assim, um amplo registro, rico em detalhes, sobre o cotidiano a ser observado.

Além disso, o caráter qualitativo possibilita um aprofundamento da análise dos dados quantitativos, como definem Bogdan e Biklen (1994):

embora os dados quantitativos recolhidos por outras pessoas (avaliadores, administradores e outros investigadores) possam ser convencionalmente úteis tal como foram descritos, os investigadores qualitativos dispõem-se à recolha de dados quantitativos de forma crítica. Não é que os números por si não tenham valor. Em vez disso, o investigador qualitativo tende a virar o processo de compilação na sua cabeça perguntando-se o que os números dizem acerca das suposições das pessoas que os usam e os compilam. [...] Os investigadores qualitativos são inflexíveis em não tomar os dados quantitativos por seu valor facial (p. 195).

Esta pesquisa foi realizada em diversas etapas, que serão descritas a seguir.

2. 2 Procedimentos éticos

O projeto de pesquisa foi aprovado sem alterações pelo Comitê de Ética sob número CAAE para consulta na Plataforma Brasil: 17511013.7.0000.5398.

Para início da coleta de dados na instituição a ser pesquisada, primeiramente solicitamos autorização por meio de uma carta dirigida à Conferência Interna – responsável pedagógica da instituição – esclarecendo os propósitos e objetivos da pesquisa (APÊNDICE A).

A proposta foi aceita e oficializada por uma declaração da escola⁶, e pela indicação das salas de aulas mais propícias a serem observadas de acordo com os critérios do estudo a ser desenvolvido.

Solicitamos à professora da respectiva sala a ser observada, uma autorização mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE B).

Ademais, juntamente com o questionário para a verificação da concepção de pais e professores, foi entregue um TCLE (APÊNDICE B), explicando o intuito da pesquisa e requerendo o consentimento dos mesmos para sua participação.

⁶ Esta não foi anexada para preservar o anonimato dos sujeitos.

2.3 Local

O estudo foi realizado na cidade de Bauru – SP, em uma instituição subordinada à Diretoria de Ensino da mesma cidade, e que aplica a Pedagogia Waldorf. Embora de caráter particular, não tem fins lucrativos, pertencendo a uma Associação formada por pais e professores.

Apesar de localizar-se em um bairro afastado do centro, este se desenvolveu muito nos últimos dez anos e agora conta com uma boa infraestrutura. Mesmo com concessões de bolsas de estudos, atende principalmente alunos da classe média residentes em bairros distantes. A escolha das famílias por esta instituição de ensino se dá normalmente pela sua concepção pedagógica que a diferencia da tradicional.

Iniciou suas atividades em 1987, com outra razão social e aplicando uma outra metodologia. Logo nos primeiros anos de funcionamento, suas proprietárias tiveram contato com a Pedagogia Waldorf por meio de uma familiar que estava cursando a formação para professores Waldorf no Reino Unido. A partir de então houve uma reorganização para esta nova pedagogia.

Alguns anos depois, fundou-se a “Associação Pedagógica” para a qual a escola foi doada, deixando de ser uma escola de propriedade particular – conduta exigida pela Federação das Escolas Waldorf para o reconhecimento da mesma. O número de alunos foi crescendo desde então, e do mesmo modo o ambiente escolar. Em 2004 fundou-se o Ensino Médio por um grupo de pais em conjunto com a escola.

A escola atende da Educação Infantil ao Ensino Médio. De acordo com os dados fornecidos em outubro de 2013 pela escola, esta contava com 333 alunos assim distribuídos: seis classes na Educação Infantil com um total de 89 crianças (média de 15 alunos por sala), nove classes do Ensino Fundamental com 206 alunos (média de 23 alunos por sala), e três classes do Ensino Médio com 38 alunos (média de 12 alunos por sala).

O corpo docente é formado por 41 professores todos graduados e dentre estes, três possuem pós-graduação, e apenas três ainda estão cursando a formação na Pedagogia Waldorf, os outros já a realizaram. Os auxiliares de sala não possuem graduação ou ainda estão em formação.

A escola possui uma boa infraestrutura, sempre construindo e reformando o espaço de acordo com as necessidades pedagógicas, para atender melhor alunos, professores e pais. A escola possui 16 salas de aula (três destinadas a Educação Infantil, oito ao Ensino

Fundamental e quatro ao Ensino Médio), cinco laboratórios (música/euritmia, artes, trabalhos manuais, horta e marcenaria), uma biblioteca, quatro salas da administração, duas salas de apoio (professores e de apoio escolar), três quadras esportivas, cinco cozinhas, e uma cantina (serviço opcional àqueles que desejam almoçar na escola). Em adição, há várias pequenas salas espalhadas pela escola para armazenamento do material de manutenção. As construções estão dispostas no terreno de forma a ocupar toda sua extensão e deixar áreas livres entre elas. Nestas, há árvores, jardins e parques para as crianças descansarem e brincarem. Em especial, cada uma das salas de Educação Infantil possui um parque próprio com extenso jardim. A escola possui equipamentos em quantidade suficiente e de boa qualidade. O espaço é bem organizado e bem mantido, de forma que durante todo o ano são feitas reformas e melhorias. Há também uma boa dinâmica de ocupação do espaço da escola.

A acessibilidade é um desafio para essa instituição, primeiramente por que o contato com a natureza é um de seus princípios pedagógicos básicos, assim, prioriza-se a manutenção de áreas livres e verdes e não de espaços cimentados. Além disso, a escola localiza-se às margens de um córrego o que faz com que consequentemente seu terreno seja íngreme. Mesmo assim, procurando melhorar a acessibilidade dentro da instituição, foram realizadas várias obras nos últimos anos - inclusive durante a realização da pesquisa – em que foram construídas diversas rampas de acesso, adaptações nos banheiros, e pavimentação de diversas áreas.

O acesso externo à escola é realizável a pé, de carro, ou de ônibus, pois há um ponto de ônibus localizado há 100 metros de sua entrada. O chão da área do estacionamento é de pedregulhos, mas, junto ao portão principal há uma área pavimentada de acesso à escola, e uma vaga para deficientes, de forma que, as pessoas com dificuldade de locomoção possam descer do carro diretamente na área pavimentada.

As salas de aula são arejadas, bem iluminadas, amplas, limpas e livres de ruídos. As turmas do Ensino Fundamental permanecem em uma única sala durante um ano, sendo então o respectivo professor de cada ano, responsável e livre para adaptá-la de acordo com as atividades que deseja realizar com seus alunos. O tamanho e a posição dos móveis são adequados para sua movimentação e posicionamento para as atividades. Os materiais são adequados para estimulação, segundo sua qualidade, cor, tamanho, forma, material. A relação professor-aluno é harmoniosa.

Os banheiros são adequados tanto ao acesso de estudantes com deficiência física, quanto ao tamanho das crianças menores e maiores. Este está sempre limpo, e com produtos de higiene disponíveis (sabonetes, papel higiênico e toalhas de papel).

O lanche do meio da manhã é muito nutritivo e realizado na própria sala de aula juntamente com o professor da sala. O lanche é preparado pela instituição, sendo que cada dia é fornecido um tipo de pão integral feito na escola, uma fruta e um suco de fruta. É oferecida ainda coalhada com granola, torta salgada, bolo ou pizza uma vez por semana. O lanche normalmente acontece harmoniosamente em conjunto com a professora.

A área de lazer ou parque é adequado à estimulação das crianças, com tanques de areia, balanços, e todo o espaço livre para brincar. São vinte minutos de descanso sendo que funcionários/professores são responsáveis nesse momento pelos cuidados com as crianças.

A escola aplica uma gestão republicana, em que não há dono, nem diretor, todas as responsabilidades dos mesmos são divididas em pequenos órgãos formados por professores e pais voluntários (para maiores detalhes vide o subitem 1. 3. 5). Dessa forma, é natural que o envolvimento das famílias seja muito maior do que em qualquer outra instituição de ensino.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) descreve detalhadamente seu funcionamento e, a cada biênio é reenviado com poucas alterações para a Secretaria de Educação.

É necessário que se faça um comentário sobre a particularidade dessa escola em relação ao PPP. Nessa instituição, tudo é decidido por pais e professores, de acordo com o surgimento das necessidades, não há um planejamento detalhado a longo prazo. Por ser tão dinâmica, isso dificulta a transcrição detalhada dos planos no PPP. É necessário ressaltar ainda que, não todos, mas a maioria dos professores tem clareza sobre os princípios da escola, uma vez que frequentaram o curso de formação para professores Waldorf. São oferecidos constantemente cursos de formação continuada, organizados de acordo com a demanda e necessidade dos pais, alunos e professores.

A relação Escola-Comunidade é muito forte, como relatado anteriormente, e como pertence a uma associação de pais e professores, todas as decisões são tomadas coletivamente. A maioria dos pais participa ativamente do cotidiano escolar, fazendo parte de comissões, ou mesmo acompanhando seus filhos até a sala de aula conversando com o professor diariamente (situação comum nesta escola). As reuniões de pais acontecem aproximadamente duas vezes por semestre, uma vez que cada professor tem sua própria organização. Mas, fora as reuniões, os pais são aliados do professor, suas habilidades são aproveitadas para contribuir com o desenvolvimento do grupo, eles ajudam construindo materiais, organizando eventos e participando das atividades propostas pela escola, etc.

As apresentações das atividades artísticas são abertas à comunidade: como o bazar natalino, a festa junina e os sarais.

Há diversas iniciativas dentre elas: a “Rede de Negócios” em que os pais mostram seus ofícios a todos os outros membros de forma a fortificar o comércio e serviços locais; a Comunidade que Sustenta a Agricultura (CSA), em que produtos orgânicos e de projetos sociais da região são comercializados diretamente com o produtor; o Coral e os cursos oferecidos aos pais e professores.

A escolha desta instituição para o desenvolvimento deste trabalho, deu-se pelo fato de ser a única na cidade de Bauru com Ensino Fundamental que utiliza como método de ensino a Pedagogia Waldorf e igualmente, o fato de esta escola acolher desde sua fundação, alunos com deficiências diversas – físicas, intelectuais, motoras. Além disso, a pesquisadora é aluna egressa e ainda mantém um forte vínculo com a escola, facilitando sobremaneira a realização deste trabalho.

2. 4 Procedimento e descrição da coleta dos dados

O delineamento desta pesquisa estruturou-se em três fases: observação do cotidiano escolar, entrevistas com sujeitos e estudo de revisão; todas as etapas propostas no projeto de pesquisa foram mantidas, porém, foram realizadas alterações nos procedimentos para melhor adaptar-se as possibilidades da escola e as necessidades surgidas ao longo da pesquisa.

2. 4. 1 Observação do cotidiano escolar

Para uma adequada observação do cotidiano escolar, optou-se por observar apenas uma turma, uma vez que esta oferecia um grande potencial para análise da prática pedagógica, com o intuito de aprofundar a observação e extrair ao máximo os detalhes da prática da professora de classe.

A observação ocorreu de forma que a pesquisadora acompanhou o dia a dia da turma do 2º ano, durante todo o período da manhã - da recepção à despedida das crianças. Foram 17 dias de observação no total ao longo de três meses (final de setembro a início de dezembro de 2013). Quanto aos dias da observação optou-se em realizar a pesquisa de segunda e quarta, e em alguns outros dias esporadicamente (terça, quinta e sexta feira). A escolha dos dias foi organizada de forma que houvesse uma pausa entre uma observação e outra, de forma que fossem observadas aulas de diferentes disciplinas, mas também em função do aluno público

alvo da Educação Especial, uma vez que, segundo a professora, às segundas feiras, este chega à escola descansado e revigorado do final de semana participando bem das atividades, já às quartas feiras, observou-se que ele normalmente está muito irritável e tem acessos de agressividade. Assim, a opção pelos dois dias buscou de certa forma equilibrar os dados coletados para a pesquisa, para evitar que esta ficasse tendenciosa.

Durante as aulas, a pesquisadora sentava-se ao fundo da sala de modo a observar todos os acontecimentos da sala. E ainda para não ficar no campo de visão das crianças, e assim, procurar não interferir em seu comportamento. As aulas que eram realizadas fora da sala eram acompanhadas de perto, mas tentou-se interferir o mínimo possível na dinâmica do professor com os alunos. As observações eram registradas em diário de campo (APÊNDICE C).

Nos intervalos das aulas, aproveitou-se o tempo para observar o comportamento das crianças e conversar com a professora e a auxiliar, de forma a extrair informações sobre os alunos e a dinâmica da sala e também para conhecer melhor o objeto da pesquisa. É importante ressaltar que intencionalmente, não foi feito nenhum comentário com as educadoras que pudesse levar a alguma mudança em sua prática.

Para complementar a observação do cotidiano escolar realizou-se a análise da documentação da escola (Projeto Político Pedagógico, Plano de Gestão) e do ambiente escolar, com base nos Roteiro de observação de Indicadores da Cultura Inclusiva no Ambiente Escolar (ANEXO A) e do Roteiro de Caracterização da Escola (ANEXO B).

As anotações eram feitas durante as observações no período da manhã, e revistas no período da tarde, para que nenhum dado importante fosse perdido.

2. 4. 2 Entrevista com sujeitos

Paralelamente a observação, iniciou-se a segunda etapa da pesquisa que era o levantamento da concepção de pais e professores sobre o caráter inclusivo da Pedagogia Waldorf.

Assim, com base nos aspectos que estavam sendo levantados durante a observação, a fim de verificar a concepção de inclusão dos pais e sua opinião acerca do contexto inclusivo proporcionado pela Pedagogia Waldorf foi elaborado o “questionário dos pais” (APÊNDICE D). Este foi entregue em um envelope contendo também uma carta de esclarecimento dos objetivos da pesquisa (APÊNDICE E) e uma via de TCLE (APÊNDICE B). Estes foram

entregues pelas professoras aos alunos, que entregaram a seus respectivos pais – este é o procedimento utilizado por esta escola para comunicação com os responsáveis pelas crianças.

Aos professores foi elaborado outro questionário (APÊNDICE F), que também foi entregue juntamente com a carta (APÊNDICE G) e um TCLE (APÊNDICE B), as perguntas tinham igualmente como finalidade a investigação da concepção dos docentes acerca do caráter inclusivo da Pedagogia Waldorf e da valorização das diferenças presentes nessa proposta pedagógica. Este questionário fora elaborado após o início da revisão da literatura, da observação das práticas, e da tabulação dos questionários dos pais, favorecendo sua elaboração. Estes foram entregues por uma professora aos demais, durante a reunião de professores, para que fosse respondido em casa.

2. 4. 3 Revisão da literatura

A revisão bibliográfica foi realizada prioritariamente em meio *online* e especificamente em sites internacionais, a fim de contornar a já mencionada dificuldade de encontrar literatura sobre o tema, principalmente nacional. Assim, realizou-se uma meticulosa busca nas mais conhecidas bases de dados acadêmicas mundiais e nos sites reconhecidos sobre o tema detalhados a seguir:

- ERIC: eric.ed.gov
- WEB OF SCIENCE: webofscience.org
- SCOPUS: www-scopus-com
- BANCO DE DADOS INTERNACIONAL: www.academia.edu
- CAPES: <http://www.capes.gov.br>
- SciELO: <http://www.scielo.org/php/index.php>

- UNIVERSITÄTS BIBLIOTHEK BERLIN:
www.ub.fu-berlin.de/digibib_neu/datenbank
- BIBLIOTECA DA UNIVERSIDADE REGENSBURG:
ezb.uni-regensburg.de/ezb.phtml
- BIBLIOTHEKSSYSTEM UNIVERSITÄT HAMBURG:
www.sub.uni-hamburg.de/home.html
- BIBLIOTHEK UNI MÜNCHEN:
www.ub.uni-muenchen.de/elektronische-medien/angebot/datenbanken-dbis/
- REPOSITÓRIO CIENTÍFICO PORTUGAL: www.rcaap.pt

- REPOSITÓRIO UNI PORTUGAL-PUC: repositorio.ucp.pt
- BANCO DE DADOS ESPANHA: dialnet.unirioja.es
- REDE DE BIBLIOTECAS UNIVERSITÁRIAS ESPANHOLAS: rebiun.absysnet.com
- BRITISH JOURNAL RESEARCH: onlinelibrary.wiley.com/advanced/search/results

- PEDAGOGIA DE INTEGRAÇÃO: www.integrationspaedagogik.net
- FEDERAÇÃO DE PEDAGOGIA CURATIVA: www.verband-sonderpaedagogik.de
- BIDOK: BEHINDERUNG INKLUSION DOKUMENTATION: bidok.uibk.ac.at/index.html
- BANCO DE DADOS ALEMÃO DE PEDAGOGIA: www.fachportal-paedagogik.de
- PORTAL DE PEDAGOGIA INCLUSIVA: sonderpaedagoge.de
- SCHWEIZERISCHER DOKUMENTENSERVEN BILDUNG: edudoc.ch
- SITE DE EDUCAÇÃO SUÍÇA: unterricht.educa.ch

- BANCO DE REVISTAS ALEMÃO: www.digizeitschriften.de
- SPRINGER LINK: link.springer.com
- BANCO DE REVISTAS ACADÊMICAS ALEMÃ:
www.bildungsserver.de/dgfe/zeitschriften.html
- ZEITSCHRIFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT: www.zfe-online.de

- ARQUIVO RUDOLF STEINER RUSSO: bdn-steiner.ru
- LIVROS DE STEINER ON-LINE: steinerbooks.org
- ARQUIVO RUDOLF STEINER: anthroposophie.byu.edu/paedagogik.html
- REVISTA ANTROPOSÓFICA: www.info3-magazin.de/
- REVISTA PEDAGOGIA WALDORF: www.erziehungskunst.de/

- INSTITUT FÜR WALDORF PÄDAGOGIK INKLUSION UND INTERKULTURALITÄT:
www.institut-waldorf.de
- BUND DER FREIEN WALDORFSCHULEN: www.waldorfschule.de
- INSTITUTO WALDORF DE PESQUISA: www.waldorfresearchinstitute.org

- GOOGLE ACADÊMICO: scholar.google.de

- SEMINÁRIO DE FORMAÇÃO EM PEDAGOGIA WALDORF DE BERLIM:
www.lehrer-seminar-berlin.de
- HEILPÄDAGOGISCHE WEITERBILDUNG FÜR FACHKRÄFTE IN KINDERTAGESSTÄTTEN:
www.integrationspaedagogik.com
- SEMINÁRIO DE PEDAGOGIA WALDORF, MANNHEIM: www.akademie-waldorf.de

- CHICAGO WALDORF SCHOOL: chicagowaldorf.org
- SAN FRANCISCO WALDORF SCHOOL: www.sfwaldorf.org

- MINNESOTA WALDORF SCHOOL: mnwaldorf.org
- NELSON WALDORF SCHOOL: www.nelsonwaldorf.org

2. 5 Participantes

Na observação do cotidiano escolar, participaram diretamente do estudo: os alunos e a educadora da sala do 2º ano, ou seja, 17 crianças de 7 a 8 anos, sendo uma delas diagnosticada com Transtorno do Espectro Autista (Síndrome de Asperger), cinco casos de adoção (dentre as quais três são tardias), a professora de classe e a auxiliar.

