

Foto um: Capa de caderno do Curso de Formação em Pedagogia Waldorf
Acervo da pesquisadora



UNILAB

UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL

DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA

INSTITUTO DE HUMANIDADES

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM HUMANIDADES

MARIA LUIZA DE FREITAS GUIMARÃES

A VIAGEM: O PERCURSO DO TORNAR-ME DOCENTE NO ENSINO

FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA WALDORF E NA EDUCAÇÃO

INFANTIL MUNICIPAL EM FORTALEZA

REDENÇÃO

2022

MARIA LUIZA DE FREITAS GUIMARÃES

A VIAGEM: O PERCURSO DO TORNAR-ME DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA WALDORF E NA EDUCAÇÃO
INFANTIL MUNICIPAL EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Mestra em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

REDENÇÃO

2022

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
Sistema de Bibliotecas da UNILAB
Catalogação de Publicação na Fonte.

Guimarães, Maria Luiza de Freitas.

G976v

A viagem: o percurso do tornar-me docente no ensino fundamental em uma escola Waldorf e na educação infantil municipal em Fortaleza / Maria Luiza de Freitas Guimarães. - Redenção, 2023.
125f: il.

Dissertação - Curso de Mestrado Interdisciplinar em Humanidades, Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Humanidades, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2023.

Orientador: Prof^a Dr^a. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos.

1. Autobiografia. 2. Pedagogia Waldorf. 3. Educação infantil.
I. Título

CE/UF/BSP

CDD 370

MARIA LUIZA DE FREITAS GUIMARÃES

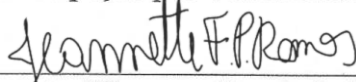
A VIAGEM: O PERCURSO DO TORNAR-ME DOCENTE NO ENSINO
FUNDAMENTAL EM UMA ESCOLA WALDORF E NA EDUCAÇÃO
INFANTIL MUNICIPAL EM FORTALEZA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Humanidades, da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, como requisito para obtenção do título de Mestra em Humanidades.

Orientadora: Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos

Aprovada em: 04/10/2022.

BANCA EXAMINADORA
(Participação por Videoconferência)



Profa. Dra. Jeannette Filomeno Pouchain Ramos (orientadora)

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)

Documento assinado digitalmente

LARISSA OLIVEIRA E GABARRA


Data: 17/01/2023 21:05:51-0300

Verifique em <https://verificador.iti.br>

gov.br

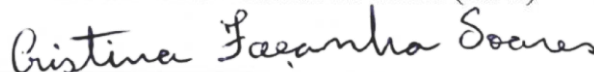
Profa. Dra. Larissa Oliveira Gabarra

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB)



Profa. Dra. Maria Celina Furtado Bezerra e Costa

Universidade Federal do Ceará (UFC)



Profa. Dra. Cristina Façanha Soares

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Dedico esse trabalho às crianças, cujo brilho puro e espontâneo iluminou o caminho que me levou a assumir minha verdadeira vocação: a docência.

AGRADECIMENTOS

Minha profunda gratidão:

Aos meus pais, José Julião e Zelly, por terem dado o dom da vida a mim e às minhas irmãs: Raquel, Maria Clara, Noêmia, Maria Paula, Maria Isabel e Alice e ao meu irmão José Paulo.

Ao papai por nos ter criado com o amor e a dignidade que resultaram na nossa forte união.

À minha irmã Noêmia, que me abriu as portas para trilhar o caminho docente e à Professora Anastácia Helena, minhas tutoras na Escola Waldorf Micael de Fortaleza; pela dedicação, paciência e, sobretudo por terem acreditado que eu seria capaz.

À minha filha e colega de profissão, Paula, pelo constante incentivo, pelas trocas de saberes e por estar ao meu lado em todas as circunstâncias. Ao meu genro Orlane pelo apoio, sobretudo com as tecnologias. Ao meu neto Fernando pela presença amorosa nos solitários tempos de pandemia. Ao meu filho Aruanã e nora Luiziane por estimularem meus estudos e compreenderem minhas ausências no acompanhamento ao netinho Luiz Antônio, fruto desse amor.

À minha orientadora Jeannette Filomeno Pouchain Ramos, pelo acompanhamento e persistência em momentos desafiadores para ambas. Gratidão pela tranquilidade e firmeza com que apoiou a construção dessa dissertação e pela garra em acreditar que era possível seguirmos juntas.

Às professoras, Dra. Larissa Oliveira Gabarra, Dra. Maria Celina Furtado Bezerra e Costa e a Dra. Cristina Façanha Soares, pelo acompanhamento, qualificação e avaliação desse trabalho. Às/aos professoras/es do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB com os quais tive a honra de cursar disciplinas: Dr. Carlos Henrique Lopes Pinheiro, Dra. Mara Rita Duarte de Oliveira, Dr. Ricardo Ossagô, Dr. Carlos Subuhana, Dr. Francisco Vítor Macêdo Pereira, Dra. Fabíola Barrocas Tavares e às/aos professoras/es do Mestrado em Educação da Universidade Federal do Ceará onde cursei duas disciplinas: Dr. Sylvio Gadelha, Dr. Pablo Severiano, Dra. Ana Frota e Dra. Bernadete Porto.

Às/aos colegas da turma 2020.1 do MIH pelas partilhas e solidariedade apesar do convívio limitado às telas devido à pandemia.

Às/aos colegas e amigas/os que encontrei na docência, representadas/os aqui por Valéria Nogueira da Escola Waldorf e Geórgia Zaranza da Prefeitura Municipal de Fortaleza que estiveram ao meu lado na elaboração dessa dissertação.