A professora observada trabalha nesta escola desde 1989, tendo atuado na Educação Infantil durante seis anos, e em 1995 assumido uma turma de Ensino Fundamental, a qual ela acompanhou do 1º ano ao 8º ano. Anos mais tarde, iniciou sua segunda turma já no 6º ano, tendo os acompanhado do mesmo modo até o 8º ano. Sua atual classe foi assumida em 2012 novamente desde 1ºano. Esta formou-se no magistério, em Pedagogia, especializou-se em Psicopedagogia, e cursou a Formação de Pedagogia Waldorf. Seu primeiro contato com alunos especiais foi em sua adolescência em um curso na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE). Depois, durante sua atuação profissional, quando era professora da Educação Infantil, teve alunos com deficiência e com dificuldades de aprendizagem. Em sua primeira turma do Ensino Fundamental havia um menino com epilepsia, em seguida, na segunda turma, uma aluna com hidrocefalia e um menino com Déficit de Atenção, e na atual turma há o referido menino com Síndrome de Asperger. Ela mora no bairro próximo a escola, sendo seu deslocamento rápido até a mesma. Ela tem dois filhos que estudam nessa escola.

O aluno público alvo da Educação Especial, que será aqui chamado pelo nome fictício de Manuel a fim de preservar sua identidade, tinha oito anos à época da observação. Este, já aos quatro anos fora diagnosticado com a Síndrome de Asperger, e desde então vem sendo acompanhado por uma fonoaudióloga e uma psicóloga que trabalha com o método *Picture Exchange Communication System* (PEC) – uma metodologia especial no atendimento de pessoas com Transtorno do Espectro Autista⁷ (TEA), mais especificamente Síndrome de Asperger. Atualmente ele é medicado. Ele está nessa turma desde o 1º ano, e participa de

⁷ Segundo o Protocolo do Estado de São Paulo de diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com Transtorno de Espectro Autista (TEA) (SÃO PAULO, 2013), esta deficiência envolve um grupo de afecções do desenvolvimento. Estas estariam relacionadas a alterações na comunicação, na linguagem verbal e não verbal, na interação social e no comportamento, uma vez que, este ganha características estereotipadas, repetitivas e de restrito interesse.

todas as atividades junto com as outras crianças, não recebendo atendimento individual especializado na escola.

É necessário esclarecer que na sala de aula, havia uma auxiliar que acompanhava o Manuel, mas como ela não fora foco desta pesquisa, sobre ela será feito apenas um breve comentário ao final. Esta é formada em Pedagogia e atua como professora em outra escola. Ela estava na escola há um ano, e não possui Formação em Pedagogia Waldorf nem experiência anterior no trabalho com estudantes com deficiência.

Os outros professores desta Escola Waldorf participaram desta pesquisa por meio dos questionários. Há 41 professores na escola, mas por serem professores eventuais, ou residirem fora da cidade, apenas 33 (100%) destes receberam o questionário em mãos, e 18 o devolveram na data combinada. Assim, a amostra de professores corresponde a 54,5% do universo de professores que receberam o questionário.

Os pais da escola participaram do mesmo modo desta pesquisa por meio de questionários. Foi entregue um exemplar deste a cada uma das 253 famílias da escola (100%). Deste total, 89 foram devolvidos sendo 18 em branco e 71 respondidos. Portanto, a amostra corresponde a 28 % do universo de pais. O questionário foi entregue próximo a data de finalização das aulas, o que pode ter ocasionado uma participação menor dos participantes, devido ao acúmulo de tarefas do final do ano.

2. 6 Instrumentos

Os instrumentos utilizados para a observação do ambiente escolar foram o Roteiro de observação de Indicadores da Cultura Inclusiva no Ambiente Escolar (ANEXO A) e o Roteiro de Caracterização da Escola (ANEXO B).

Para a observação do cotidiano escolar, utilizou-se um diário de campo (APÊNDICE C), desenvolvido a partir do Roteiro para observação e avaliação de aula (ANEXO C), e a partir das seguintes questões: A Pedagogia Waldorf é inclusiva? Ela proporciona a inclusão em sua prática, ou seja, atende as necessidades individuais e valoriza as diferenças? Quais elementos pedagógicos nela presentes proporcionam a realização de um contexto inclusivo? Assim, neste roteiro há espaço para a descrição das atividades do dia, do ambiente físico e psíquico, dos recursos didáticos/materiais empregados, do conteúdo, da prática do professor e da dinâmica social dos alunos. Ademais, para cada um deles, deixou-se um campo para anotações de observações específicas sobre situações inclusivas.

Norteados pelas mesmas questões descritas acima, foram elaborados dois questionários diferentes, um para análise da concepção de professores (APÊNDICE F) e o outro para a análise da concepção dos pais (APÊNDICE D).

2. 7 Procedimento de análise dos dados

A análise dos dados fundamentar-se-á na análise de conteúdo, temática de Bardin (1991), entendida como um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplicam a discursos diversificados. A análise temática consiste em buscar os “núcleos de sentidos” que estão inseridos em uma comunicação e cuja presença ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido.

Quanto a análise documental se deu através de pesquisas na rede mundial de computadores – internet – e documentos disponibilizados pela Instituição Escolar especificamente para esta pesquisa, os quais foram minuciosamente analisados e devolvidos.

Os questionários, que verificavam tanto a concepção de pais quanto de professores, foram analisados sem cruzamentos estatísticos, apenas pela frequência absoluta em cada resposta. E a seguir, comparou-se a frequência absoluta das respostas de pais e de professores.

Para a análise das observações do cotidiano, tendo em vista o objetivo da pesquisa, foi realizada uma descrição com base nas observações, segundo os itens: Ambiente físico/psicológico, Recursos didáticos/materiais, Conteúdo, Prática do professor, Ação dos alunos, Elementos que desfavorecem a inclusão.

PARTE III

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A apresentação e discussão dos resultados quanti-qualitativos desta pesquisa ocorrerão de forma descritiva e estatística dos conteúdos, articulando os dados e os referenciais teóricos respondendo às questões da pesquisa com base nos objetivos. Primeiramente serão apresentados em forma de tabela os resultados obtidos dos questionários aplicados junto aos professores e os pais. E finalizando, apresentar-se-ão os resultados qualitativos obtidos nas observações de campo.

3.1 Concepção dos professores

Com base nos dados obtidos com os questionários aplicados com os professores, apresentamos os resultados referentes ao estudo sobre as contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças.

Primeiramente faz-se necessário uma caracterização do perfil dos 18 indivíduos participantes quanto a faixa etária, escolaridade, tempo de atuação, formação em Pedagogia Waldorf, tempo de atuação na Escola e a presença de alunos da Educação Especial na sala em que atua (Tabela 1).

Tabela 1 – Perfil dos professores segundo faixa etária, escolaridade, nível em que atua, formação em Pedagogia Waldorf, tempo de atuação na Escola, presença de alunos da Educação Especial

CATEGORIAS	N	%
Faixa etária:		
30 a 34	3	16,7
35 a 39	2	11,1
40 a 44	4	22,2
45 a 49	2	11,1
50 a 54	5	27,8
55 a 59	2	11,1
TOTAL	18	100
Escolaridade:		
Superior incompleto	1	5,5
Superior completo	16	89,0
Pós-graduação	1	5,5
TOTAL	18	100
Nível que atua⁸:		
Educação Infantil	2	11,1
Professor de classe (Ensino Fundamental)	3	16,7
Professor de área (Ensino Fundamental e Médio)	10	55,6
Auxiliar	2	11,1
Recursos especiais	1	5,5
TOTAL	18	100
Formação em Pedagogia Waldorf:		
Sim	11	61,1
Não	3	16,7
Em andamento	4	22,2
TOTAL	18	100
Tempo de atuação nesta Escola:		
0 a 4 anos	7	38,9
5 a 9 anos	2	11,1
10 a 14 anos	3	16,7
15 a 19 anos	2	11,1
20 a 24 anos	3	16,7
Não respondeu	1	5,5
TOTAL	18	100
Presença de alunos público alvo da Educação Especial na sala em que atua:		
Sim	14	77,8
Não	3	16,7
Trabalho individualizado	1	5,5
TOTAL	18	100

⁸ Lembrando que esta escola possui uma organização dos níveis diferentes das convencionais. Sendo que de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) a composição dos níveis escolares, da educação básica, se dá em: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Analisando os dados em relação a **faixa etária**, constatamos na totalidade da amostra, uma maior concentração nas faixas de 50 a 54 anos (27,8%) seguida da faixa de 40 a 44 anos (22,2%).

Com relação a **Escolaridade**, o maior índice é de professores com Ensino Superior completo (89,0%), sendo que a maioria (61,1%) já concluíram a **formação em Pedagogia Waldorf** e apenas (22,2%) estão em formação.

Quanto ao **nível que atuam** os sujeitos são predominantemente “professores de área” (55,6%) tanto no Ensino Fundamental como no Médio.

Na categoria **tempo de atuação nesta Escola** a maioria (38,9%) são professores relativamente novos, pois atuam na instituição há menos de 4 anos, seguido dos que atuam entre 10 a 14 anos (16,7%) e entre 20 a 24 anos (16,7%).

Constatou-se também que 77,8% dos professores contam com a **presença de alunos público alvo da Educação Especial na sala em que atua**.

Uma vez caracterizados os sujeitos participantes desta pesquisa, abordar-se-ão agora suas concepções quanto às contribuições da Pedagogia Waldorf para a inclusão escolar.

Os resultados obtidos apontam que 94,4 % do total dos sujeitos acreditam que a Pedagogia Waldorf seja inclusiva, como destacado na literatura por Kullak-Ublick (2011, p. 2), Köhler (2009, p. 12) e Lanz (2013, p. 94).

Em seguida, os professores foram questionados a apontar quais os elementos da prática pedagógica de um professor Waldorf que estes consideram essenciais para o atendimento dos alunos público alvo da Educação Especial (Tabela 2).

Essas foram respondidas por 18 sujeitos, mas por serem questões de múltipla escolha não totalizarão 100%. Todas as alternativas serão a seguir comentadas, uma vez que todas praticamente foram eleitas como relevantes.

Tabela 2 – Elementos da prática docente do professor Waldorf essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os professores

CATEGORIAS	N	%
Acompanhamento personalizado do desenvolvimento do aluno e respeito pelo tempo de cada um	17	94,4
Prática diária que considera as necessidades individuais de cada aluno	16	88,9
Adaptação das atividades	14	77,2
Relação professor-aluno	17	94,4
Avaliação não restrita a aspectos intelectuais	16	88,9
Envolvimento com a família	16	88,9
Participação em formação continuada – Pedagogia Waldorf e Antroposofia	16	88,9
Aplicação da “Antropologia geral”	16	88,9
Autodesenvolvimento do professor	18	100
Outros	3	16,7

O trabalho de **autodesenvolvimento do professor** foi apontado unanimemente (100%) como importante pelos indivíduos, assim como apontado na literatura por Lanz (2013) quando destaca a autonomia do trabalho do professor e a necessidade de trabalhar em si próprio decorrente desta, e por Maschke (2008 *apud* KAUSCHBOWSKI, 2009, p. 16) quando comenta que a inclusão depende das capacidades e habilidades do professor e não do aluno.

Em seguida, aparecem as categorias **acompanhamento personalizado do desenvolvimento do aluno e respeito pelo tempo de cada um** com (94,4%), como apresentado por Barth (2008) sob a importância decisiva do atendimento individualizado e a **relação professor-aluno** (94,4%), a qual segundo Barth (2008, p. 217) e Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2) o professor se torna uma pessoa de referência estável, o que age beneficentemente sobre o aluno.

Com 88,9 % de escolha aparecem cinco categorias a da **prática diária que considera as necessidades individuais de cada aluno**, como confirma a literatura Stolz (2000), Steiner (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171), Barth (2008), Riedel (2001 *apud* BARTH, 2008, p. 215). Da **aplicação da “Antropologia geral”**, que segundo Barth (2008), Steiner (1996) e Lanz (2013) é um conhecimento imprescindível ao educador e que apresenta as “leis” de desenvolvimento da criança. E desta forma, justifica a terceira categoria apontada como essencial pelos professores, a **participação em formação continuada – PW e Antroposofia**, que na realidade não é apontada pela literatura com essas palavras, mas que pode-se entender como

fazendo parte tanto da importância do autodesenvolvimento do professor, como da necessidade de respeitar as “leis” de desenvolvimento humano. Ainda com este mesmo índice segue a **avaliação não restrita a aspectos intelectuais** corroborado por Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2) e **envolvimento com a família**, como aponta Bahmann (1997).

Seguida por 77,8% das indicações vem a **adaptação das atividades**, igualmente não apontado explicitamente pela literatura, mas que se enquadra nas características da prática diária que considera as necessidades individuais de cada aluno. Cabe comentar aqui que em outra questão, quando questionados diretamente se a presença do aluno público alvo da Educação Especial requeria mudanças na prática docente para que este fosse incluído, todos foram unânimes em afirmar que são necessárias adaptações, sendo que 55,5% responderam apenas que “sim” e 33% “em partes”, e 22% responderam ambas as opções “sim” e “em partes”.

Finalizando essa parte da apresentação dos resultados, é importante citar também que outros elementos essenciais para atendimento do aluno público alvo da Educação Especial foram apontados “a contribuição por parte da família, por meio de um trabalho extraescolar” e a “criatividade e formação de equipe dos professores”. Esses fatores foram mencionados também por Bahmann (1997) em sua pesquisa.

Em seguida, o questionário buscava identificar dentre os recursos didáticos da Pedagogia Waldorf, quais seriam os proporcionadores da inclusão. 18 sujeitos responderam a questão, mas por serem de múltipla escolha não totalizam 100% (Tabela 3).

Tabela 3 – Recursos didáticos utilizados na Pedagogia Waldorf que proporcionam a inclusão, segundo os professores

CATEGORIAS	N	%
Teatro	16	88,9
Excursões pedagógicas	11	61,1
Trabalhos coletivos	16	88,9
Trabalhos artísticos	15	83,3
Música	15	83,3
Trabalhos manuais	14	77,8
Contato com a natureza e materiais naturais	16	88,9
Manutenção da unidade de “classe”	13	72,2
O acompanhamento dos alunos do E.F. por um só professor	14	77,8
Equilíbrio das atividades (pensar, sentir e querer)	14	77,8
Outros	4	22,2

Os recursos mais apontados como possibilitadores da inclusão foram: **teatro** (88,9%) mencionado na literatura por Stolz (2000) por seu efeito benéfico sobre crianças superdotadas, **trabalhos coletivos** (88,9%), como defende Barth (2008), a importância da aprendizagem por meio do diálogo de várias formas sociais diferentes e por último o **contato com a natureza e materiais naturais, que despertam na criança a percepção do que é verdadeiro** (88,9%).

Com o índice de 83,3% os participantes apontaram os **trabalhos artísticos** e a **música**, referidos por Setzer (2005 *apud* SOUSA 2011) na literatura.

Setzer (2005 *apud* SOUSA, 2011) defende ainda a importância do **equilíbrio das atividades (pensar, sentir e querer)**, e que aparece com 77,8% da opinião dos professores, o que também é citado por Lanz (2013, p. 94) em seu livro. Opiniões que, do mesmo modo justificam 77,8% dos professores ao mencionar a importância dos **trabalhos manuais** para a inclusão.

O **acompanhamento dos alunos do E.F. por um só professor** aparece do mesmo modo com o índice de 77,8%, uma vez que este caminha por um longo tempo com as crianças tendo a possibilidade de atuar mais intensivamente, como observado por Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2).

Manutenção da unidade de “classe” proporcionando um ambiente de confiança em que a criança tem maior facilidade para lidar com suas limitações e trabalhá-las, veio a seguir com 72,2%, como apontado por Barth (2008, p. 225). As **excursões pedagógicas** foram citadas por 61,1% dos sujeitos.

Os professores sugeriram ainda outros recursos didáticos utilizados pela Pedagogia Waldorf que proporcionam a inclusão: a importância do “ritmo diário das atividades”, o que também aparece na literatura em Bahmann (2000) e Barth (2008). Foi apontado ainda a “compreensão individual, a preservação do humano nas relações” citados na literatura por Köbberling e Schley (2000 *apud* BARTH, 2008, p. 220). Também o estudo do tema “Carma”⁹, e a “não criação de expectativas de resultados” assim como refere STEINER (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171).

E finalizando, dois indivíduos citaram que a escolha do recurso mais apropriado para incluir o aluno, depende de cada caso.

Em seguida a questão se referia ao Currículo Waldorf e a quais de seus aspectos favorecem um contexto inclusivo. Foram 18 sujeitos que responderam a questão, que era de múltipla escolha e por isso não totaliza 100% (Tabela 4).

⁹ Esta é a resposta de um participante, cujo assunto não poderá ser aprofundado neste estudo.

Tabela 4 – Distribuição da amostra segundo os aspectos do Currículo Waldorf que favorecem o contexto inclusivo, segundo os professores

CATEGORIAS	N	%
Atende os diferentes âmbitos da criança (intelectuais, pragmáticos...) contemplando, dessa forma, crianças com diferentes capacidades e habilidades	15	83,3
Sua organização adequada às diferentes fases de desenvolvimento da criança	16	88,9
Ser maleável, o professor tem liberdade para trabalhar os conteúdos de diferentes formas, respeitando as demandas e necessidades da “classe”	15	83,3
Outros	4	22,2

A maioria dos participantes 88,9% respondeu que é a **sua organização adequada às diferentes fases de desenvolvimento da criança**, seguidos de 83,3% que apontaram os aspectos: **atende os diferentes âmbitos da criança (intelectuais, pragmáticos...) contemplando, dessa forma, crianças com diferentes capacidades e habilidades** confirmando a literatura (SETZER, 2005 *apud* SOUSA 2011) e o aspecto **ser maleável, o professor tem liberdade para trabalhar os conteúdos de diferentes formas, respeitando as demandas e necessidades da “classe”**, da mesma maneira destacados na literatura em Barth (2008, p. 217).

Os participantes sugeriram ainda outros aspectos do Currículo Waldorf que favorecem o contexto inclusivo, como a importância do exemplo de inclusão vivido na escola, que proporciona o desenvolvimento do respeito pela diversidade, apontado por Sousa (2011).

Além disso, dois sujeitos destacaram a importância do social conforme descrição: “A meu ver o social é o aspecto fundamental para a inclusão. Cuidar da ‘arte do relacionar’ é o alimento necessário a todos, principalmente no 2º setênio (fase do sentir).” Estes aspectos foram confirmadas por Bahmann (1997) nos quais no social foram observadas mais avanços quanto ao contexto inclusivo.

Outra participante citou a importância de oferecer o ambiente adequado ao desenvolvimento, já destacado por Barth (2008, p. 217).

Quanto ao desenvolvimento individual, 88,9% dos professores concordam que a Pedagogia Waldorf atende as necessidades individuais dos alunos sendo que os principais recursos utilizados pelos 16 sujeitos estão identificados na Tabela 5 a seguir.

Tabela 5 – Atendimento das necessidades individuais de cada criança em relação aos recursos, segundo os professores

CATEGORIAS	N	%
Acompanhamento personalizado do professor de classe	13	81,2
Prática de acordo com a necessidade do aluno	13	81,2
Currículo (físico, emocional e intelectual)	14	87,5
Outros	5	31,2

Como as categorias sobre os recursos que possibilitam o atendimento individualizado desta tabela são de múltipla escolha, o total não é 100%. Destes, 87,5% responderam que é o **currículo** que proporciona o trabalho dos diversos aspectos humanos, como corrobora Setzer (2005 *apud* SOUSA 2011).

Outros 81,2% apontaram a **prática de acordo com a necessidade do aluno**, como destacado igualmente por Stolz (2000), Steiner (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171), Barth (2008), Riedel (2001 *apud* BARTH, 2008, p. 215).

E por fim, 81,2% citaram como recurso o **acompanhamento personalizado do professor de classe** como observado por Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2).

Outros recursos citados pelos sujeitos foram “Atende o ser humano, assim, atende todos. Baseia-se na trimemoração (pensar/sentir/querer) e quadrimemoração do Homem (Físico, Astral, Etérico e Espírito)”, o que mostra a importância do conhecimento da “Antropologia Geral” já mencionado anteriormente. Além disso, foi citada a importância da valorização daquilo que o aluno consegue realizar, favorecendo sua autoestima, o que pode-se compreender também como uma preocupação com o desenvolvimento psíquico do aluno (BARTH, 2008).

Em seguida, os professores foram questionados se eles contam com o apoio do Atendimento Educacional Especializado oferecido por um professor de Educação Especial, garantido pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva para o atendimento dos alunos – público alvo da Educação Especial. 83,3% relataram que não contam com esse apoio, e dentre estes, 60% sentem falta desse apoio e, 44,4% não sentem falta desse acompanhamento. Quando questionados à quem deveriam recorrer caso necessitassem de um professor com domínio em Libras, 66,7% indicaram que procurariam um profissional da área ou a Conferência Interna.

Do mesmo modo foram questionados se eles contam com profissionais de apoio (Psicólogo, Terapeuta, Extra Lesson¹⁰ e Tecnologia assistiva) no trabalho com os alunos público alvo da Educação Especial. Os professores comentaram que não contam com esse profissional como “pacote” da escola, mas há uma profissional de “Extra-lesson” que presta atendimento particular na própria escola quando indicado pelos professores. Os docentes observaram que eles recomendam os diferentes profissionais de acordo com a necessidade, mas é a família quem assume a responsabilidade de levar a criança e arcar com os custos dos mesmos. Como, por exemplo: a ecoterapia, fisioterapia, fonoaudióloga, médico. Apenas 8 participantes descreveram as especialidades dos profissionais que atendem seus alunos, ou seja: (6) Psicólogos, (6) Terapeutas e (7) Extra Lesson e (1) Tecnologia assistiva.

Quanto a valorização das diferenças, os professores foram questionados se eles acham que a pedagogia Waldorf valoriza as diferenças, destes, 94,4% responderam afirmativamente.

Tabela 6 – Os fatores que proporcionam a valorização das diferenças na Pedagogia Waldorf, segundo os professores

CATEGORIAS	N	%
Respeito a individualidade do aluno	16	94,1
Não incentivo a competição	14	82,3
Trabalho pessoal entre professor e aluno	15	88,2
Desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança (físico, psíquico e espiritual)	17	100
Estímulo e valorização das diferentes habilidades da criança – musical, manual, intelectual, etc.	16	94,1
Outros	2	11,8

Dos que afirmaram que a pedagogia valoriza as diferenças, ou seja 17 pessoas, 100% apontaram que isso ocorre por meio do **desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança** – desenvolvimento integral: físico, psíquico e espiritual, assim como refere Barth (2008).

O **estímulo e valorização das diferentes habilidades da criança – musical, manual, intelectual, etc.** foram citados por 94,1% dos sujeitos, e também ressaltado na literatura Setzer (2005 *apud* SOUSA 2011).

¹⁰ Acompanhamento terapêutico individual baseado na Pedagogia Waldorf para dificuldades de aprendizagem.

Outros 94,1% destacaram o **respeito a individualidade do aluno** como fator relevante, fatores estes destacados na literatura por Stolz (2000), Steiner (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171), Barth (2008), Riedel (2001 *apud* BARTH, 2008, p. 215).

O **trabalho pessoal entre professor e aluno** foi destacado por 88,2% dos sujeitos como referenciados na literatura em Barth (2008, p. 217) e Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2).

O **não incentivo a competição** por fim aparece com 82,3%, e é incluído na apresentação de Barth (2008) quando esta define que na Pedagogia Waldorf as relações não se baseiam em desempenho.

Um participante apontou a tarefas mais criativas, abertas, e não padronizadas também como algo relevante, o que é apontado por Stolz (2000) que enfatiza que a aprendizagem não fica restrita a passos pré-estabelecidos na PW.

Tabela 7 – Relação dos alunos da classe com a presença de crianças público alvo da Educação Especial, segundo os professores

CATEGORIAS	N	%
Com igualdade, a inclusão acontece totalmente, o tratam com igual	9	50,0
Com respeito, mas o aluno público alvo da Educação Especial não é totalmente incluído no social da classe	5	27,8
Com indiferença, elas não desrespeitam, mas também não a incluem no social	2	11,1
Com preconceito	1	5,5
Outros	8	44,4

Os professores ainda foram questionados sobre como observam a integração dos estudantes com deficiência junto às outras crianças da classe.

A questão foi respondida por 18 sujeitos, lembrando que é de múltipla escolha e por isso não totalizará 100%. Apenas 50% apontaram que a **inclusão acontece totalmente**, 27,8% disseram que as crianças da turma tratam a criança deficiente **com respeito, mas o aluno público alvo da Educação Especial não é totalmente incluído no social da classe**, 11,1% dizem que o recebem **Com indiferença, elas não desrespeitam, mas também não a incluem no social** e 5, 5% **com preconceito**.

Os sujeitos destacaram o papel fundamental do professor para proporcionar o social entre os alunos, bem como a necessidade destas questões serem trabalhadas igualmente com as famílias com o objetivo de incluir essas crianças nas atividades extra-classe.

Foi unânime (100%) entre os sujeitos a afirmação de que a **criança que convive desde cedo com as diferenças e aprende a trabalhar com seus companheiros - cujas capacidades e habilidades distinguem das suas - realizando tarefas, projetos, teatros, trabalhos, apresentações, estará mais bem preparado para enfrentar futuros preconceitos.**

A seguir, no espaço deixado para comentários sobre outros aspectos ainda não comentados, mas que fossem relevantes a pesquisa, foram destacadas: a necessidade da parceria da família para o sucesso do trabalho pedagógico, a tolerância dos ex-alunos de Escola Waldorf em relação as diferenças, sejam elas quais forem (sexo, religião, etc). E a mudança constante de comportamento pela qual as crianças passam ao longo de seu desenvolvimento que afeta suas relações sociais. Além disso, um sujeito destacou a importância da relação indivíduo e social, conforme descrição: “Trabalhar o individual é zelar pela essência humana espiritual, que só terá valor no social unido”.

3. 2 Concepção dos pais

Com base nos dados dos questionários aplicados junto aos pais dos alunos da escola, apresentar-se-ão a seguir os resultados obtidos, caracterizando-se primeiramente o perfil dos 71 sujeitos participantes quanto a: faixa etária, escolaridade, profissão, vínculo com o aluno, tempo de participação nesta Escola (Tabela 8).

Tabela 8 - Perfil dos “pais” segundo a faixa etária, escolaridade, profissão, vínculo com o aluno, tempo de participação nesta Escola

CATEGORIAS	N	%
Faixa etária:		
30 a 34	9	12,7
35 a 39	13	18,3
40 a 44	23	32,4
45 a 49	17	24,0
50 a 54	5	7,0
55 a 59	3	4,2
Não respondeu	1	1,4
TOTAL	71	100
Escolaridade:		
Ensino médio/técnico	3	4,2
Superior completo	54	76,0
Pós-graduação	12	16,9
Não respondeu	2	2,9
TOTAL	71	100
Profissão:		
Empregado de instituição financeira	2	2,9
Profissional das ciências biológicas, da saúde e afins	18	25,3
Profissional das ciências jurídicas, sociais e humanas	9	12,7
Profissional do ensino	21	29,6
Profissional das letras, das artes e da comunicação	4	5,6
Não trabalha	4	5,6
Profissional liberal	5	7,0
Profissional das ciências exatas, físicas e da engenharia	3	4,2
Outros	3	4,2
Servidor público	2	2,9
TOTAL	71	100
Vínculo com o aluno:		
Mãe	63	88,7
Pai	1	1,4
Não respondeu	7	9,9
TOTAL	71	100
Tempo que já frequenta esta Escola:		
0 a 2 anos	16	22,5
3 a 5 anos	15	21,1
6 a 8 anos	20	28,2
9 a 11 anos	5	7,0
12 a 14 anos	8	11,3
15 a 17 anos	2	2,9
18 a 20 anos	1	1,4
21 a 23 anos	1	1,4
Não respondeu	3	4,2
TOTAL	71	100

Analisando os dados em relação a **faixa etária** constata-se na totalidade da amostra, uma maior concentração nas faixas de 40 a 44 anos (32,4%) seguida da de 45 a 49 anos (24,0%).

Com relação a **escolaridade**, o maior índice é o de pessoas com Ensino Superior completo (76,0%), seguida dos pós-graduados (16,9%).

Sobre a **profissão** observa-se uma maior participação de profissionais do ensino (29,6%) e profissionais das ciências biológicas, da saúde e afins (25,3%). Sendo relevante observar que os professores que tem filhos na escola também receberam os questionários dos pais para responder enquanto “pais de alunos”.

Percebe-se ainda sobre o **vínculo com o aluno** que a grande maioria dos participantes são mães destes totalizando 88,7%.

E por fim, constata-se que há uma predominância de pais que frequentam esta Escola já há 6 a 8 anos (28,2%), seguidos dos “novos pais” que estão na escola entre 0 e 2 anos (22,5%) e entre 3 e 5 anos (21,1%).

Uma vez caracterizados os sujeitos participantes desta pesquisa, abordar-se-ão agora suas concepções em relação as contribuições para a inclusão na pedagogia Waldorf.

Primeiramente, os participantes foram indagados se eles acreditam que a Pedagogia Waldorf seja inclusiva, dos 71 participantes, 97,2% responderam que acreditam que esta seja inclusiva. Um disse que não é, e um informou que seria inclusiva em partes, pois se sentia excluída do círculo dos pais, mas, é importante destacar que ela está na escola há apenas seis meses, o que pode ter interferido em sua opinião. Dados confirmados pela literatura por Kullak-Ublick (2011, p. 2), Köhler (2009, p. 12) e Lanz (2013, p. 94).

Tabela 9 – Elementos presentes na Pedagogia Waldorf que a tornam inclusiva, segundo a perspectiva dos pais

CATEGORIAS	N	%
Prática do professor	56	80,0
Conteúdo	44	62,8
Recursos didáticos e sociais (teatro, excursões, trabalhos manuais, música, etc.)	61	87,1
Classes heterogêneas	47	67,1
Presença de alunos público alvo da Educação Especial	55	78,6
Outros	17	24,3

Os pais foram indagados então, sobre quais elementos dessa pedagogia é que a tornam inclusiva, destes, 70 pessoas responderam à questão, que por ser de múltipla escolha não soma 100%. 87,1% responderam que os elementos **Recursos didáticos e sociais (teatro, excursões, trabalhos manuais, música, etc.)** seriam os responsáveis, como corrobora Stolz (2000). Em seguida está a **Prática do professor** com 80%, destacada na literatura por Maschke (2008 *apud* KAUSCHBOWSKI, 2009, p. 16), no sentido de que a inclusão depende das capacidades do professor, e não do aluno. E em terceiro lugar foi apontada a **Presença de alunos público alvo da Educação Especial** com 78,6%, o que é confirmado por Engesser (2013, p. 28) em sua pesquisa.

As três primeiras opções desta questão (**prática do professor, conteúdo e recursos didáticos e sociais**) questionavam (em forma de pergunta aberta) quais seriam respectivamente a prática, conteúdo e recurso didático que na opinião dos pais seria a responsável pelo caráter inclusivo da Pedagogia Waldorf. Por serem respostas abertas, elas foram agrupadas principalmente de acordo com as categorias utilizadas no questionário dos professores, para facilitar sua comparação, mas também foram criadas outras opções para atender as respostas que não se enquadravam em nenhuma destas categorias. Foram 42 respostas agrupadas em 21 categorias.