RESUMO

Esta pesquisa de mestrado foi, metaforicamente, construída numa nau em viagem ao passado, na busca de desvelar o fio condutor do meu vir-a-ser professora, revelado aos quase cinquenta anos. Nesse sentido, fundamentada em Delory-Momberger (2006), e em Passeggi (2010), adotei a metodologia autobiográfica, com ênfase na escrita de si, abordagem de caráter auto reflexivo, em que o autor é seu próprio intérprete e narrador de suas próprias vivências e experiências. Para investigar as razões de haver protelado por tanto tempo esse encontro, revisitei minhas lembranças de criança, adolescente e adulta; a minha trajetória docente e prática formativa na Pedagogia Waldorf, conversando com autores como Steiner (1996, 1999, 2000, 2013), Lanz (2005), Romanelli (2008), entre outros; as minhas vivências e aprendizagens enquanto docente e formadora de Professores na Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, dialogando com teóricos como Freire (1967, 1975), Kohan (2021), Martins Filho (2020); a experiência como coordenadora do Programa de Apoio do Desenvolvimento Infantil – PADIN; os estudos e pesquisas sobre bebês e crianças bem pequenas, fundamentados na Abordagem Pikler, com autores como Falk (2010, 2011), Pikler, (2010), Soares (2019), Gruss, Rosemberg (2019) e traço um histórico das políticas públicas e marcos regulatórios da Educação Infantil no Brasil. A bordo da nau vivi tormentas e calmarias, dores e alegrias, afetos e desafetos. Constatei que minha demora a abraçar a docência foi a pouca representatividade e relevância dada a essa profissão no meio familiar que nasci, e que foram as crianças as legítimas responsáveis por acordar a docente que havia em mim. Estou convicta que há muitos outros mares a desbravar, destarte compreendo a importância de prosseguir embarcada, pois como diz o poeta Fernando Pessoa: *navegar é preciso, viver não é preciso*.

Palavras-chave: Autobiografia. Escrita de si. Pedagogia Waldorf. Educação Infantil Municipal.

ABSTRACT

This master's research was, metaphorically, built on a ship traveling to the past, in the search to unveil the guiding thread of my becoming a teacher, revealed at almost fifty years old. In this sense, based on Delory-Momberger (2006) and Passeggi (2010), I adopted the autobiographical methodology, with an emphasis on self-writing, a self-reflective approach, in which the author is his own interpreter and narrator of his own stories and experiences. To investigate the reasons for having delayed this meeting for so long, I revisited my childhood, adolescent and adult memories; my teaching trajectory and training practice in Waldorf Pedagogy, talking to authors such as Steiner (1996, 1999, 2000, 2013), Lanz (2005), Romanelli (2008), among others; my experiences and learning as a teacher and teacher trainer in Early Childhood Education at the Municipality of Fortaleza, dialoguing with theorists such as Freire (1967, 1975), Kohan (2021), Martins Filho (2020); the experience as coordinator of the Child Development Support Program – PADIN; studies and researches on babies and very young children, based on the Pikler Approach, with authors such as Falk (2010, 2011), Pikler, (2010), Soares (2019), Gruss, Rosemberg (2019) and trace a history of public policies and regulatory frameworks for Early Childhood Education in Brazil. On board the ship I experienced storms and calms, pains and joys, affections and disaffections. I found that my delay in embracing teaching was the lack of representation and relevance given to this profession in the family environment I was born, and that children were legitimately responsible for waking up the teacher in me. I am convinced that there are many other seas to explore, so I understand the importance of continuing on board, because as the poet Fernando Pessoa says: sailing is necessary, living is not necessary.

Keywords: Autobiography. Self-Writing. Waldorf Pedagogy. Municipal Early Childhood Education.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADI	Agente do desenvolvimento infantil
ACBEU	Associação Cultural Brasil Estados Unidos
ASIHVIF	Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CEB	Câmara de Educação Básica
CEI	Centro de Educação Infantil
CNE	Conselho Nacional de Educação
COEI	Coordenadoria da Educação Infantil
CRAS	Centros de Referência a Assistência Social
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil
DCRC	Documento Referencial Curricular do Ceará
EI	Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
FEIC	Fórum da Educação Infantil do Ceará
FEWB	Federação das Escolas Waldorf no Brasil
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
OSC	Organização da Sociedade Civil
PADIN	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil
PAIC	Pacto de Alfabetização na Idade Certa
PNAIC	Pacto Nacional de Alfabetização na Idade Certa
PRB	Professora Regente B
SEDUC-CE	Secretaria de Educação do Estado do Ceará
SME	Secretaria Municipal de Educação
TCC	Teacher Training Course
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFC	Universidade Federal do Ceará
UNDIME/CE	União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará
UNICEF	Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância
UNILAB	Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira
UVA	Universidade do Vale do Acaraú

SUMÁRIO

1	O INÍCIO DA TRAVESSIA	11
2	O PREPARO DA NAU PARA A NAVEGAÇÃO NA ESCRITA DE SI	18
3	PEDAGOGIA WALDORF: o encontro com a docência	28
3.1	A Professora de Inglês	31
3.1.1	Especificidades do Ensino de Inglês nas 4as séries do Ensino Fundamental	36
3.2	A Professora de Classe	39
4	DOCÊNCIA E FORMAÇÃO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA: a Educação Infantil na rede Pública	60
4.1	A Professora da Educação Infantil	60
4.1.1	Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil - PADIN	74
4.1.2	Diálogos com a Abordagem Pikler: estudos e pesquisas com bebês e crianças bem pequenas	79
4.2	A Formadora de Professores da Educação Infantil	83
4.3	Políticas Públicas e Marcos Regulatórios da Educação Infantil	92
5	NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É PRECISO: Considerações Finais?	100
	REFERÊNCIAS	108
	ANEXOS	114