Tabela 10 – Elementos da prática docente do professor Waldorf, essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os pais

CATEGORIAS	N	%
Acompanhamento personalizado do desenvolvimento do aluno e respeito pelo tempo de cada um	10	23,8
Prática diária que considera as necessidades individuais de cada aluno	6	14,3
Adaptação das atividades	0	-
Relação professor-aluno	4	9,4
Avaliação não restrita a aspectos intelectuais	0	-
Envolvimento com a família	0	-
Participação em formação continuada – PW e Antroposofia	1	2,4
Aplicação da “Antropologia geral”	1	2,4
Autodesenvolvimento do professor	0	-
Aceitação de alunos especiais	2	4,8
Atenção, respeito, classes não muito cheias	1	2,4
Comprometimento do professor	2	4,8
Ensino do respeito às diferenças	1	2,4
Interdisciplinaridade	1	2,4
Jogos	1	2,4
Metodologia	1	2,4
Práticas visando o coletivo	3	7,1
Todas	2	4,8
Trabalho em conjunto com demais profissionais	1	2,4
Atitude de respeito às diferenças	4	9,4
Vivências	1	2,4
TOTAL	42	100

As respostas mais frequentes corresponderam às mesmas questões pontuadas pelos professores como proporcionadores da inclusão (Tabela 2), ou seja, o **acompanhamento personalizado do desenvolvimento do aluno e respeito pelo tempo de cada um** (23,8%) como apontado na literatura por Barth (2008) e a **prática diária que considera as necessidades individuais de cada aluno** (14,3%), como confirma a literatura Stolz (2000), Steiner (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171), Barth (2008), Riedel (2001 *apud* BARTH, 2008, p. 215).

Outras práticas docentes citadas pelos pais foram a **relação professor-aluno** (9,4%) apontada na literatura por Barth (2008, p. 217) e Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2) e a **atitude de respeito às diferenças** (9,4%), destacada por Steiner (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171) e Sousa (2011) como necessária a prática docente para a educação de todas as crianças, independentemente de suas capacidades e limitações.

É interessante ressaltar que em algumas respostas dos pais surgem outros fatores que não necessariamente envolvem a prática docente, como, por exemplo, “Jogos”, mas que foram mantidos para manter a fidedignidade do trabalho.

Tabela 11 - Elementos do conteúdo do currículo Waldorf, essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os pais

CATEGORIAS	N	%
Artes	1	4,2
Trabalhos Manuais	1	4,2
Música	1	4,2
Histórias	2	8,4
Horta	1	4,2
Jogos	1	4,2
Línguas	1	4,2
Marcenaria	1	4,2
Conteúdos associados com épocas, ritmos.	1	4,2
Todos, pois os conteúdos são adequados a fase do desenvolvimento	5	20,8
Épocas	2	8,4
Didática	5	20,8
Recursos	1	4,2
Adaptação para o aluno	4	16,8
Estudar praticamente todas as áreas do conhecimento humano	2	8,4
Estudo da casa (3ºano)	1	4,2

Com relação ao “conteúdo trabalhado” pela Pedagogia Waldorf que a torna inclusiva, 24 pais as descreveram, sendo que as respostas foram agrupadas pela similaridade, não totalizando 100% pela multiplicidade de itens.

Pode-se observar uma predominância das respostas: **Todos, pois os conteúdos são adequados a fase do desenvolvimento** (20,8%); **Didática** (20,8%), como apontado por Stolz (2000) como o elemento responsável pela inclusão de crianças com Altas habilidades/superdotação; e a **Adaptação para o aluno** (16,8%).

Tabela 12 – Recursos da Pedagogia Waldorf essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial, segundo os pais

CATEGORIAS	N	%
Teatro	19	48,7
Excursões	13	33,3
Trabalhos manuais	13	33,3
Música	16	41,0
Apresentações	2	5,1
Festa da escola	1	2,6
Apoio dos pais	1	2,6
Circo	1	2,6
Euritmia	1	2,6
Desenvolvimento das habilidades motoras	1	2,6
Adaptação para o aluno	1	2,6
Convivência/presencial	1	2,6
Vivências	1	2,6
Todos trabalham por uma finalidade	1	2,6
Manifestações artísticas terapêuticas	1	2,6
Participação de todos, respeito pelas diferenças	1	2,6
Respeito à individualidade e ao desenvolvimento de cada aluno em todas as atividades	1	2,6
Ritmo da aula/ajuda no lanche, as crianças servem os colegas	1	2,6
Todos	11	28,2

Segundo a concepção dos pais, quando estes foram questionados sobre quais seriam os **Recursos didáticos e sociais** da Pedagogia Waldorf que proporcionam a inclusão, 39 expressaram sua opinião nessa questão de múltipla escolha que, portanto, não totaliza 100%. Os recursos mais citados foram o **Teatro** (48,7%) confirmando Stolz (2000); a **Música** (41,0%); as **Excursões** (33,3%) e os **Trabalhos manuais** (33,3%). Vale ressaltar ainda que expressivamente 28,2 % apontaram **Todos os recursos** como possibilitadores da inclusão.

É importante destacar que foi observada uma dificuldade em diferenciar conteúdo de recursos didáticos na Pedagogia Waldorf, tanto por parte dos pais, como da pesquisadora durante a análise, uma vez que na Pedagogia Waldorf o conteúdo é utilizado também como recurso didático para atingir objetivos pedagógicos, como descrito por Lanz (2013, p.94).

Em seguida os pais foram questionados se a pedagogia Waldorf atende as necessidades individuais de cada criança, 68 pessoas (95,8%) responderam que **sim**, 1 respondeu que **não** (1,4%), e 1 respondeu **que na teoria sim, mas na prática não** (1,4%), e 1 disse que **sim, em partes**, a Pedagogia Waldorf atende as necessidades individuais (1,4%).

Os recursos identificados pelos pais estão relacionados na Tabela 13 a seguir:

Tabela 13 - Recursos da Pedagogia Waldorf que possibilitam o atendimento das necessidades individuais das crianças, segundo os pais

CATEGORIAS	N	%
Acompanhamento personalizado pelo professor de classe	64	92,7
Prática do professor de acordo com as demandas de cada aluno	47	68,1
Currículo que propõe aulas tanto para o trabalho físico, emocional como intelectual	63	91,3
Outros	16	23,2

Logo, 69 pessoas responderam a questão de múltipla escolha - não totaliza 100% -. Sendo que o recurso mais selecionado foi o **Acompanhamento personalizado pelo professor de classe** com 92,7% como observado por Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2). Seguido pelo **Currículo que propõe aulas tanto para o trabalho físico, emocional como intelectual** com 91,3%, que proporciona o trabalho dos diversos aspectos humanos, como afirma Setzer (2005 *apud* SOUSA 2011).

Os pais ainda foram indagados com a seguinte questão: **Você concorda que a criança que convive desde cedo com as diferenças e aprende a trabalhar com seus companheiros - cujas capacidades e habilidades distinguem das suas - realizando tarefas, projetos, teatros, trabalhos, apresentações, estará mais bem preparado para enfrentar futuros preconceitos?** De acordo com as respostas obtidas, 94,4% dos sujeitos concordaram, 4,2% responderam que concordam em partes e 1,4% não respondeu.

Por fim, os participantes foram questionados se a Pedagogia Waldorf valoriza as diferenças e como isso ocorre. Dentre os 70 sujeitos que responderam esta questão, 65 disseram que sim (92,9%), 4 disseram que não (5,7%) e 1 disse que em partes (1,4%).

A Tabela 14 abaixo ilustra sob o ponto de vista dos pais os elementos da Pedagogia Waldorf valorizadores das diferenças.

Tabela 14 – Elementos valorizadores das diferenças dentro da Pedagogia Waldorf, segundo os pais

CATEGORIAS	N	%
Respeito a individualidade do aluno	62	93,9
Não incentivo a competição	41	62,1
Trabalho pessoal entre professor e aluno	44	66,7
Desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança (desenvolvimento integral) – físico, psíquico e espiritual.	58	87,9
Estímulo e a valorização das diferentes habilidades da criança (musical, manual, intelectual, etc.)	59	89,4
Outros	4	6,0

Quando questionados sobre quais elementos é que possibilitam a valorização das diferenças, os pais (66 indivíduos) responderam com 93,9% que o **respeito a individualidade do aluno**, o que é confirmado por Stolz (2000), Steiner (1989 *apud* STOLZ, 2000, p.1171), Barth (2008), Riedel (2001 *apud* BARTH, 2008, p. 215); seguido de 89,4% **estímulo e a valorização das diferentes habilidades da criança (musical, manual, intelectual, etc.)** como ressalta Setzer (2005 *apud* SOUSA 2011); e 87,9% optaram pelo **desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança (desenvolvimento integral) – físico, psíquico e espiritual**, assim como aponta Barth (2008). Lembramos que esta questão de múltipla escolha, não totaliza 100%.

Por último, deixou-se espaço para comentários. Dentre estes, houve um grande destaque por parte dos pais, sobre a importância de sua própria participação na instituição Waldorf. Outro ponto que foi sugerido por vários indivíduos foi a realização desta pesquisa com ex-alunos da escola. E até um relato de uma mãe sobre a educação de seus filhos junto de crianças deficientes, nesta mesma instituição: “Meus dois filhos conviveram com colegas com necessidades especiais. Na classe do X, havia um menino com um quadro severo de Epilepsia com crises convulsivas fortes e os colegas adoravam ajudá-lo e na classe do Y há um menino com Autismo e o relacionamento da classe com ele também é muito bom. Acredito que essa convivência ensinou meus filhos a respeitarem as diferenças, não serem preconceituosos, assim como ajudou a nós, os pais, a também convivermos com as diferenças e nos sensibilizou muito. Sempre foi maravilhoso ver o progresso dessas crianças e a alegria que elas demonstravam ao se sentirem acolhidas, ao fazerem parte do grupo, sempre podendo participar de tudo”.

3.3 Comparando a concepções dos pais com a dos professores

Como foi possível observar, os pais e professores têm uma concepção bastante coerente com a apresentada pela literatura, bem como opiniões similares em alguns aspectos os quais serão descritos a seguir.

Significativamente, 94,4% dos professores e 97,2% dos pais afirmaram que a Pedagogia Waldorf é inclusiva.

Sobre os elementos da prática docente que possibilitam esse contexto inclusivo, tanto professores (94,4%), como pais (23,8%) apontaram o **acompanhamento personalizado do desenvolvimento do aluno e respeito pelo tempo de cada um**, seguida em segundo lugar pela **relação professor-aluno**, num total de professores (94,4%) e pais (9,4%).

Sobre os recursos didáticos, ambos concordam que o **teatro** seja um possibilitador da inclusão (professores – 88,9% e pais – 48,7%).

Tanto professores (88,9%) como pais (95,8%) do mesmo modo defenderam que a Pedagogia Waldorf **atende as necessidades individuais de cada criança**. E apontaram (professores – 81,2% e pais – 92,7%) o **acompanhamento personalizado pelo professor de classe** e professores (87,5%) e pais (91,3%) o **currículo que propõe aulas tanto para o trabalho físico, emocional como intelectual**.

E por fim, ambos concordaram ainda, que a pedagogia Waldorf promove a valorização das diferenças - professores (94,4%) e pais (92,9%). E citaram os seguintes elementos para que isso ocorra: **respeito a individualidade do aluno** (professores – 94,1% e pais – 93, 9%), **desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança (desenvolvimento integral) – físico, psíquico e espiritual** (professores – 100% e pais – 87,9%) e o **estímulo e a valorização das diferentes habilidades da criança (musical, manual intelectual, etc.)** (professores –94,1% e pais – 89,4%).

Resumidamente, os dados apontam para a importância pelo respeito e atenção dada a cada um dos indivíduos, de forma a promover seu desenvolvimento integral (físico, psíquico e espiritual), por meio de um currículo abrangente que estimula o desenvolvimento de “todas” as suas habilidades humanas. O que é possível, por meio da estreita relação professor-aluno, que possibilita o acompanhamento constante do docente a fim de promover o desenvolvimento da criança.

Ademais, a semelhança dos resultados sugere clareza dos pais em relação ao trabalho pedagógico realizado na escola, indicando que haja realmente uma proximidade no trabalho de docentes e da família.

3. 4 Observação do cotidiano

Os dados foram organizados em seis categorias para a análise (APÊNDICE C): **Ambiente físico e psicológico, Recursos didáticos e materiais, Conteúdo, Prática do professor, Dinâmica social dos alunos e Elementos que desfavorecem a inclusão.**

Assim, os dados coletados nos 17 encontros foram agrupados para a discussão segundo esses grupos.

3. 3. 1 Ambiente físico e psicológico

Especificamente sobre o ambiente físico, observou-se que cada sala de aula é utilizada somente por uma turma, o que proporciona uma melhor relação com o ambiente, pois, a professora pode dispor os móveis e objetos de acordo com as necessidades pedagógicas específicas de seu grupo.

Consequentemente, os alunos têm maior liberdade, mas do mesmo modo maior responsabilidade em cuidar deste ambiente, como por exemplo, os preparativos para a aula de pintura, em que as próprias crianças devem organizar todo o espaço para a realização da atividade. Isto envolve agrupar as mesas; afastar as cadeiras; colocar potes de água, tintas e esponjas em cada carteira; além de distribuir pincéis, tábuas de pintura e papéis de aquarela para cada aluno.

Destacamos que a professora não precisou falar nada aos alunos, para que em 10 minutos tudo isso estivesse perfeitamente organizado e as crianças estivessem sentadas em suas carteiras para que a pintura pudesse começar.

Ainda sobre o ambiente físico, foi possível observar os benefícios do amplo espaço ao ar livre disponível, pois as crianças mostraram-se admiradas pelas descobertas que faziam na natureza. E especificamente o Manuel demonstrava estar muito bem no ambiente externo, onde ficava mais calmo e tranquilo.

Percebeu-se ainda a vantagem de ter uma turma pequena (17 alunos), o que possibilita um melhor aproveitamento do espaço da sala para realização das atividades. O ambiente fica relativamente mais tranquilo, o que se remete a observação do ambiente psicológico criado pela professora.

Quanto ao ambiente psicológico: observou-se que predominantemente o ambiente criado pela professora de classe é muito seguro e calmo. Mesmo diante das repentinas, intensas e agressivas “crises” do aluno público alvo da Educação Especial contra a professora, esta se manteve calma e contornou a situação da melhor forma, muitas vezes esperando até que este se tranquilizasse. Esta postura se reflete nitidamente na atitude das outras crianças, que mesmo diante dessas tensas situações, aguardam serenas, quietas e em silêncio até que a situação seja resolvida. Apesar de a professora manter-se calma e transmitir segurança aos alunos, observou-se que a presença do Manuel na sala de aula mantém a professora em estado de alerta, o que não ocorre nas poucas vezes em que este faltou à aula. Isso é provavelmente causado pela imprevisibilidade com que os “surto” acontecem, uma vez que quaisquer motivos podem desencadear acessos de raiva do aluno, que em sua grande maioria são contra a professora. Por mais que ela se mantenha calma e tenha autocontrole nas situações de “confronto”, acaba estando sempre um pouco tensa, preocupada com o que possa acontecer a seguir, o que naturalmente se reflete no ambiente. Assim, o “clima” na sala é nitidamente mais leve e calmo quando o Manuel não está.

3.3.2 Recursos didáticos e materiais

Sobre os recursos didáticos: foi observado que há várias atividades que favorecem tanto o respeito pelo outro, como a autoconfiança e reconhecimento de suas próprias habilidades. Estas aparecem ao longo de todas as disciplinas. São por exemplo, o “verso individual” – momento em que cada criança semanalmente declama sua poesia, em frente a todo o grupo. A “hora da novidade” em que as crianças contam o que lhes aconteceu de interessante nos últimos dias, o momento do calendário, em que um ajudante vai até o calendário e “ajuda” a professora a organizar o dia da semana e do mês, o mês e a lua em que estão em um mural. Em todas essas atividades, enquanto alguém está falando, ou se apresentando, os outros devem ficar em silêncio em respeito a quem fala. Foi observada a preocupação da professora com que todos tenham sua vez de participar das atividades, mesmo

que em dias diferentes, para isso utilizam várias “contagens” diferentes, por exemplo, seguem a sequência dos lugares em que sentam.

A professora está sempre muito atenta a cada aluno, todas as manhãs ela recebe cada criança à porta da sala com um aperto de mão. Muitos pais esperam junto de seus filhos à porta da classe, conversando entre si, e muitas vezes também com a professora, essa é uma oportunidade diária, além da hora da saída, para o contato entre pais e professores. Nessa oportunidade os pais relatam como estão seus filhos, e se identificaram alguma dificuldade durante a tarefa. Por exemplo: em uma manhã uma mãe conversou com a professora que sua filha não havia conseguido fazer a tarefa, pois não tinha entendido a matéria (a professora relatou que ela havia faltado durante a semana anterior para viajar). Era época de matemática, então ela corrigiu a tarefa junto com as crianças, de forma que escrevia a conta na lousa e uma criança solucionava a conta a frente da sala utilizando-se de palitos. Ela estava chamando as crianças que tem mais dificuldade para resolverem a conta, de forma que pudesse realizar as correções necessárias. Nessa oportunidade a professora chamou então a menina que estava com dificuldade e rapidamente conseguiu fazer a intervenção que faltava e ela solucionou a conta com facilidade.

Na sequência a professora passou algumas contas para que todas as crianças resolvessem sozinhas, e então pediu para que a mesma menina e mais outra que estavam com dificuldade irem até sua mesa para que resolvessem junto com ela. Esse é um exemplo de como a professora guia sua prática com atenção e correções individuais a partir das necessidades percebidas. A importância de a Pedagogia Waldorf ser realizada a partir da criança foi evidenciada por Barth (2008), que ainda destaca a importância do atendimento individualizado.

Ainda sobre a época de matemática, ela relatou informalmente à pesquisadora que essa turma tem um pouco de dificuldade com a abstração matemática, e por isso, ela optou em trabalhar com eles durante mais tempo a utilização de objetos concretos para realizar as quatro operações. E que agora alguns alunos já estavam conseguindo realizar as operações sem o auxílio do concreto e logo todos conseguiriam. Observa-se o respeito pelo “tempo” do aluno.

Assim percebe-se a preocupação com que a criança apreenda o raciocínio matemático e não simplesmente reproduza um processo demonstrado. Para isso não há pressa, o conteúdo é trabalhado vagarosamente, pois esta apreensão envolve entender o raciocínio e em seguida treiná-lo. A importância da lentidão para a descoberta foi evidenciado na literatura por Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2). Para isso a repetição é uma grande ferramenta, assim, a

professora trabalhou com as crianças durante duas semanas a história das quatro operações, e a cada dia as crianças recordavam o que haviam aprendido, aprendiam uma nova parte e faziam diversas atividades que trabalhava o mesmo tema, mas de formas diferentes. A repetição foi destacada na literatura por Bahmann (2000, p. 421).

Observou-se que se trabalha o mesmo conteúdo, mas de diferentes formas, por exemplo, por meio dos desenhos. São as crianças que produzem seus próprios cadernos, e se empenhavam bastante nessa atividade.

Ainda relacionada ao trabalho do conteúdo, foi observada uma grande interdisciplinaridade, nas aulas da professora ressaltado por Barth (2008, p. 217). O que é facilitado, por ela ser a professora de classe e ser responsável por trabalhar todas as principais matérias, assim ela consegue conectar os conteúdos de uma aula com a outra, dar sequência a eles, de forma até lúdica como observado na literatura por Muth (1992 *apud* BAHMANN, 1997, p. 2).

Por exemplo, em uma aula de matemática ela contou que havia misturado as histórias do Oriecnugab (conteúdo de matemática) com a do Senhor dos Tempos (conteúdo de geografia) e que, portanto, naquele dia eles iriam organizar e contar nos palitos: quantos dias tem cada mês, quantos dias tem no ano, quantos meses há em cada estação, etc. Somando-se a isto, ela trabalha constantemente em diferentes disciplinas a lateralidade e a sequência do alfabeto. Percebe-se que por ser uma única professora ela tem mais liberdade e para conectar aquilo que já foi aprendido, com está sendo visto com o que ainda virá.

As vantagens de haver uma professora de classe ainda se estendem à liberdade na condução das aulas, adaptando-as as necessidades que surgem, essa autonomia docente é destacada por Barth (2008) e Setzer (2005 *apud* SOUSA, 2011). Por exemplo, houve um dia em que Manuel estava a ponto de ter uma crise sem condições de sair pela escola, como era o planejamento da professora. Então, ela inverteu a ordem das atividades que faria com as crianças, iniciando com uma atividade mais adequada a situação, e ao final do dia realizou a atividade externa que havia planejado.

O acompanhamento das crianças pelo mesmo docente por vários anos proporciona o estabelecimento de um forte vínculo entre eles e possibilitando que este os conduza em suas dificuldades com maior profundidade. A professora conhece cada uma das crianças, suas dificuldades e facilidades, conhece suas famílias e suas histórias, que são fatores que potencializam sua intervenção pedagógica. Por exemplo, cada ano, no dia do aniversário de cada criança, há uma festa na escola com bolo e celebrações. E um momento muito especial dessa festa é quando a professora conta a história de como o aniversariante chegou ao mundo,

como se fosse um conto de fadas (lembrando que essa classe tem entre sete e oito anos, e o conto de fadas é adequado a sua idade). Presenciou-se em um dos encontros, a comemoração do aniversário de duas crianças adotivas (gêmeas), e sua respectiva “história”. A professora contou de forma muito bela como a família adotiva se alegrou ao recebê-los e preparou todo o aconchego de um lar para aquelas duas crianças. Não trazendo os fatos exatos do processo de adoção, mas evidenciando o quanto esse momento foi especial e amoroso naquela família, que tanto desejava ter filhos. Observou-se que apesar de ser uma história diferente da comum, conhecida pelos alunos, esta não suscitou nenhum comentário sobre o fato de serem adotados ou não. As crianças ouviram a bela história e os aniversariantes estavam muito felizes comemorando seu dia e ouvindo sua história de forma tão especial.

Esse vínculo reflete do mesmo modo o respeito dos alunos pelo professor, que se evidencia claramente na nítida diferença de comportamento dos alunos na aula da professora de classe e das professoras de “área” (música, inglês, educação física, por exemplo). As crianças obedecem muito mais a professora de classe, e se comportam muito mais durante a aula dela, do que das professoras de área.

Como comentado anteriormente, a história contada é uma grande ferramenta da professora, de forma que notou-se o grande encantamento que ela provoca nas crianças ao contar histórias, sejam elas relacionadas ao conteúdo, ou preparadas com algum outro caráter pedagógico. As crianças ficam atentas ouvindo a professora, imersas naquelas imagens. A importância em trazer imagens e despertar a fantasia da criança, foi um dos elementos destacados por Bahmann (2000, p. 421) na literatura.

Sobre o teatro observou-se que as crianças participam bastante dessa atividade e a professora o utiliza como recurso pedagógico. As crianças optam pelos papéis que desejam interpretar, mas a professora igualmente faz indicações com intenções pedagógicas. Por exemplo, uma criança bem agitada e relutante recebeu a tarefa de representar o anjo na peça.

Notou-se que o Manuel gosta muito de participar das atividades de teatro e das atividades da aula de inglês, que sempre tem músicas cantadas, versos e teatros. É a aula em que ele mais participa. No geral, ele participa bastante das atividades artísticas e lúdicas.

Foi observada proximidade na relação entre a professora e os pais no geral, cuja importância é destaca na literatura por Bahmann (2000), igualmente com os pais do Manuel, de forma que conversam com frequência. Apesar de algumas resistências relatadas, a professora consegue conversar com a família de forma a melhorar a qualidade de seu trabalho. Com isso, a família contratou, por exemplo, uma pessoa para acompanhá-lo diariamente às aulas, uma vez que no ano anterior quando a professora iniciou seu trabalho com esta turma,

ele não ficava praticamente dentro da sala de aula, e só queria ficar no parque, dificultando muito o contato da professora com ele, pois ela precisava estar com todo o grupo, ao mesmo tempo em que se preocupava em deixá-lo solto pela escola. Atualmente ele já passa a maior parte do tempo dentro da sala de aula.

Percebeu-se ainda a nítida influência e importância das atividades “extra-classe” nas atividades da escola, por exemplo: no dia seguinte à excursão da turma à uma fazenda de hortaliças e legumes em Botucatu, as crianças estavam com muito ânimo para trabalhar e muito calmas. E também, no dia depois da apresentação do teatro da turma as crianças estavam bem calmas e concentradas em suas atividades. Bahmann (1997) destacou a importância destes momentos para a inclusão das crianças.

3.3.3 Conteúdo

Observou-se no geral que as crianças participam muito bem de todas as atividades que são oferecidas, sejam elas intelectuais, manuais, lúdicas ou artísticas. A única reclamação presenciada foi com relação a copiar da lousa a atividade de escrita.

Nesse período, observou-se intensamente o trabalho com o teatro, com a época de matemática e de “Horta, pomar e jardim” em que frutos, flores e legumes são trabalhados. Além das aulas de área como trabalhos manuais, aquarela, agricultura, música, inglês, etc.

Sobre o teatro pode-se observar o desenvolvimento das crianças ao longo dos ensaios. Todas as crianças puderam ser todos os papéis ao longo dos ensaios e “vivenciar” como é ser tantas pessoas diferentes, com características tão particulares. Apenas uma semana antes da apresentação é que cada um ficou com um papel fixo, a escolha dos papéis foi muito interessante: uma menina muito meiga e quieta escolheu ser o diabo da história, já um menino muito tímido e silencioso pediu para ser o papel principal, e enquanto ele atuava parecia ser uma criança totalmente diferente do que ele era. É importante ressaltar que o aluno autista participava muito bem dos ensaios, e atuou muito bem no dia da apresentação, que ocorreu numa noite no final do ano. Os benefícios do teatro no atendimento a diversidade são evidenciados na literatura por Stolz (2000).

Na matemática observou-se que as quatro operações são ensinadas a partir de uma história sobre alguns anõezinhos, em que cada um representa uma das operações matemáticas e possui suas respectivas características, as crianças adoravam ouvir a história. Ressaltando que eles aprendem as quatro operações ao mesmo tempo.

Na época de “Horta, pomar e jardim” as crianças experienciaram o plantio, o cuidado, a colheita de legumes e frutos, observando a riqueza das diferenças.

No trabalho da aquarela foi observada a maneira particular com que cada criança se expressa por meio das cores, servindo de referência para a intervenção do professor.

Na aula de trabalho manual, praticamente todas as crianças trabalham muito bem, inclusive o Manuel recebia tarefas relacionadas ao trabalho manual, mas adaptadas para que ele conseguisse realizá-las, e desenvolver suas habilidades motoras finas.

A vantagem de se trabalhar tantas atividades diferentes que envolvem habilidades diferentes dos alunos é que aqueles que possuem alguma dificuldade em uma determinada disciplina, não perdem o estímulo para aprender, pois mesmo tendo dificuldade em um conteúdo, encontrará facilidade em outros.

3.3.4 Prática da professora

A professora tem total domínio da sala e as crianças a respeitam completamente. No caso do Manuel, este domínio é dificultado pela própria deficiência. É evidente que essa professora tem muitos anos de experiência pela forma positiva com que lida com os alunos e conduz sua aula.

Ela tem interesse por cada uma das crianças. Todos os dias ela recorda com o grupo quem é que está faltando e o motivo por que faltou. Ela sabe exatamente em que estágio se encontra cada aluno, e está sempre atenta as necessidades de cada um. E por conhecê-los a fundo, consegue atuar de forma que mesmo dentro de um grupo, cada um dentro de suas particularidades possa avançar. O que é evidenciado na literatura por Stolz (2000). Ela distribui as atividades de acordo com as capacidades da criança de modo a não causar constrangimentos à criança. Por exemplo, o Manuel foi convidado a participar da aula de matemática desenhando na lousa a quantidade de centenas, dezenas e unidades que a professora estava lhe dizendo, o que este fez com excelência.

A professora é muito criativa e faz atividades de todas as formas, aproveitando todas as oportunidades que encontra para trabalhar os conteúdos, por exemplo, ela relaciona tudo ao alfabeto, para que aos poucos as crianças aprendam a ordem das letras, sem haver a necessidade de decorar a sequência (interdisciplinaridade). A importância da variedade de material para a aprendizagem é destacado na literatura por Barth (2008).

Ela é exigente com o comportamento e intervém para que as crianças se tratem com respeito. O respeito pela diversidade aparece na literatura em Sousa (2011).

Ela precisa sempre antecipar-se para evitar crises do Manuel, o que evidentemente lhe desgasta um pouco.

3.3.5 Dinâmica social dos alunos

O relacionamento das crianças entre si é muito bom. Elas gostam muito do Manuel e o integram nas atividades: são pacientes e cuidam dele, o ajudam a escrever, o chamam para brincar e respeitam seu “tempo” na brincadeira. Praticamente em todos os encontros observou-se que alguma criança que acabava mais rapidamente sua tarefa ia até sua mesa para incentivá-lo a fazer o trabalho, ou para explicar-lhe alguma coisa ou então para arrumar seu material. Por exemplo: A mãe do Manuel chegou um dia mais cedo para buscá-lo, e a professora não estava na sala. Ele não estava pronto e seu material estava todo espalhado. Sem ninguém dizer nada, quatro crianças percebendo a situação vieram até a mesa dele e começaram a arrumá-lo para ele ir embora e rapidamente tudo ficou organizado e ele pode sair.

O Manuel adora as crianças, quando há alguma situação em que ele se irrita demais e a professora não consegue acalmá-lo, basta algum colega falar com ele e o chamar para ver outra coisa, que ele se acalma imediatamente. Por exemplo: ele estava nervoso falando alto e bravo com a professora por que seu alface havia caído no chão, uma aluna percebendo a situação chamou-o para entrar na sala distraíndo-o assim do foco do problema, ele imediatamente se acalmou e foi com ela.

As crianças mostram uma grande preocupação em ajudar a professora com o Manuel, em outra situação observada, ele a ofendeu, e várias crianças disseram à ele que aquilo era feio, e que não se podia falar assim (não tirando sarro, elas estavam realmente indignadas com aquilo). Em seguida ele foi machucar a professora e uma aluna intercedeu. Ele explicou que não estava conseguindo desenhar (já estava a beira de uma crise), e as crianças logo se prontificaram a ajudá-lo. Esses avanços tão grandes no aspecto social foram observados na pesquisa de Bahmann (1997, p. 421), e são destacados como sendo os mais importantes no processo de inclusão por Carbone (2013).

São no geral crianças bem sensíveis e carinhosas umas com as outras, elas estão muito atentas para perceber como os outros estão, e se ajudam entre si. A importância dessas

relações baseadas na compreensão e na confiança, proporcionada pela manutenção da unidade de classe são evidenciadas por Barth (2008, p. 225) e Köbberling e Schley (2000 *apud* BARTH, 2008, p. 220).

Percebe-se ainda um esforço de inclusão por parte dos pais, durante a hora da entrada alguns deles conversam com o Manuel e inclusive a festa de confraternização da turma foi na casa dele. A participação deles foi da mesma forma destacada na literatura por Bahmann (2000).

3.3.6 Elementos que desfavorecem a inclusão

Durante a observação das práticas observou-se que seria importante que a Escola oferecesse um profissional de Pedagogia Curativa para apoiar os professores em sua atuação. Assim como Bahmann (1997) destaca a importância de que cada vez mais a Pedagogia Curativa auxilie a Pedagogia Waldorf. Essa necessidade se deve ao fato de que a atuação com alunos público alvo da Educação Especial requer do docente conhecimentos específicos sobre as diferentes deficiências, de forma a possibilitar que o professor promova seu desenvolvimento de forma adequada.

3.3.7 Análise da prática pedagógica

Assim, observou-se que a prática pedagógica nessa escola, realizada por essa professora atende a diversidade, principalmente devido aos recursos didáticos e curriculares propostos pela Pedagogia Waldorf a que no caso corresponderiam aos seguintes elementos:

- atividades que favorecem tanto o respeito pelo outro, como a autoconfiança e reconhecimento de suas próprias habilidades: “verso individual”, “hora da novidade”, “calendário” etc.;
- a atenção constante sobre o desenvolvimento de cada criança em especial;
- prática do professor que leva em consideração as necessidades individuais dos alunos;
- respeito pelo “tempo do aluno”;
- lentidão para aprender;
- repetição;

- produção dos próprios cadernos;
- proximidade entre pais e professores;
- professor de classe;
- interdisciplinaridade;
- liberdade e autonomia na condução das aulas;
- vínculo professor-aluno;
- histórias contadas – conteúdo passado por meio de imagens;
- teatro;
- atividades “extra-classe”.

E sobre os conteúdos curriculares, observou-se a importância da pluralidade de conteúdos trabalhados nessa proposta pedagógica, trazendo benefícios à inclusão uma vez que por abordar diferentes áreas do conhecimento humano que correspondem respectivamente ao estímulo e utilização de diferentes habilidades humanas, proporciona a possibilidade que mesmo aquele que tenha deficiência em uma destas habilidades, ainda seja contemplado com o desenvolvimento de todas as suas outras faculdades.

Lembrando que o grande diferencial da Pedagogia Waldorf está em “como” estes conteúdos são trabalhados, sempre voltados a promoção do desenvolvimento humano. Dentre os conteúdos, percebeu-se no caso observado que o aluno público alvo da Educação Especial não gostava de escrever ou copiar da lousa, ele reclamava que isso demandava muito esforço e que sua mão “doía” quando o fazia, porém, ele domina já as letras, os números e sabe operar com eles, o que faz-se supor que o trabalho sobre o mesmo tema, através de diferentes atividades tenha possibilitado que ele tenha apreendido esse conhecimento. Além disso, observou-se que ele participa muito bem das atividades que envolvem habilidades artísticas como interpretação teatral e música.

Dessa forma, a amplitude de assuntos trabalhados pelo currículo favorece o atendimento às necessidades individuais de cada aluno. O que ocorre principalmente por meio da prática da professora, que acompanha muito proximamente o desenvolvimento de cada indivíduo, incorporando as necessidades individuais observadas na prática diária, inclusive por meio de adaptações das atividades, para o que sua criatividade na elaboração das variadas formas de atividade em muito contribui.