1 O INÍCIO DA TRAVESSIA

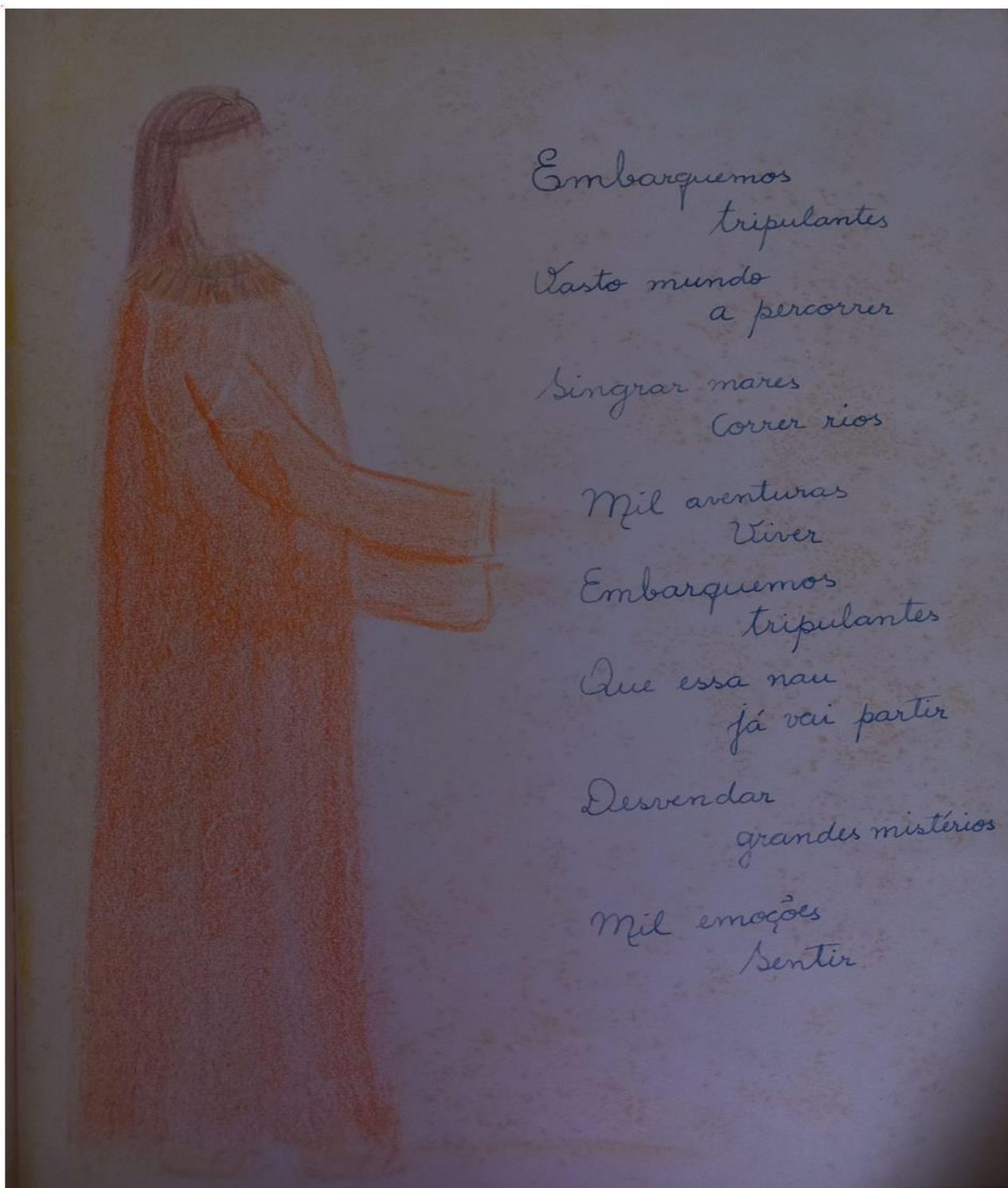


Foto dois: Contracapa de caderno do Curso de Formação em Pedagogia Waldorf
Poema autoral
Acervo da pesquisadora

Início a apresentação da pesquisa com um verso, de minha autoria, resgatado nas muitas buscas empreendidas ao meu passado e que me trouxe de volta ao porto onde aprendi que: “navegar é preciso, viver não é preciso”.¹ Assim, prossegui vislumbrando um futuro e a navegação rumo ao passado tornou-se imprescindível ao acolhimento e compreensão do presente. O fazer pesquisa tornou possível a navegação, entre idas e vindas e neste movimento a docência e a formação docente se constituíram como objeto de estudo.

Se tornar docente aos quase cinquenta anos não era algo corriqueiro nos círculos de professores que convivi. Após vinte anos de docência e formação docente, passei a questionar as razões que me levaram a protelar tanto esse encontro. Que resistências me impediam de abraçar essa profissão? Porque não enxergava as pistas que a vida me dava? No contra fluxo, na espiral da vida, tomei como objetivo geral deste estudo desvelar o fio condutor do vir-a-ser professora, analisando a construção desse caminho docente e formativo, ora tecido com lindos pontos e cores, ora com remendos, cerziduras e nós.

Com esse propósito, o primeiro passo foi levar a Nau para 1954, ano do meu nascimento, e navegar, em busca de pistas, desde a infância até o início do meu percurso docente, reunindo entre crochês e macramês os fios soltos pelos distintos caminhos percorridos. Outro intuito foi relatar o encontro com a Pedagogia Waldorf, compartilhando vivências, experiências, formação e constituição docente no Ensino Fundamental da Escola Waldorf Micael de Fortaleza. Também objetivo específico desta investigação, foi revisitar as memórias como professora e formadora da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, trazendo as vivências enquanto coordenadora do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil-PADIN, os aprendizados sobre a Abordagem Pikler e traçando um histórico das políticas públicas e Marcos regulatórios para a Educação Infantil.

A decisão de trilhar esse caminho não foi uma escolha fácil, nem tampouco delimitar os tempos e espaços a serem pesquisados, levando em conta que, fundamentada em Delory-Momberger (2006), optei pela pesquisa autobiográfica, em que o autor apresenta a si mesmo por meio do relato, tornando-se, portanto, seu próprio intérprete e construtor de sua biografia. Assim sendo, eu sabia que estaria revelando muito mais que vivências, experiências ou fatos, mas revivendo sentimentos dos mais diversos matizes.

Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores... considerando que é no relato que ele faz suas

¹No século I a.C., o general romano Pompeu encorajava marinheiros receosos, inaugurando a frase “Navigare necesse est, vivere non est necesse”. Corria o século XIV e o poeta italiano Petrarca transformava a expressão para “Navegar é preciso, viver não é preciso” (www.uc.pt). A frase também se tornou conhecida no poema “Navegar é preciso” de Fernando Pessoa.

experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (DELORY-MOMBERGER, 2006, p. 369).