Em especial no caso observado, percebeu-se que Manuel recebe normalmente as mesmas atividades que as outras crianças. Isso provavelmente se deva ao fato de que ele não tenha dificuldade de aprendizado, o que lhe permite acompanhar a turma sem maiores

problemas. A professora normalmente passava a atividade para o grupo todo, e depois seguia até ele para lhe explicar o que deveria ser feito e para iniciar o trabalho. De todas as atividades observadas, identificou-se a realização de adaptação da atividade apenas na disciplina de trabalhos manuais, de forma que, ao invés de fazer crochê como as outras crianças, Manuel estava “ajudando” a professora, enrolando novelos de barbante para ela.

Sobre a diferenciação das capacidades, quando a professora foi questionada sobre uma criança que aparentemente não conseguia ler ainda, ela explicou que, normalmente as crianças tem “tempos” diferentes de aprendizado, e que ela estipula prazos para aguardar que aprendam, para só então iniciar com trabalhos de aulas extras de reforço, pois acredita que para a autoestima do aluno é melhor que ele não perceba que tem essa dificuldade em relação aos amigos de classe. Foi observado ainda, que esta criança que ao começo das observações ainda tinha dificuldade, ao final delas, poucos meses depois, já estava conseguindo ler.

Assim, a valorização das diferenças aparecia nessa prática de maneira implícita nos conteúdos e atividades, ela foi percebida na vivência dos diferentes personagens por cada criança na peça de teatro, também na história dos “quatro anõezinhos” com a qual as crianças aprendem as quatro operações matemáticas, que apresentava as contas de forma que cada uma tem a mesma importância do que a outra, do mesmo modo na época de “horta, pomar e jardim” a valorização dos diferentes legumes, flores e frutos, e principalmente atrelada a ela a valorização do trabalho manual, tão desvalorizado na sociedade atual. Na Pedagogia Waldorf, a valorização das diferenças está diretamente ligada a atenção e respeito a individualidade de cada criança.

Sobre a auxiliar cabe comentar que ela só atuava com o Manuel quando a atividade era dirigida, como copiar alguma coisa da lousa, por exemplo, fora isso ela não interferia. Também o acompanhava nos momentos em que ele não queria entrar na aula e ficava no parque por um tempo, até se acalmar e ir para a sala. Apesar de não ter tido experiência prévia na educação de crianças deficientes, sua atuação era muito auxiliadora, uma vez que, assim como já foi relatado, o aluno não gostava de fazer as atividades dirigidas e era necessária uma grande atenção para convencê-lo a realizá-las, ação que ela desempenhava com muita paciência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os objetivos propostos por esse trabalho foram alcançados, considerando que a hipótese de que a Pedagogia Waldorf atende a diversidade e valoriza as diferenças foi confirmada tanto pela literatura, como pelos questionários destinados aos pais e professores e pela observação da prática pedagógica de uma Escola Waldorf.

O primeiro objetivo que definia a descrição da literatura de forma a identificar os elementos e práticas dessa pedagogia que favorecem a inclusão, na perspectiva do atendimento a diversidade, foi realizado com base em trabalhos científicos e artigos publicados em revistas e livros reconhecidos sobre o tema. Somando-se a isso, foram verificados esses elementos igualmente na concepção de pais e professores por meio dos questionários, e comparados com a prática pedagógica observada.

O segundo objetivo que definia a análise das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma Escola Waldorf, considerando seus documentos, sua estrutura física, além das concepções da equipe escolar, pais e alunos, também foi alcançado. A análise foi realizada em uma escola da região de Bauru, de forma que seus documentos e a estrutura física foram analisados com base em roteiros de observação, e a concepção de pais e professores verificada por meio de questionários. Apenas a concepção de alunos não pode ser verificada por restrição da escola.

Esse estudo observou a realidade específica de uma determinada classe em uma escola. Assim como já fora ressaltado pela literatura: as Escolas Waldorf têm características próprias que as diferenciam de uma instituição para outra; elas normalmente não conseguem atingir todos os ideais propostos por Steiner e, que a possibilidade de realizar uma aula inclusiva depende da capacidade do professor. Diante disso, os resultados desta pesquisa correspondem a uma realidade específica, não podendo responder pelo caráter inclusivo de toda a Pedagogia Waldorf.

Assim, sugerem-se algumas possibilidades de estudos a partir desta pesquisa afim de contornar tal limitação, que seriam a análise da prática e da concepção de professores em diferentes Escolas Waldorf, seguida da comparação de seus resultados. Como também, a realização de uma pesquisa que verificasse a concepção de inclusão dos ex-alunos Waldorf, pois, uma vez que estes vivenciaram esta proposta educacional em sua infância e hoje, como

adultos, tem a maturidade crítica para julgarem este processo e o resultado destes em suas vidas.

Como se pode observar a Pedagogia Waldorf possui muitos elementos e práticas que favorecem a inclusão e valorizam as diferenças, possibilitando a realização de diversos programas que promovam contextos inclusivos em instituições fora desta.

Como um exemplo de programa – elegendo-se um recurso utilizado pela Pedagogia Waldorf, que está bastante ausente nas escolas em geral, mas no entanto, é uma potencial ferramenta para o desenvolvimento humano – sugere-se a realização de um projeto de teatro nas escolas. Este justifica-se pelo intenso desenvolvimento social que a encenação de uma peça proporciona, uma vez que, a elaboração de uma apresentação é um trabalho coletivo em que cada um precisa dar sua contribuição para a realização de algo comum. Ademais, por meio da representação de diversos personagens, os indivíduos tem a possibilidade de vivenciarem como é ser “outra pessoa”, com maneiras de pensar e agir diferentes da sua, favorecendo o desenvolvimento do respeito e tolerância pelas diferenças. Além disso, este projeto trabalha com a linguagem artística, que por não possuir barreiras possibilita a participação de todos independentemente de suas capacidades.

Muitas pesquisas enfatizam que o modelo tradicional de ensino não favorece a inclusão escolar, pois não considera as singularidades, necessidades e formas de aprender de cada aluno, e infelizmente, este é o modelo mais encontrado nas escolas atualmente. A Pedagogia Waldorf com suas estratégias simples, que não implicam grandes recursos, poderia contribuir para a realização de um contexto inclusivo, o que revela a necessidade e vantagem de estas serem levadas até a escola pública.

Mesmo que cada instituição Waldorf tenha suas particularidades, e por isso, nem sempre consiga atingir todos os ideais desta Pedagogia, as possibilidades de mudança e as condições para a realização de um contexto inclusivo mostraram-se relevantemente maiores do que as limitações para tal. Ademais, é preciso ressaltar que neste modelo, há uma grande preocupação com o autodesenvolvimento, o que supostamente leva a um processo crescente de aproximação com os ideais desta Pedagogia.

Sem fazer generalizações - uma vez que cada realidade é complexa - a análise dos resultados desta pesquisa sugere que a Pedagogia Waldorf, tanto em sua teoria como na prática, atende a diversidade e valoriza as diferenças por três grandes motivos: pelo respeito pela criança (indivíduo), pela sua organização didática e pela tônica nas relações sociais. Esses elementos permeiam toda a prática, e por isso são dificilmente categorizados.

O respeito pela criança evidencia-se na finalidade primordial desta pedagogia que é a promoção do desenvolvimento humano. Ou seja, esta está pautada em objetivos claros de promoção humana e não em metas abstratas voltadas apenas à aquisição dos conteúdos curriculares. Com esse propósito, a organização da escola, dos recursos didáticos e do currículo foram elaboradas a partir das necessidades de desenvolvimento humano. Assim, sua elaboração procura respeitar as diferentes fases da biografia humana, e tem por objetivo desenvolver as múltiplas habilidades humanas (desenvolvimento integral - vontade, sentimento e intelecto). Ademais, para proporcionar o crescimento do indivíduo, mesmo inserido no grupo, o professor deve acompanhar o processo de cada um de seus alunos, sem rotulá-los, de forma a guiar suas práticas a partir das necessidades identificadas. O que possibilita o atendimento à diversidade.

Assim, a organização didática (e da escola como um todo) estando pautadas nas necessidades humanas, é justamente o pilar sobre o qual o atendimento à diversidade e consequentemente a valorização das diferenças se tornam possíveis.

Toda essa organização acontece permeada pela importância das relações humanas. Estas são encontradas na relação de confiança entre professor-aluno e na parceria entre docente e família, com o intuito de construir uma prática congruente tanto na escola como em casa - o que também é favorecido pela atuação constante dos pais na administração da escola. As relações humanas também se evidenciam na pequena comunidade de alunos - a “classe” -, essencial para o desenvolvimento das habilidades sociais, que no processo de inclusão foram apontadas como uma das habilidades que mais se destacam neste processo.

Por conseguinte, revela-se a grande importância do professor nesta proposta pedagógica, como realizador de todo esse processo, principalmente o da inclusão. Assim sendo, é primordial que este esteja bem preparado para criar um ambiente inclusivo, como também, que conte com o apoio de profissionais especializados para guiar sua prática. Isto indica a necessidade latente de colaboração entre profissionais da Pedagogia Waldorf e da Pedagogia Curativa, a fim de promover um maior desenvolvimento aos alunos público alvo da Educação Especial.

Dessa forma, baseando-se nas relações humanas, esta proposta pedagógica, ao mesmo tempo em que atende as necessidades individuais dos alunos, promove também seu desenvolvimento social, de forma que cada um respeitando a si mesmo e ao outro, aprende a conviver com a diversidade e a respeitá-la. E, como sugerem os resultados, provavelmente, estes se tornarão adultos preparados para enfrentar futuros preconceitos.

Ademais, destacou-se ainda nesta pesquisa a importância da participação dos pais no processo de inclusão, revelando a proximidade entre família e a escola deste processo educacional, o que justifica, talvez, a semelhança observada nas concepções de pais e professores, revelando a indivisível associação da educação com a instrução defendida por esta proposta.

Resumidamente,

Respeito pela criança/indivíduo:

- Finalidade da pedagogia é a promoção do desenvolvimento humano. Logo, currículo, organização da escola e recursos didáticos foram elaborados a partir deste.
- Respeita fases da biografia.
- Objetivo desenvolver múltiplas habilidades humanas (integral – vontade, sentimento e intelecto).
- Observação das necessidades individuais de cada aluno.

Organização didática:

- Toda a organização da escola favorece o atendimento à diversidade.

Tônica nas relações sociais:

- Relações humanas (prof. - aluno, prof. - família, aluno - aluno).
- Professor como centro, realizador de todo o processo.
- Importância da participação da família.

Assim, sugere-se que, como descrito pela literatura e observado tanto na concepção dos participantes desta pedagogia como na prática cotidiana da escola, possivelmente, todos os elementos da organização da Pedagogia Waldorf favorecem a realização de um contexto inclusivo.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, M. **Education for all: making it happen**. Communication présentée au Congrès International de l'Éducation spéciale, Birmingham, Angleterre, 1995.

BAHMANN, U. Die Karl Schubert Schule in Graz, **Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute**, Ano 64, abr. 2000, p. 421-427. Stuttgart: Abril, 2000. Disponível em: <<http://www.erziehungskunst.de/archiv/jahrgang-2000-2009/jahrgang-2000/april-2000/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BAHMANN, F. **Integrativer Unterricht in einer Freien Waldorfschule**: Erste Erfahrung im gemeinsamen Leben und Lernen. In: HEINRICH, A. (Org.). **Wo ist mein zu hause?** Integration von Menschen mit einer geistigen Behinderung. Stuttgart, Alemanha: Freies Geistesleben, 1997. p. 229-237. Disponível em: <<http://bidok.uibk.ac.at/library/bahmann-waldorfschule.html>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**, Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Rio de Janeiro: Edições 70, 1991.

BARNES, H. Waldorf Education: Waldorf history. **Education Leadership Magazine**, out. 1991. Disponível em: <http://www.whywaldorfworks.org/02_W_Education/history.asp>. Acesso em: 07 abr. 2013.

BARTH, U. **Integration und Waldorfpädagogik**: Chancen und Grenzen der Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in heutigen Waldorfschulen. 2008, 410 f. Tese (Doutorado em Filosofia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade de Berlim, Berlim. Disponível em: <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&q=integration+und+waldorfp%C3%A4dagogik&btnG=&as_sdt=1%2C5&as_sdt=>>. Acesso em: 31 jan. 2014.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **Investigação qualitativa em educação**, tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Morinho Baptista, Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

CARBONE, C. Eine Schule für alle: Inklusion in Kreuzberg aus Sicht der Eltern, **Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute**, Ano 77, jul./ago. 2013, p. 32-33. Stuttgart: Julho, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/laurinus/docs/erziehungskunst_spezial_inklusion_0#/signin>. Acesso em: 15 jan. 2014.

CÉSAR, M. A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. In: RODRIGUES, D. (org.). **Perspectivas sobre a inclusão**. Da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003.

CHIZZOTTI, A. A coleta de dados quantitativos. In: _____. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2a. ed. São Paulo: Cortez, 1995. p. 51-87.

CORREIA, L. Educação inclusiva ou educação apropriada? In: RODRIGUES, D. (org.), **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora/Armstrong, 2001.

DENGER, J. Revolution in Schulwesen, **Erziehungskunst. Waldorfpädagogik heute**, ano 73, n. 11, p. 11-14, Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben, 2009. Disponível em: <http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/ausgaben/ez-2009/ez2009_11.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

ENGESSER, S. Vielfalt die prägt! Schulerfahrung mit Inklusion, **Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute**, Ano 77, jul./ago. 2013, p. 28-29. Stuttgart: Julho, 2013. Disponível em: <http://issuu.com/laurinus/docs/erziehungskunst_spezial_inklusion_0#/signin>. Acesso em: 15 jan. 2014.

EVERS-MEYER, U. Inklusion: die vision einer barriere freien Gesellschaft, **Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute**, Ano 73, nov. 2009, p. 30-32. Stuttgart: Novembro, 2009. Disponível em: <http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/ausgaben/ez-2009/ez2009_11.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

FERNANDES, M. D. **O método clínico na medicina Antroposófica e a clínica foniátrica: o homem em sua complexidade**. 2006, 243 f. Dissertação (Mestrado em Fonoaudiologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Educ. Pesqui.** v.30, n.1, pp. 11-30. 2004. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022004000100002>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

HAMER, B. L. **Amoras e jabuticabas: Raízes e frutos de uma Pedagogia Profunda para todos**. 2014, 193 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia do desenvolvimento e Aprendizagem) – Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru/SP.

KASCHUBOWSKI, G. Wo Neues werden will, entstehen Ängste, **Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute**, Ano 73, nov. 2009, p. 15-17. Stuttgart: Novembro, 2009. Disponível em: <http://www.erziehungskunst.de/fileadmin/downloads/ausgaben/ez-2009/ez2009_11.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2014.

KULLAK-UBLICK, H. Waldorfpädagogik und inklusion. **Blickpunkt**, n. 8. Stuttgart: Bund der Freien Waldorfschulen, 2011. Brochura. Disponível em: <http://www.waldorfschule.de/fileadmin/downloads/blickpunkt/Blickpunkt_8.pdf>. Acesso em: 30 jan. 2014.

LAMB, G. **The social mission of the Waldorf Education**: independent, privately-funded and acessible to all. Chatham, Estados Unidos da América: AWSNA Publication, 2012. Disponível em: <<http://www.waldorfresearchinstitute.org/electronic-books/>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

LANZ, R. **A pedagogia Waldorf: caminho para um ensino mais humano**. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCHELLI, P. S. Expansão e qualidade da educação básica no Brasil. **Cad. Pesqui.** v. 40, n.140, p. 561-585, 2010. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742010000200013>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

PORTAL BRASIL, **Dados do Censo Escolar indicam aumento de matrícula de alunos com deficiência**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/03/dados-do-censo-escolar-indicam-aumento-de-matriculas-de-alunos-com-deficiencia>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

RODRIGUES, D. **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

SANTOS, S. R. **O ensino de geografia na Pedagogia Waldorf**. 2007, 85 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de filosofia, letras e ciências humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Saúde. Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência. **Protocolo do Estado de São Paulo de diagnóstico, tratamento e encaminhamento de pacientes com Transtorno do Espectro Autista (TEA)**. São Paulo, 2013. 84 p. Disponível em: <http://www.saude.sp.gov.br/resources/ses/perfil/cidadao/homepage/abaixo-banner/protocolo-do-estado-sao-paulo-de-diagnostico-tratamento-e-encaminhamento-de-pacientes-com-transtorno-do-espectro-autista-tea/protocolo_est_sp_diagn_autismo_logo.pdf>. Acesso em: 29 ago. 2014.

SARMENTO, M. J. **Infância, exclusão social e educação como utopia realizável**. Educação & Sociedade, ano XXIII, n. 78, p. 265-283, abr. 2002.

SAVIANI, D. Desafios da construção de um sistema nacional articulado de educação. **Trab. educ. saúde**. v. 6, n. 2, p. 213-232. 2008. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S198177462008000200002>>. Acesso em: 04 abr. 2013.

STEINER, R. **A educação da criança segundo a ciência espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, R. **Allgemeine Menschenkunde als Grundlage der Pädagogik**. Dornach, Suíça: Rudolf Steiner Verlag, 2005.

STEINER, R. **Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2006.

STEINER, R. **Poemas e pensamentos: reflexões para o nosso tempo**. São Paulo: Antroposófica, 2012.

STOLZ, U. Hochbegabt auf Waldorfschulen?, **Erziehungskunst - Waldorfpädagogik heute**, Ano 64, abr. 2000, p. 1171-1172. Stuttgart: Abril, 2000. Disponível em: <<http://www.erziehungskunst.de/archiv/jahrgang-2000-2009/jahrgang-2000/april-2000/>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

SOUSA, M. L. C. M, A aplicação da pedagogia Waldorf em alunos com síndrome de DAMP. 2011, 126 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) Universidade Católica Portuguesa, Viseu. Disponível em: <<http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/12012>>. Acesso em: 03 fev. 2014.

TAUTZ, J. **The founding of the first Waldorf School in Stuttgart**. Ghent, Estados Unidos da América: AWSNA Publications, 1982. Disponível em: <<http://www.waldorfresearchinstitute.org/electronic-books/>>. Acesso em: 14 mar. 2014.

TURATO, E. R. **Tratado da metodologia da pesquisa clínico-qualitativa**: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNGER-LEISTNER, C. Waldorfpädagogik im Dienste des Friedens. **Bund der Freien Waldorfschulen**, Stuttgart, 28 out. 2010. Disponível em: <<http://www.waldorfschule.de/presse/pressemitteilungen/waldorfpaedagogik-im-dienste-des-friedens/>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

WALDORFPÄDAGOGIK. **Freunde der Erziehungskunst Rudolf Steiner e. V.**: catálogo. Stuttgart, 1994. Disponível em: <<http://www.freunde-waldorf.de/die-freunde/publikationen/katalog-waldorfpaedagogik.html>>. Acesso em: 09 abr. 2013.

WARWICK, C. O apoio às escolas inclusivas. In: RODRIGUES, D. (org.), **Educação e diferença**. Valores e práticas para uma educação inclusiva. Porto: Porto Editora, 2001.

APÊNDICE A

CARTA À CONFERÊNCIA INTERNA

Bauru, 27 de Agosto de 2013.

Assunto: Pesquisa Científica

Caros Membros da Conferência Interna,

Venho por meio deste solicitar vossa autorização para o desenvolvimento, em vossa instituição, do projeto de pesquisa científica intitulado “As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças”. Esta pesquisa conta com aprovação do CNPq dentro do “Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica” (PIBIC), sob tutoria da Profª Drª. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini - professora titular da Faculdade de Ciências da UNESP - a qual será realizada por mim, aluna do segundo ano do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista (UNESP) e ex-aluna desta escola.

A Pedagogia Waldorf tem muitos elementos que contribuem no atendimento à diversidade e na valorização das diferenças, os quais buscamos identificar e investigar através desta pesquisa. Acredito, que ambos os fatores sejam potencializados na Pedagogia Waldorf, pela grande atenção ao desenvolvimento integral de cada aluno, possibilitando que este - por ter sido respeitado em sua essência - atue no mundo de forma respeitadora, perante as pessoas, a natureza e a vida. Mas também, pela convivência desde cedo com as diferenças, em que a criança aprende a trabalhar com seus companheiros, cujas capacidades e habilidades distinguem das suas, realizando tarefas, projetos, teatros, trabalhos, apresentações, preparando-a certamente a combater futuros preconceitos.

Em resumo, nossa hipótese é que o trabalho pedagógico dentro da Pedagogia Waldorf favoreça a escolarização de contextos inclusivos.

Sendo assim, nossa pesquisa tem como objetivos: - descrever a Pedagogia Waldorf com base na literatura, buscando identificar quais os elementos e práticas dessa pedagogia favorecem a escolarização na perspectiva do atendimento a diversidade e, - analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas em uma escola que aplique a Pedagogia Waldorf, considerando seus documentos, sua estrutura física e as concepções de alunos, equipe escolar e pais.

Para isso, o projeto conta com: estudo de revisão da literatura; observação do cotidiano escolar e entrevista com os sujeitos. Sendo que a coleta de dados está prevista para ser realizada no período de setembro a dezembro de 2013, contando com três partes:

1. Observação do cotidiano escolar - a pesquisadora observará e acompanhará a professora de classe que se disponibilizar em participar da pesquisa durante três dias por semana por três meses.

2. Pesquisa quantitativa (por meio de questionários) a serem aplicados à equipe escolar, professores, alunos e pais.

3. Pesquisa qualitativa (por meio de entrevistas) com professores e alunos.

Gostaria de ressaltar que a identidade da escola bem como a dos participantes será totalmente preservada, não sendo citados em nenhuma publicação. Se necessário, utilizaremos números ou nomes fictícios de forma a resguardar a identificação do local e dos participantes.

Atenciosamente, no aguardo de suas providências, ficamos à disposição para os esclarecimentos necessários.

Laura Meira Garcia

APÊNDICE B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____, portador do documento de identidade nº _____ entendo que, qualquer informação obtida sobre mim será confidencial. Eu também entendo que meus registros de pesquisa estão disponíveis para revisão dos pesquisadores. Esclareceram-me que minha identidade não será revelada em nenhuma publicação desta pesquisa; por conseguinte, consinto na publicação para propósitos científicos.

Desenvolvimento da Pesquisa

A pesquisa consiste na observação e identificação dos elementos da Pedagogia Waldorf que a tornam uma pedagogia inclusiva, que atende a diversidade e valoriza a diferença.

Durante a pesquisa serão realizadas observações em sala de aula – preenchimento de diário de campo; entregues questionários aos pais e professores; e realizadas entrevistas semi-estruturadas com pais e professores da escola – áudio gravações que serão transcritas para análise.

Direito De Desistência

Eu entendo que estou livre para recusar minha participação neste estudo ou para desistir a qualquer momento, independentemente do motivo, e que a minha decisão não me trará prejuízos.

Consentimento Voluntário

Eu certifico que li o texto de consentimento e entendi seu conteúdo. Minha assinatura demonstra que concordei livremente em participar deste estudo:

Assinatura do participante da pesquisa: _____

Data: ____/____/____

Pesquisador responsável: Profª. Dra. Vera Lúcia Messias Fialho Capellini

Pesquisador secundário: Laura Meira Garcia

Fone: 014 – 3234-7734

Cel: 014 – 99763-1001

Email – verinha@fc.unesp.br/ laurameiragarcia@gmail.com

APÊNDICE C

DIÁRIO DE CAMPO

DATA: ____/____/____

Atividades do dia:	Obs:
---------------------------	-------------

Ambiente físico/psicológico:	Recursos didáticos/materiais:
Obs:	Obs:
Conteúdo:	Prática do professor:
Obs:	Obs:
Ação dos alunos:	
Obs:	

Elementos que desfavorecem a inclusão:

APÊNDICE D

QUESTIONÁRIO DOS PAIS

Projeto: As Contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças

Pesquisadora: Laura Meira Garcia

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PAIS DOS ALUNOS

I – IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Idade: _____

Escolaridade: _____ Profissão: _____

E-mail: _____ Fone: _____

Vínculo com o aluno: _____

Nome do aluno: _____ Série atual: _____

Há quanto tempo frequenta esta Escola Waldorf? _____

Já frequentou outra escola anteriormente? () sim () não

Se sim, qual o motivo da mudança de escola? _____

II – CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A INCLUSÃO:

2.1. Em sua opinião, a Pedagogia Waldorf é inclusiva? () sim () não

Se sim, assinale quais os elementos da Pedagogia Waldorf a tornam inclusiva:

() a prática dos professores. Quais? _____

() o conteúdo trabalhado. Quais? _____

() os recursos didáticos e sociais (teatro, excursões, trabalhos manuais, música, etc.).

Quais? _____

() classes heterogêneas.

() a presença de alunos público alvo da Educação Especial - alunos com deficiência auditiva, física, intelectual, múltipla, visual, ou com transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

() outros: _____

Se não, justifique: _____

2.2. Em sua opinião, a Pedagogia Waldorf atende as necessidades individuais de cada criança? () sim

() não

Se sim, quais recursos proporcionam essa atenção individual?

() o acompanhamento personalizado pelo professor de classe da criança por toda sua trajetória escolar.

- () a prática do professor de acordo com as demandas de cada aluno.
 () o currículo, que propõe aulas tanto para o trabalho físico, emocional como intelectual.
 () outros: _____

Se não, justifique: _____

2.3. Você concorda que a criança que convive desde cedo com as diferenças e aprende a trabalhar com seus companheiros - cujas capacidades e habilidades distinguem das suas - realizando tarefas, projetos, teatros, trabalhos, apresentações, estará mais bem preparado para enfrentar futuros preconceitos? () concordo. () em partes. () discordo.

2.4. Você tem conhecimento, se há alguma criança com necessidades especiais na classe do seu filho? () sim () não

III – VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS:

3.1 Na sua opinião, a Pedagogia Waldorf valoriza as diferenças? () sim () não

Se sim, como isso ocorre?

- () respeito a individualidade do aluno.
 () o não incentivo a competição.
 () trabalho mais pessoal entre professor e aluno.
 () o desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança – desenvolvimento integral: físico, psíquico e espiritual.
 () o estímulo e a valorização das diferentes habilidades da criança – musical, manual, intelectual, etc.
 () outros: _____

Se não, por quê? _____

Comente outros aspectos que achar relevante e que possam contribuir para o aprofundamento da pesquisa: _____

Você tem disponibilidade de contribuir à pesquisa também por meio de uma entrevista (a ser realizada em fevereiro de 2014)? () sim () não

Se sim, qual seria o melhor local e horário? _____

Data: ____/____/____

APÊNDICE E

CARTA AOS PAIS DE ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Bauru, 19 de novembro de 2013.

Queridos pais,

Me chamo Laura, sou ex-aluna da Escola, onde estudei do jardim até o 12º ano. Meu encantamento pela escola foi, e ainda é, tanto que estou cursando Pedagogia para ser professora Waldorf, com o intuito de proporcionar a mais pessoas o desenvolvimento integral e profundo, da mesma maneira que me proporcionou.

Estou no 2º ano de Pedagogia na UNESP, e infelizmente, na universidade me deparei com uma triste realidade, de que a maravilhosa e sanadora pedagogia que temos em nossa escola é desconhecida no meio acadêmico - por desconhecimento, mas até mesmo por pré-conceitos.

Frente a isso, aliada a grande admiração que tenho por este método de ensino, me decidi realizar um trabalho de Iniciação Científica na universidade, sob orientação da Profª Drª Vera Capellini, para levar à Academia o conhecimento da Pedagogia Waldorf e suas diversas contribuições ao ser humano, destacando principalmente o respeito em sua integralidade o que favorece a inclusão escolar. Meu trabalho é intitulado “As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças”.

Para enriquecimento deste trabalho, é fundamental que este assunto seja também observado sob a ótica dos pais, pois são vocês que junto aos professores fazem essa escola acontecer.

Por isso, peço-lhes a gentileza de responder ao questionário em anexo (lembrando que a identidade do participante será totalmente preservada) e devolver o envelope com a pesquisa até dia 28/11 (próxima quinta-feira) ao professor de classe, que eu os recolherei junto a eles.

Os pais que se dispuserem em participar também da segunda etapa da pesquisa, quando será utilizada a técnica da entrevista, que se identifiquem no local indicado no questionário, para que eu possa entrar em contato.

Qualquer dúvida, me coloco a disposição pelo telefone 99763-1001 (vivo). Ou então, para contato direto com minha orientadora, favor escrever para Vera Capellini - verinha@fc.unesp.br

Agradeço imensamente pela contribuição,

Laura

APÊNDICE F

QUESTIONÁRIO DOS PROFESSORES

Projeto: As Contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças

Pesquisadora: Laura Meira Garcia

QUESTIONÁRIO DIRIGIDO AOS PROFESSORES DA ESCOLA WALDORF

I – IDENTIFICAÇÃO:

Nome: _____ Idade: _____

E-mail: _____ Fone: _____

Escolaridade: _____ Curso: _____

Atua como professor:

- () Maternal () Área / disciplina: _____
 () Jardim () Auxiliar
 () Classe

Realizou a Formação de Pedagogia Waldorf? () sim () não () em andamento

Há quanto trabalha nesta Escola Waldorf? _____

Já trabalhou em outra escola anteriormente? () sim () não

Motivo da mudança: _____

Você tem filhos nesta Escola? () sim () não

Há alguma criança com necessidades especiais na classe em que você atua?

- () sim () não

II – CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA WALDORF PARA A INCLUSÃO:

2. 1 Em sua opinião, a Pedagogia Waldorf é inclusiva? () sim () não

Se SIM, responda as perguntas abaixo, se NÃO, ir direto à seção III.

2. 2 Dentre os elementos concebidos para a prática docente de um professor em uma escola Waldorf, quais você considera essenciais para o atendimento do aluno público alvo da Educação Especial?

- () Acompanhamento personalizado do desenvolvimento do aluno e respectivamente, respeito pelo ritmo de cada um.
 () Prática diária que leva em consideração as necessidade de desenvolvimento de cada um dos alunos presentes.
 () Adaptação das atividades, para que todos possam participar.
 () Relação pessoal construída pelo professor com o aluno.
 () Avaliação dos alunos, que não se restringe aos aspectos intelectuais.
 () Envolvimento do docente com a família do aluno.

- ☐ Participação em Formação continuada - cursos sobre Pedagogia Waldorf e Antroposofia.
- ☐ Aplicação dos conhecimentos sobre as fases do desenvolvimento humano (Antropologia segundo Rudolf Steiner).
- ☐ Trabalho de autodesenvolvimento do professor.
- ☐ Outros: _____

2. 3 A presença de um aluno “especial” em sala de aula, requer adaptações na prática docente para que este seja incluído nas atividades?

- ☐ Sim. ☐ Não. ☐ Em partes.

2. 4 Quais recursos didáticos utilizados na Pedagogia Waldorf proporcionam a inclusão?

- ☐ Teatro.
- ☐ Excursões.
- ☐ Trabalhos coletivos.
- ☐ Trabalhos artísticos.
- ☐ Música.
- ☐ Trabalhos manuais.
- ☐ Contato com a natureza e materiais naturais, que despertam na criança uma percepção do que é o verdadeiro.
- ☐ Manutenção da unidade da “classe”, ou seja, não há repetência de alunos ou mudança de classe, proporcionando um ambiente de confiança em que a criança tem maior facilidade para lidar com suas limitações, e trabalhá-las.
- ☐ O acompanhamento dos alunos por um só professor (E. Fundamental).
- ☐ Escolha equilibrada das atividades (pensar, sentir, querer).
- ☐ Outros: _____

2. 5 Quais aspectos do currículo Waldorf você considera que favoreçam a realização desse contexto inclusivo?

- ☐ Atende os diferentes âmbitos da criança (intelectuais, pragmáticos...), contemplando, dessa forma, crianças com diferentes capacidades e habilidades.
- ☐ É organizado de forma a estar adequado às diferentes fases de desenvolvimento da criança.
- ☐ É maleável, o professor tem liberdade para trabalhar os conteúdos de diferentes formas, respeitando as demandas e necessidades da “classe”.
- ☐ Outros: _____

III – DESENVOLVIMENTO INDIVIDUAL:

3. 1 Em sua opinião, a Pedagogia Waldorf atende as necessidades individuais de cada criança? ☐ sim

☐ não

Se sim, quais são os recursos que proporcionam essa atenção individual?

- ☐ O acompanhamento personalizado pelo professor de classe da criança por toda sua trajetória escolar.

- () A prática do professor de acordo com as demandas de cada aluno.
- () O currículo, que propõe aulas tanto para o trabalho físico, emocional como intelectual.
- () Outros: _____

3. 2 Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, os alunos - público alvo da Educação Especial - têm direito ao Atendimento Educacional Especializado oferecido por um professor de Educação Especial especializado. Você conta com o apoio deste profissional?

- () sim () não

Caso não conte, você sente falta da colaboração de tais profissionais para o seu trabalho?

- () sim () não

Se um aluno necessitasse de um professor com domínio em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais) ou Braille, a quem você recorreria? _____

3. 3 Você conta com a ajuda de profissionais de apoio no trabalho com alunos público alvo da Educação Especial, para guiar sua prática com estas crianças?

- () sim () não

Se sim, quem são esses profissionais?

- () Psicólogo
- () Terapeuta
- () Extra Lesson
- () Tecnologia Assistiva
- () Outros: _____

IV – VALORIZAÇÃO DAS DIFERENÇAS:

4. 1 Na sua opinião, a Pedagogia Waldorf valoriza as diferenças?

- () sim () não

Se sim, como isso ocorre?

- () Respeito a individualidade do aluno.
- () O não incentivo a competição.
- () Trabalho mais pessoal entre professor e aluno.
- () O desenvolvimento das múltiplas habilidades da criança – desenvolvimento integral: físico, psíquico e espiritual.
- () O estímulo e a valorização das diferentes habilidades da criança – musical, manual, intelectual, etc.
- () Outros: _____

V – O SOCIAL DA “CLASSE”:

5. 1 Como os alunos da “classe” reagem à presença da criança público alvo da Educação Especial?

- () Com igualdade, a inclusão acontece totalmente, a tratam como igual.
- () Com respeito, mas o aluno público alvo da Educação Especial não é totalmente incluída no social da classe.
- () Com indiferença, elas não desrespeitam, mas também não a incluem no social.