Inspirada em Souza (2007), fui em busca de minhas origens, deixando brotar livremente minhas lembranças de criança, revisitando tempos e lugares onde afloraram emoções que me compeliram a compartilhar:

A lembrança remete o sujeito a observar-se numa dimensão genealógica, como um processo de recuperação do eu, e, a memória narrativa, como virada significante, marca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências (SOUZA, 2007, p. 63).

Refletindo com Passeggi (2010), me identifiquei com o desejo de considerar o que penso sobre mim e sobre o mundo, entender como dou sentido às minhas ações e me conscientizo de minha historicidade. A autora costuma adotar duas denominações nesse tipo de pesquisa: narrativas (auto) biográficas e escritas de si. As escritas de si, segundo Passeggi, são os textos escritos pelos próprios autores em língua natural (português, inglês, francês) e constituem-se num verdadeiro processo de autodescoberta. (PASSEGGI, 2010).

Para Josso, (2007) os trabalhos de reflexão a partir da narrativa da formação de si nos permitem observar a dimensão das mudanças sociais e culturais singulares e compará-las com a evolução dos contextos de vida profissional e social.

Bem entendido, as abordagens biográficas em pesquisa e em educação não podem ser a panaceia universal, elas se apresentam como uma via de conhecimento que enriquece o repertório epistemológico, metodológico e conceitual dos educadores, terapeutas e outros profissionais da relação e das transações sociais (como a mediação, por exemplo). Ela enriquece também nosso repertório de “pessoas comuns”, permitindo-nos desenvolver uma consciência do si individual e coletivo mais sutil (JOSSO, 2007, p. 437).

A presente investigação é construída a partir de uma narrativa autobiográfica, identificada como escrita de si, e reflexão docente, complementada pelos registros dos meus cadernos de planejamento, avaliação e auto avaliação I, II, III, IV e V, dos anos de 2007, 2008 e 2009, quando atuava como professora na Escola Waldorf Micael de Fortaleza e dos arquivos informatizados de planejamentos e autoavaliações, bem como registros das formações de professores, entre os anos 2010 e 2020 enquanto professora e formadora de professores da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza. Também apresento documentos fotográficos de vivências nas escolas e em campo e produções artísticas literárias e visuais das crianças e minhas, uma docente em ação e contínua formação desde a última década do século XX até o presente momento (2022).

Os relatos autobiográficos revelam, juntamente com as experiências singulares dos pesquisadores, a conjuntura social e coletiva nos ambientes educacionais pesquisados.

A pesquisa autobiográfica - Histórias de Vida, Biografias, Autobiografias, Memoriais - não obstante se utilize de diversas fontes, tais como narrativas, história oral, fotos, vídeos, filmes, diários, documentos em geral, reconhece-se dependente da memória. 2* Esta, é o componente essencial na característica do (a) narrador (a) com que o pesquisador trabalha para poder (re) construir elementos de análise que possam auxiliá-lo na compreensão de determinado objeto de estudo. Ao trabalhar com metodologia e fontes dessa natureza o pesquisador conscientemente adota uma tradição em pesquisa que reconhece ser a realidade social multifacetária, socialmente construída por seres humanos que vivenciam a experiência de modo holístico e integrado, em que as pessoas estão em constante processo de autoconhecimento. Por esta razão, sabe-se, desde o início, trabalhando antes com emoções e intuições do que com dados exatos e acabados; com subjetividades, portanto, antes do que com o objetivo. Nesta tradição de pesquisa, o pesquisador não pretende estabelecer generalizações estatísticas, mas, sim, compreender o fenômeno em estudo, o que lhe pode até permitir uma generalização analítica (ABRAHÃO, 2012, p. 80).

A autora explica, na nota de rodapé dois, que o termo memória, em seu texto, diz respeito à memória individual, tanto do narrador como do pesquisador. Nesta dissertação, assumi os dois papéis: narradora e pesquisadora, e, por diversas vezes, ao revisitar minhas memórias, senti dificuldade em lidar com as emoções que me afluíam, tendo que mergulhar fundo em minhas subjetividades para construir um relato com a maior fidelidade possível.

Refletindo com Camasmie (2007), considero relevante narrar a história da minha própria vida, concordando que nenhuma narrativa sobre si mesma pode ser conclusiva, mas sim uma porta aberta ao autoconhecimento, à descoberta de verdades sobre si, que no correr da vida cotidiana, muitas vezes passam despercebidas. Casmamie vê na auto narrativa uma oportunidade única de mudar o rumo da sua história ou prosseguir na mesma direção se assim escolher e justifica: *A resposta à questão do para que narrar sua própria história pode ser então: para ser livre* (CAMASMIE, 2007, p. 61).

A afirmação de Camasmie me conectou ao sentido de liberdade expresso por Rudolf Steiner, e que eu, como aprendiz da antroposofia, busco exercitar. Para o filósofo, a liberdade só pode ser conquistada através do pensar consciente, por meio do qual constatamos nossa individualidade, livre arbítrio e a gestão do nosso próprio destino (STEINER, 2000).

Nesse processo investigativo, fui também impactada pelas palavras de bell hooks sobre a escrita autobiográfica, e, a identificação com as justificativas de sua escolha se somaram às minhas.