() Com preconceito.

() Outros: _____

5.2 Você concorda que a criança que convive desde cedo com as diferenças e aprende a trabalhar com seus companheiros - cujas capacidades e habilidades distinguem das suas - realizando tarefas, projetos, teatros, trabalhos, apresentações, estará mais bem preparado para enfrentar futuros preconceitos?

() Concordo. () Em partes. () Discordo.

Mencione outros aspectos que achar relevante e que possam contribuir para o aprofundamento da pesquisa:

Data: ____/____/____

APÊNDICE G

CARTA AOS PROFESSORES DE ESCLARECIMENTO DOS OBJETIVOS DA PESQUISA

Bauru, 17 de fevereiro de 2013.

Queridos professores,

É com alegria que lhes peço uma última contribuição à minha pesquisa de Iniciação Científica - “As contribuições da Pedagogia Waldorf no atendimento a diversidade e na valorização das diferenças”. Esse trabalho, que conta com aprovação do CNPq, tenta investigar, quais aspectos da pedagogia Waldorf a tornam inclusiva, pois, a meu ver, a Escola Waldorf é um espaço onde a diversidade é celebrada. Nossa Escola é um belo exemplo disso, nela convivem em harmonia todos os tipos de criança, inclusive aquelas público alvo da Educação Especial – crianças com deficiências (física, intelectual, visual e auditiva), transtornos globais do desenvolvimento, e altas habilidades/superdotação –, e está sendo, por isso, minha referência para esta pesquisa.

Para que o estudo seja completo, é fundamental, porém, que o ponto de vista dos professores seja considerado, uma vez que são vocês que colocam a teoria de Steiner em prática diariamente, e que fazem com que esse ambiente inclusivo aconteça, por isso convido-lhes a participar.

É possível colaborar mesmo os que já responderam ao questionário destinado aos pais, uma vez que esse novo se destina ao enfoque do professor sobre a questão (lembrando que a identidade do participante será totalmente preservada). Depois de responder, é só depositar os envelopes na caixa disponível na sala dos professores, até o dia 25/02 (terça-feira). Peço-lhes também, que não se esqueçam de assinar o Termo de Consentimento Livre Esclarecido ao final, pois só com assinatura o questionário se torna válido à pesquisa.

Qualquer dúvida, me coloco a disposição pelo telefone 99763-1001 (vivo). Ou então, para contato direto com minha orientadora, favor escrever para Vera Capellini - verinha@fc.unesp.br

Agradeço de coração pela participação,

Laura

ANEXO A

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DE INDICADORES DA CULTURA INCLUSIVA NO AMBIENTE ESCOLAR

Roteiro de Observação de Indicadores da Cultura Inclusiva no Ambiente Escolar

(HAMER, 2014)

I – Apresentação da instituição

- Identificação
- Histórico
- Caracterização sócio-cultural do bairro e alunos
- Número de alunos e classes
- Recursos humanos
- Corpo docente

II – Ambiente físico e recursos materiais

A. Descrição:

- Número de sala de aula;
- laboratórios;
- biblioteca;
- sala de administração;
- salas de apoio para reuniões, projetos, etc;
- quadras esportivas;
- cozinha, cantina, etc;
- jardins, áreas de lazer;
- Equipamentos disponíveis
- organização e manutenção do ambiente e dos recursos materiais
- dinâmica de ocupação dos espaços

B. Observação:

Acesso

- A escola possui uma estrutura de fácil acesso e segura para todos, ou seja, os percursos possíveis são sinalizados, bem iluminados e livres de qualquer obstáculo, bem como devidamente adaptados, com rampas de acesso, portas largas e ganchos na parede ao alcance das crianças.
- O acesso externo à escola é adequado com a presença de guias rebaixadas, rua asfaltada ou ponto de ônibus próximo.
- A superfície é livre de obstáculos, por exemplo, se há buracos no chão, pedras, terra, etc.

Sala de aula

- O local é arejado, iluminado, com baixo nível de ruído, amplo e limpo, com áreas definidas por carpetes e estantes.
- O tamanho e a posição dos móveis são adequados, e estes são dispostos de modo a facilitar a movimentação e o posicionamento das crianças nas várias atividades que elas realizam.
- Existem materiais adequados para estimulação do desenvolvimento, materiais estes observados quanto às suas formas, cores, tamanhos, comodidade e praticidade.
- A relação professor/criança é adequada.

Banheiro

- A altura de pias e vasos sanitários é condizente com as necessidades das crianças.
- O tamanho do banheiro é ajustado às crianças.
- As crianças têm acesso ao sabonete, papel higiênico e toalhas de papel para enxugar as mãos.

Refeitório

- O tamanho de mesas e cadeiras é adequado para as crianças, bem como a distância entre os móveis.
- O número de crianças por mesa e o espaço da mesa por criança são adequados.
- Existe uma cadeira de rodas acessível.
- Os utensílios como copos e talheres e pratos estão em um bom estado de conservação.
- A criança não é aborrecida por barulho e confusão da situação.
- É verificado se a criança pode entender a necessidade de esperar em linha ou à mesa.

Parque/Áreas de Lazer

- Há brinquedos adaptados às crianças e adequados para estimulação do desenvolvimento como balanços, tanque de areia, bolas ou brinquedos de montar.
- As superfícies são adequadas de modo a não oferecerem riscos ou maior dificuldade para as crianças.
- A educadora auxilia no posicionamento das crianças nos brinquedos.

III – Gestão escolar

- Integração da equipe gestora
- Gestão democrática
- Integração com as famílias

IV – Projeto Político Pedagógico

- Análise documental
- Forma de elaboração
- Avaliação: frequência, quem participa, de que maneira ocorre

V – Relação Escola-Comunidade

- Instituições coletivas (Associação de Pais, Conselho de Escola, etc)
- Participação dos pais no cotidiano escolar
- Reunião de pais
- Atividades abertas à comunidade
- Outros serviços oferecidos pela instituição

ANEXO B

ROTEIRO DE CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
DISCIPLINA: ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO GESTÃO ESCOLAR
Profª Drª Vera Lucia Messias Fialho Capellini**

ROTEIRO DE COLETA DE DADOS

Caracterização da escola:

A caracterização permite ao aluno conhecer a escola no seu contexto global, identificar os problemas emergenciais da escola, o perfil da comunidade escola, pais, alunos, professores, gestores e o do projeto político-pedagógico da escola campo. Assim, realiza-se um diagnóstico da escola, a fim de pautar suas prioridades.

Realizada a caracterização e feitas a análise e a discussão dos elementos da caracterização, o próximo passo consiste em identificar as demandas da escola.

Diagnóstico da escola:

O diagnóstico inicia-se concomitantemente à caracterização. Para traçar o perfil do diagnóstico são necessários reuniões com os responsáveis pela ação didático-pedagógica da escola: corpo docente, coordenador e diretor. As reuniões devem priorizar as necessidades emergenciais da escola, bem como definir com o grupo de estagiários e o supervisor de estágio quais são os projetos que podem ser elaborados, na tentativa de minimizar ou resolver os conflitos apontados.

O estagiário deve ser um colaborador auxiliando o corpo gestor, docente e discente da escola no encaminhamento das propostas, considerando-se sempre as suas limitações, e suas especificidades.

Dentre as ações do estagiário, para traçar o diagnóstico da escola, ressalta-se a observação, as entrevistas, a participação em reuniões pedagógicas e acompanhamento da gestão escolar.

CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO EDUCATIVA

I – Apresentação da Instituição:

a) Identificação:

Nome do Estabelecimento:

Endereço (rua, número, bairro, cidade):

Entidade Mantenedora:

☐ Estadual ☐ Municipal ☐ Fundação

☐ Federal ☐ Particular ☐ Convênio

• Diretoria a que pertence: _____

• Períodos de Funcionamento: _____

☐ Manhã ☐ Tarde ☐ Vespertino ☐ Noite

Nome do (a) diretor (a) responsável.

• Graus que a escola mantém:

☐ Educação Infantil ☐ Ensino Fundamental ☐ Ensino Médio

• Número de alunos e classe:

Nº de classes de Educação Infantil: _____ Total de alunos: _____

Nº de classes de Ensino Fundamental: _____ Total de alunos: _____

Nº de classes de Ensino Médio: _____ Total de alunos: _____

Média de alunos por classe:

Ensino Infantil : _____ Ensino Fundamental: _____ Ensino Médio: _____

• Zona de localização:

☐ Residencial ☐ Comercial ☐ Industrial

• Regime de funcionamento:

☐ Externato ☐ Semi-Internato ☐ Internato

b) Histórico da Instituição:

c) Caracterização sócio-culturais do bairro e dos alunos:

II – Organização Técnico – Administrativa:

- Organograma / funções/nº de funcionários;
- Critério de acesso ao quadro de recursos humanos;
- Corpo docente: formação / nível de ensino; tempo de experiência; salário e condições de trabalho, estudo e reflexão; tempo médio de permanência na escola.

Recursos Humanos :

- Diretor () Efetivo () Contratado () Designado

Principais Funções:

- Assistente do Diretor: () Efetivo () Contratado () Designado

Principais Funções:

- Coordenador Pedagógico: () Efetivo () Contratado () Designado

Principais Funções:

- Orientador Educacional: () Efetivo () Contratado () Designado

- Psicólogo: () Efetivo () Contratado () Designado

Corpo Docente:

Total de Professores: _____

Total de efetivos: _____

Total de admitidos: _____

Professores estáveis: _____

Professores Eventuais: _____

- Formação do corpo docente: do total dos professores quantos têm:

Magistério – ensino Médio: _____

Graduação: _____

Especialização: _____

Pós- Graduação: *Lato Sensu*: _____

Strictu Sensu: _____

Pessoal Administrativo e de Serviços Auxiliares:

- | | | | |
|-------------------|---------|---------|----------------|
| • Secretário | () Sim | () Não | Quantos? _____ |
| • Escriturário | () Sim | () Não | Quantos? _____ |
| • Tesoureiro | () Sim | () Não | Quantos? _____ |
| • Aux. Tesouraria | () Sim | () Não | Quantos? _____ |
| • Zelador | () Sim | () Não | Quantos? _____ |
| • Serventes | () Sim | () Não | Quantos? _____ |
| • Inspetor | () Sim | () Não | Quantos? _____ |

III – Ambiente físico e Recursos Matérias :

- Número de sala de aula;
- laboratórios;
- biblioteca;
- sala de administração;
- salas de apoio para reuniões, projetos, etc;
- quadras esportivas;
- cozinha, cantina, etc;
- jardins, áreas de lazer;
- Equipamentos disponíveis
- organização e manutenção do ambiente e dos recursos materiais
- dinâmica de ocupação dos espaços

Exemplo para coleta:

- Prédio:
- () Construído especialmente para a escola

☐ Adaptado

☐ Tipo de construção (alvenaria, madeira, etc) : _____

- Atende às necessidades da Escola?

☐ Sim

☐ Não

☐ Razoavelmente

- Conservação:

☐ Boa

☐ Regular

☐ Ruim

- Número de Pavimentos: _____

- Número de Sala de Aulas: _____

- Salas ou Ambientes Especiais:

☐ Sim

☐ Não

☐ Quais: _____

- Área livre para recreação: ☐ Sim ☐ Não

• Dependência para serviços técnicos:

☐ Orientação Educacional

☐ Biblioteca

☐ Assistência Pedagógica

☐ Outros (especificar): _____

• Dependência para Serviços Técnicos:

- Lavatórios: ☐ Adequados ☐ Adaptados ☐ Não possui

- Vasos Sanitários: ☐ Adequados ☐ Adaptados ☐ Não possui

- Chuveiros: ☐ Adequados ☐ Adaptados ☐ Não possui

• Áreas disponíveis:

- Para Educação Física:

☐ Quadra coberta

☐ Quadra descoberta

☐ Piscina

() Campo de futebol () Tanque de areia () Play Ground

- Para Recreio:

() cimentada () Gramada () Areia () Terra

- Outras Dependências: (especificar- brinquedoteca, sala de jogos lúdicos etc.):

- Procedência da água (especificar) : _____

- Filtros e bebedouros: () suficientes () insuficientes

- Mobiliários adequados : () sim () Não

- Equipamento audiovisual:

() Projetor de slides () retroprojetor () gravador

() projetor de filmes () Som () vídeo

- Os equipamentos são em número suficiente? _____

- Quais os professores que utilizam os equipamentos com maior frequência?

IV – Instituições Coletivas: objetivos, estrutura e funcionamento:

- associação de pais e mestres
- conselho de escola
- conselho de série
- grêmio estudantil
- outros

V- serviços prestados

- () Serviço Médico () Serviço Dentário () cozinha
- () Assistência Social () Orientação Educacional () Cantina
- () Curso de extensão (p/alunos-especificar) :
- () Curso para os pais
- () Reunião com os pais

Outros Dados:

- Responsáveis pelo estabelecimento de critério para:

- Matrícula: _____

- Organização de classe: _____

- Atribuição de classes a professores: _____

- Organização de horários: _____

- Responsáveis pela atribuição de tarefas:

- Ao Secretário: _____

- Ao escriturário: _____

- Ao Inspetor de alunos: _____

- Servente / Zelador: _____

- Seleção de alunos- Qual o critério?

() vestibulinho

() proximidade da casa

() inscrição por ordem de apresentação do aluno

() Outro: Especificar: _____

- Acompanhamento do trabalho Docente: () Sim () Não

- como é feito? _____

- Reunião de Professores

() Semanais () Mensais () bimestrais

- como são realizadas: _____

- quem coordenada as reuniões: _____

VI- Projeto Pedagógico (Análise crítica considerando as seguintes dimensões: Pedagógica, Comunitária, Administrativa, Jurídica, Política e financeira).

- período de vigência

- participação da elaboração ,acompanhamento e avaliação
- conhecimento e envolvimento da comunidade escolar com o Projeto Pedagógico.
- Itens e conteúdos essenciais(síntese)
- Viabilidade/ coerência entre o conteúdo proposto e as práticas cotidianas
- Reuniões de HTPC/ Formação Continuada

VI- Relações interpessoais:

- Características das relações interpessoais de todos os participantes da instituição.
- Atitude e assuntos que mobilizam a atenção da comunidade escolar.

VII- Relações Escola-Comunidade:

- Serviços prestados á comunidade
- Recursos da comunidade utilizados pela escola

VIII – Regimento escolar

OBS: Os itens apontados não têm a pretensão de esgotar a coleta de dados. Esperamos que o grau de observação, envolvimento e criatividade dos estagiários enriqueçam este roteiro.

Bauru, janeiro de 2013

Profª Drª Vera Lucia Messias Fialho Capellini

ANEXO C

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DE AULA

(Disciplina de Estágio Supervisionado, Prof^a Dr^a Vera Lúcia Messias Fialho Capellini, 3º ano de
Pedagogia da UNESP/Bauru.)

ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO E AVALIAÇÃO DE AULA

Sugestão pode acrescentar outros itens.

- 1) **Ambiente físico**
 - organização e condições materiais da sala de aula
- 2) **Objetivos**
 - articulação dos objetivos do curso com os objetivos da disciplina
 - clareza quanto aos objetivos da aula
 - possibilidade de realização dos objetivos propostos
 - grau de envolvimento do aluno como co-responsável pelos objetivos propostos
 - nível de intenções com a formação crítica e com uma prática pedagógica transformadora
- 3) **Conteúdo**
 - articulação com os objetivos da aula
 - qualidade e quantidade
 - organização sequencial
 - repetitivo ou inédito
 - aplicabilidade
- 4) **Procedimentos de ensino**
 - coerência com os objetivos e com o conteúdo da aula
 - distinção das etapas da aula: introdução, desenvolvimento e conclusão
 - aproveitamento de oportunidades e do tempo disponível
 - diversidade de técnicas de ensino e sua utilização correta
- 5) **Recursos Didáticos**
 - coerência com os objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino
 - diversificação e utilização adequada
- 6) **Avaliação**
 - adequação das atividades de avaliação aos objetivos, conteúdos, procedimentos e recursos de ensino
 - utilização apenas de provas formais pré-determinadas ou de oportunidades diversas tais como: diagnóstica (pré-requisitos, necessidades, expectativas), processual e conclusiva.
 - esclarecimento prévio quanto aos critérios de avaliação
 - postura do aluno frente a avaliação: como mero cumprimento burocrático ou enquanto uma das etapas do processo de aprendizagem.
- 7) **Bibliografia**
 - indicação de referências e fontes complementares
 - qualidade e quantidade
 - adequação ao conteúdo e nível de escolaridade
 - facilidade de acesso às referências
- 8) **Desempenho do(a) Professor (a)**
 - coordenação das atividades
 - relacionamento com os alunos
 - vocabulário
 - domínio de conteúdo
 - habilidade pedagógica
 - coerência entre discurso (teoria) e atitudes (prática)
 - aspectos positivos e negativos
- 9) **Desempenho (dos alunos)**

- interesse, participação e criatividade
- expectativas em relação a aula, ao ensino e a escola
- importância que atribui a aula e a disciplina
- atitudes positivas e negativas

IO) Outras observações