The longer it took me to begin the process of writing autobiography, the further removed from those memories I was becoming. Each year, a memory seemed less and less clear. I wanted not to lose the vividness, the recall and felt an urgent need to

begin the work and complete it. Yet I could not begin even though I had begun to confront some of the reasons I was blocked, as I am blocked just now in writing this piece because I am afraid to express in writing the experience that served as a catalyst for that block to move (HOOKS, 2019, p. 79).²

A legitimidade da narrativa autobiográfica, ou escrita de si, como ferramenta metodológica de pesquisa, tem movimentado discussões no âmbito das Ciências Humanas e Sociais nas últimas décadas. Na verdade, desde 1980, alguns pesquisadores da área Educacional já procuravam entender os laços entre formação e histórias de vida e em 1991 foi fundada a Associação Internacional das Histórias de Vida em Formação e de Pesquisa Biográfica em Educação, **ASIHVIF**, que se mantém até os dias de hoje.³

Um dos objetivos da **ASIHVIF** é o de desenvolver as práticas de histórias de vida por meio do relato de vida, nos campos da formação, da pesquisa e da intervenção. A Associação criou um documento intitulado “Carta”, que passa por eventuais atualizações em suas assembleias, onde descrevem os princípios, objetivos, parcerias, práticas entre outras especificidades.⁴

Franco Ferrarotti (1988), um dos fundadores da ASIHVIF, questiona como a subjetividade inerente à autobiografia poderia se tornar conhecimento científico e tece a seguinte hipótese:

Todas as narrações autobiográficas relatam, segundo um corte horizontal ou vertical, uma práxis humana. Ora, se “a essência do homem [...] é, na sua realidade, o conjunto das relações sociais” (Marx, VIa. tese de Feuerbach), toda práxis humana individual é atividade sintética, totalização ativa de todo um contexto social. [...] Toda vida humana se revela, até nos seus aspectos menos generalizáveis, como a síntese vertical de uma história social. (FERRAROTTI, 1988, p.44).

Essa vertente de pesquisa, sobretudo no campo da Educação, vem conquistando seu espaço, haja vista que um levantamento das dissertações e teses disponíveis nas bibliotecas digitais dos três Programas de Pós-Graduação em Educação das Universidades Estadual e Federal do Ceará, selecionando pesquisas que utilizaram os termos: método autobiográfico, histórias de vida, narrativas, trajetórias, experiências de vida e memórias,

² Quanto mais demorasse em iniciar o processo da escrita autobiográfica, mais distante daquelas memórias eu me tornava. A cada ano a lembrança ficava ainda menos clara. Eu não queria perder a vivacidade, a lembrança e senti uma necessidade urgente de começar e concluir a escrita. No entanto, eu não conseguia começar, mesmo já tendo iniciado a confrontar algumas das razões do meu bloqueio, como estou bloqueada agora mesmo ao escrever esse trecho, porque tenho medo de expressar por escrito, a experiência responsável pela existência desse bloqueio. (tradução da pesquisadora).

³ http://www.asihvif.com/1/quem_somos_1198171.html

⁴ A carta, na íntegra, pode ser acessada em http://www.asihvif.com/1/upload/prea_mbulo_a_carta_jmv_lama_.pdf

localizou 114 documentos (MEDEIROS e AGUIAR, 2018). Nesse sentido, considero relevante a presente pesquisa como contribuição para a legitimação da metodologia autobiográfica e afins no cenário acadêmico.

Como professora e formadora de professores, passei por momentos bons e outros desafiadores. A melhor forma que encontrei, fosse para fruir dos momentos felizes ou contornar os desafiadores, foi a partilha, os estudos e as reflexões com o meu grupo de trabalho. Narrar, nessa dissertação, os acertos e enganos deste meu caminho, foi uma tarefa espinhosa, mas as palavras de Steiner (2001) me encorajaram: “O importante não é a perfeição com a qual conseguimos realizar o que deve provir da vontade, e sim que o que tiver de surgir nesta vida, por mais imperfeito que venha a parecer, seja feito uma vez para que haja um começo!” (STEINER, 2001, p.63).

Assim, impulsionada pelo desejo de contribuir socialmente e quiçá inspirar outras professoras e professores a narrarem suas histórias, faço minhas as palavras de Denzin (1984): "As pessoas comuns universalizam, através de suas vidas e de suas ações, a época histórica em que vivem" (DENZIN, 1984, p.32).

Dessa maneira, no primeiro capítulo que denominei O Início da travessia, apresento a pesquisa, discorro sobre a metodologia utilizada e apresento os teóricos que fundamentaram essa escolha. No segundo Capítulo intitulado O preparo da Nau para a navegação na escrita de si faço um relato de passagens marcantes da minha vida, desde o nascimento até os dias atuais. No terceiro capítulo, que intitulei de Pedagogia Waldorf, o encontro com a docência, relato minhas vivências e aprendizagens na Pedagogia Waldorf, compartilhando os saberes de autores como Steiner (2005,2007), Lanz (2005), Setzer (2011), Ignacio (2014), Schoorel (2013), entre outros. No quarto capítulo, Docência e Formação na Prefeitura Municipal de Fortaleza: a Educação Infantil na rede Pública, relato momentos de minha trajetória como professora e formadora de professores na Educação Infantil Municipal, como coordenadora do Programa do Desenvolvimento Infantil - PADIN compartilho estudos sobre a Abordagem Pikler e traço um histórico sobre as políticas públicas e marcos regulatórios para a Educação Infantil. Em meio às narrativas, dialogo com autores como Kishimoto (2001), Foucault (2003, 2013), Carvalho (2005) Freire (1969, 1975), Ostetto (2018), Kohan (2021), Martins (2020), Cruz, Cruz e Silva (2014), Falk (2010, 2011), Pikler, (2010), Soares (2019), entre outros. Por fim, no quinto capítulo dessa travessia que escolhi chamar de: Navegar é preciso, viver não é preciso: considerações finais? busco analisar as vivências, desafios e aprendizados que a viagem nesta nau me proporcionou e compreender a trama dos fios que se entrelaçaram em minha jornada, aceitando e transformando em arte os

muitos desvios e atalhos do caminho.

Convido agora, aos que se sentirem chamados a compor essa tripulação, a embarcar, *pois essa nau já vai partir...*

2 O PREPARO DA NAU PARA A NAVEGAÇÃO NA ESCRITA DE SI



Foto três: Excerto de Poema de meu pai à minha mãe
Miniatura por Rita de Cássia Baduy Pires - Rio Negro/PR
Ateliê Ana Beatriz Miniaturas
Acervo da pesquisadora

Cheguei às 11h30min de 17 de junho de 1954 na Clínica São Bento, bairro de Botafogo, cidade do Rio de Janeiro no então Estado da Guanabara. A família estava indo ao Corcovado comemorar o aniversário da minha avó Paula, mas a aniversariante ficou na clínica com mamãe. Papai, vovô Chiquinho, meus irmãos José Paulo e Raquel seguiram para o passeio programado. Chegaram mais tarde ao hospital com o buquê de rosas amarelas que Raquel trouxe arrastando pelo chão por todo o percurso.

Dizem que fui um bebê guloso. Na madrugada tomava minha mamadeira, pulava do berço e tomava também a dos irmãos. A vizinha, Dona Anita, contava que eu subia os degraus engatinhando e ia roubar bananas no forno dela. Também fiz xixi na cama até tarde. Nas férias na casa da vovó Carmen, em Petrópolis, eu acordava cedinho e trocava o pijama encharcado, mas quando ia, pé ante pé, colocá-lo no cesto do banheiro, tia Salomé não perdoava: “Já vai hein mijona!”.

Sou a terceira dos oito filhos de José Julião e Zelly: José Paulo, o primogênito e único varão entre as sete mulheres, Francisca Raquel, Eu, Maria Clara, Noêmia, Maria Paula, Maria Isabel e Alice. Nossos nomes foram todos escolhidos em homenagem a algum familiar e nunca me conformei de ter nascido no dia do aniversário da vovó Paula e não ter sido batizada com seu nome e sim com o da minha tia bisavó Maria Luiza. José Paulo, Raquel e eu temos idades próximas, mas entre meu nascimento e o de Maria Clara, quase seis anos se passaram, um considerável descanso para quem, a partir dali, gestou uma criança por ano. “As meninas”, como a elas nos referimos ainda hoje, formaram conosco um grupo coeso e juntos nos fortalecemos para superar as dificuldades que iríamos enfrentar.

Iniciei minha vida escolar em 1959 no Jardim de Infância do Colégio Santa Rosa de Lima. No ano seguinte ingressei no Colégio Stella Maris, situado no morro do Vidigal, onde permaneci até 1966 quando concluí o segundo ano ginásial. Guardo na memória as curvas da Av. Niemeyer vistas através da janela do ônibus escolar e a paisagem exuberante do mar batendo inclemente sobre os rochedos. Era uma escola imponente, conduzida pelas mãos de ferro das mães da Congregação Jesuíta. Nosso uniforme ostentava o símbolo em prata “IHS” – Jesus Homem Salvador. Essa Escola foi uma escolha de meu pai que, antes de casar, havia sido seminarista na ordem Jesuíta por dezesseis anos.

Eu era uma menina estudiosa e bem-comportada e demonstrava boa aptidão para línguas estrangeiras.

Minha primeira infância foi embalada pelos Contos de Grimm, Hans Christian Andersen, pelas canções de Dolores Duran que minha mãe tanto gostava. Aprendi a ler cedo e as coleções Mundo da Criança e Tesouro da Juventude pavimentaram minha estrada. Adorava ler Monteiro Lobato, mas um dia lá pelos idos de 1964, 1965, a madre prefeita recolheu meu livro “O poço do Visconde”, segundo ela uma criança não deveria ler um autor subversivo. Depois veio Olavo Bilac, Casimiro de Abreu, Viriato Correa, Manoel Antônio de Almeida, J. Cronin entre tantos outros.

Em 24 de dezembro de 1966, com a separação dos meus pais, nossa família migrou para Fortaleza. Na divisão dos bens meu pai herdou o maior patrimônio: as oito crianças. Continuei meus estudos no Colégio Santa Cecília, também religioso e frequentado exclusivamente por meninas, assim como meus dois colégios anteriores. Cursei o terceiro e quarto ginásial nesta instituição, mas como a única opção no segundo grau era o curso normal, e eu estava decidida a não seguir a carreira do magistério, fui transferida para o Colégio Batista Santos Dumont. Optei pelo curso clássico, indicado para quem pretendia prosseguir os estudos na área das ciências humanas. Foi uma mudança bastante significativa, pela primeira

vez tive professores e colegas do sexo masculino. Apesar de também confessional, era uma escola protestante. Lá o aspecto religioso não era tão rígido e a ausência das freiras conferia ao ambiente uma atmosfera mais descontraída.

Na adolescência fui arrebatada por Machado de Assis em Dom Casmurro, acreditando piamente na fidelidade de Capitu. Não me furtei a ler José de Alencar, Joaquim Manoel de Macedo, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Rachel de Queiroz, Jorge Amado, Tolstoy, George Orwell.

Fazia francês na Aliança Francesa e inglês no Centro de Cultura Britânica. Em 1971 ganhei dos meus avós uma bolsa de intercâmbio para os Estados Unidos. Vivi em Clio, Michigan por seis meses e concluí o grau “Senior”,⁵ na Clio High School. Essa vivência foi bastante determinante nos rumos e escolhas profissionais que faria ao longo da minha vida. Logo que retornei, com dezessete anos, fui convidada a lecionar inglês em uma escola infantil. A experiência durou apenas seis meses, naquele momento lecionar não era minha prioridade.

Em 1972 cursei no Colégio Farias Brito de Fortaleza o pré-vestibular. Participei de três cursos de Extensão na Universidade Federal do Ceará - UFC promovidos pela Casa Amarela: Iniciação às Artes Plásticas, Curso Intensivo de Cinema e Curso Intensivo de Teatro. Este último despertou em mim uma grande paixão e desejo de seguir a carreira de atriz.

Em 1973 prestei vestibular para a Faculdade de Comunicação Social da UFC, mas não obtive aprovação. Graças ao inglês fluente fui admitida como secretária bilíngue em uma empresa de exportação de pescados. À noite eu e alguns colegas do curso de teatro nos reuníamos na Casa Amarela⁶ e brincávamos de encenar. A brincadeira foi aos poucos tomando forma e em 06 de agosto de 1973 estreamos no auditório da Faculdade de Direito da UFC, na abertura do simpósio nacional dos advogados, nosso primeiro espetáculo: A Farsa do advogado Pathelin, de autor desconhecido, sob a direção de Marcus Miranda. No ano seguinte, participei da peça Os Orixás do Ceará, de Gilmar de Carvalho, com direção de Marcelo Costa.

No final de 1975, decidida a seguir a carreira artística, voltei para o Rio de Janeiro. Fiz curso de interpretação no Teatro Tablado e de expressão corporal e impostação de voz na Escola de Teatro Martins Penna. Em 1976 ingressei na Faculdade de Comunicação e Turismo Hélio Alonso. No Rio de Janeiro não havia, nesta época, nenhum curso de graduação

⁵ O grau Senior nos Estados Unidos da América equivale ao terceiro ano do Ensino Médio no Brasil

⁶ A Casa Amarela Eusélio Oliveira é um equipamento cultural da Universidade Federal do Ceará vinculado à Secretaria de Cultura Artística, Secult-Arte-UFC.

universitária na área de dramaturgia. Durante o dia trabalhava como secretária bilíngue, estudava à noite e participava também do grupo de teatro da faculdade. Chegamos a encenar um esquete de Morte e Vida Severina de João Cabral de Melo Neto. Em 1977 participei do musical infanto-juvenil O Ano Passado em Maracangalha, no Teatro da Praia em Copacabana. Dessas vivências levei comigo, Stanislavky, Grotovsky, Frederico Garcia Lorca, Dias Gomes, tive a emoção de assistir Procópio Ferreira em o Avarento, de Molière, Bibi Ferreira em Gota d'água de Chico Buarque, e Sônia Braga no musical Hair.

Em 1978 uma desilusão amorosa me levou a mudar o rumo de minha vida. Recebi um convite de meu irmão para morar e trabalhar com ele em Salvador. Pedi demissão do emprego, fiz as malas e fui conferir o que a Bahia tinha. Tentei a transferência da faculdade, havia cursado três semestres, mas esse curso era ofertado apenas na Universidade Federal e sendo egressa de uma faculdade particular minha solicitação foi negada.

Em 1979 prestei vestibular para a Faculdade de Teatro da UFBA – Universidade Federal da Bahia. Recebi com muita alegria minha aprovação nas provas escritas e de aptidão artística, mas não pude cursar a faculdade, não havia curso noturno, havia aulas pela manhã e à tarde e eu precisava trabalhar para me sustentar.

Neste mesmo ano conheci meu grande amor, aquele que seria meu companheiro e pai de meus dois filhos: Paula e Aruanã. Grávida de Paula, e decidida a me dedicar integralmente à maternidade, deixei o emprego de secretária numa indústria química em Candeias-Ba, a 100 km de casa e dei início, no meu quintal, a um pequeno restaurante de comida macrobiótica. O negócio prosperou, associei-me a uma amiga, e montamos nosso ponto comercial. Em quatro de agosto de 1984, grávida do segundo filho, perdi meu companheiro num acidente de carro. Aruanã nasceu aos 15 minutos do dia 30 de janeiro de 1985, aquariano como o pai, que era do dia 29.

O restaurante, apesar de não muito lucrativo, nos dava a segurança de uma alimentação saudável e uma vida social cercada de pessoas que partilhavam dos mesmos ideais filosóficos. Os ensinamentos de George Ohsawa⁷ e Tomio Kikushi⁸ foram uma grande influência na criação dos meus filhos. Eu encontrava sentido nessa conexão filosófica e profissional. A demanda dos clientes nos fez ministrar cursos de culinária macrobiótica. Publicamos diversas apostilas com receitas inovadoras. Participamos de vários congressos em São Paulo e organizamos alguns em Salvador.

⁷George Ohsawa, fundador da macrobiótica.(1893-1966) Japão

⁸Tomio Kikushi, discípulo de George Ohsawa, desenvolvedor da teoria e prática do Princípio Único (1926 Japão- 2019 SP-Brasil)

Permaneci no restaurante por nove anos, mas à medida que cresciam os filhos a demanda financeira também aumentava e eu estava decidida a ganhar mais. Vendi minha parte e iniciei um novo empreendimento no mesmo ramo que não logrou o mesmo sucesso. Veio o plano Collor confiscando poupanças e quebrando pequenos comércios. Tentei voltar ao mercado de trabalho como secretária, mas as portas estavam fechadas para as mulheres de idade mais avançada. Estávamos em 1992 e eu tinha 38 anos.

Passei a fazer quibes, bolinhos de bacalhau, pães integrais, biscoitos e a vender nos entrepostos de produtos naturais. Em 1992, num anúncio nos classificados do jornal baiano A Tarde, uma empresa requisitava pessoas fluentes em inglês e francês, não havia limite de idade e não precisava ter experiência anterior. Apresentei-me e fui contratada. Vendedora de joias em uma multinacional brasileira. Os colegas me apelidaram de professora, diziam que eu dava mais aulas para os clientes sobre as pedras e joias do que vendia. Eu realmente me interessava pelo assunto. A empresa investia em nossos conhecimentos, estávamos sempre fazendo cursos, alguns na matriz do Rio de Janeiro.

Algumas vezes sentia um vazio muito grande. Achava que vender joias não supria minha necessidade de cumprir uma função social no planeta. Pensei em lecionar inglês em cursos livres de idiomas. Cursei durante um ano o TCC - Teacher Training Course⁹ da Associação Cultural Brasil Estados Unidos. Fui aprovada, mas não contratada e os outros cursos livres de inglês ofereciam salários desanimadores. Neste período surgiu uma vaga na filial da joalheria em Fortaleza, cidade onde vivia a maior parte da minha família. Pedi transferência e voltei para o Ceará.

Trabalhei na filial cearense de 1999 a 2001, quando fui demitida. Se com 38 anos foi difícil conseguir emprego, como seria agora beirando os 48? Para minha grata surpresa fui convidada a lecionar inglês numa escola cujo currículo era bem diferente daquele das escolas tradicionais, era uma escola Waldorf.¹⁰ Aceitei imediatamente, a questão salarial neste momento era secundária, eu queria e precisava trabalhar. Estava confiante, já mais experiente, falava inglês bem, conhecia a gramática e ainda tinha um jeito brincalhão que a meu ver iria ajudar no relacionamento com as crianças.

Enfrentei situações muito difíceis, os alunos, diferentemente daqueles que frequentavam os cursos livres, não estavam nada interessados em aprender inglês e a indisciplina era constante. Eu como professora novata e não conhecedora das regras da escola era constantemente posta à prova pelas crianças. Pensei em desistir inúmeras vezes, ficava

⁹ Curso de treinamento de professores

¹⁰ Pedagogia criada por Rudolf Steiner baseada na ciência espiritual da antroposofia

muito nervosa, chegava até a chorar, por outro lado as pequenas conquistas iam me alimentando. Ao imprimir um novo ritmo às aulas, com canções, versos, cirandas, brincadeiras e histórias, as crianças não só adquiriram um bom repertório na língua inglesa como nossas relações foram se estreitando. Percebi que não estava ali apenas para ensinar inglês, mas para conviver, aprender com elas, partilhar experiências, e me aprimorar como ser humano.

Em janeiro de 2002 ingressei no Curso Brasil de Formação de Professores Waldorf, do polo de Fortaleza. O curso acontecia em módulos de nove dias cada, quatro módulos por ano, durante quatro anos, totalizando 16 módulos e 1.440 horas-aula. Ficávamos em imersão em uma casa na cidade de Paracuru a 90 km de Fortaleza. As aulas eram divididas entre fundamentação teórica e prática de atividades artísticas. O convívio próximo com os colegas, a aceitação das diferenças foi também um grande aprendizado.

As disciplinas de fundamentação em antroposofia,¹¹ até então completamente desconhecida para mim, foram um grande desafio, muitas vezes a compreensão dos conteúdos era tão difícil que eu precisava deixar o pensamento voar para não ocasionar um curto-circuito. As atividades artísticas eram na maioria das vezes prazerosas, mas também exigiam paciência, superação e aceitação das nossas limitações. Nosso grupo concluiu o curso em janeiro de 2005 num grande encontro na cidade de Jaguariúna, São Paulo, onde os integrantes dos cinco polos de formação¹² estavam presentes.

Meu encontro com a Pedagogia Waldorf e a Antroposofia foi o primeiro passo para que eu assumisse minha verdadeira vocação: professora. É bem verdade que eu já havia recebido diversos sinais, mas nada havia descortinado tão claramente que esse seria um ideal a seguir.

Em agosto de 2002 ingressei no curso de Pedagogia em Regime Especial da Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. Formei-me em 17 de junho de 2004, dia em que completava cinquenta anos. Optei pelo curso de Pedagogia, e não pelo de Língua Inglesa, já que o primeiro me habilitaria a trabalhar como polivalente, desde a Educação Infantil até o 5º ano do Ensino Fundamental. Nesse momento eu já nutria o desejo de ser professora e tutora de classe na Escola Waldorf.

Em 2007 fui agraciada com uma classe de treze crianças entre seis e sete anos, as quais eu deveria conduzir como professora tutora até a conclusão do Ensino Fundamental.

¹¹ Antroposofia denominada Ciência espiritual pelo seu criador Rudolf Steiner é a base filosófica das Escolas Waldorf

¹² A primeira turma do Curso Brasil de Fundamentação em Pedagogia Waldorf acontecia simultaneamente em 5 cidades: Fortaleza (CE), Visconde Mauá (RJ), Jaguariúna (SP), Curitiba (PR), Florianópolis (SC)

Dediquei-me com bastante afinco a esta tarefa, me aprofundando nos estudos de pedagogia, sobretudo de pedagogia Waldorf. Foi um período bastante produtivo. Escrevi muitas histórias e versos e minha imaginação era alimentada pelo desejo de trazer conteúdos interessantes e atraentes para as crianças. Nesse ínterim me graduei também em Docência da Língua Inglesa, na UVA, me habilitando oficialmente para o cargo de professora de inglês, que continuara simultaneamente exercendo.

Em 2009 concluí os três primeiros anos do fundamental com minha classe. A Escola estava passando por dificuldades financeiras e precisamos abrir mão de nossos direitos trabalhistas e fundar uma cooperativa como autônomos. Eu já beirava os 60 anos e essa situação me gerou bastante insegurança. No final de 2009 participei de dois certames públicos. Um para professora pedagoga na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza e outro para professora de Inglês da Secretaria Estadual de Educação do Ceará. Fui aprovada nos dois concursos.

Para assumir o cargo na Prefeitura Municipal teria que me desligar da Escola Waldorf e deixar a classe que estava iniciando o 4º ano fundamental. Foi uma decisão bastante difícil, dolorosa até, mas hoje posso dizer que nada acontece por acaso. Iniciei na escola pública em 15 de abril de 2010 e aconselhada por minha filha Paula, então professora do Município de Fortaleza, me lotei na Educação Infantil.

Apesar de ter iniciado em um Centro de Educação Infantil - CEI padrão MEC,¹³ com uma boa estrutura física, meu referencial era a Escola Waldorf e a realidade com a qual me deparei ia totalmente de encontro aos meus ideais de uma educação para a liberdade, criatividade e, sobretudo alegria.

Sofri muito, pensei em desistir inúmeras vezes, adoeci, não concordava com as práticas disciplinadoras que observava frequentemente, me inquietava com a padronização das atividades, com as tarefinhas escolarizantes e era confrontada pelas colegas e taxada de não ter domínio de classe, o que era verdade, eu de fato não tinha e essa nunca foi minha meta.

No CEI que eu trabalhava era praxe levar as crianças para o refeitório enfileiradas no “trem” com as mãos pousadas nos ombros dos colegas ou contidas dentro de um elástico conduzido pela professora. Eu não me conformava com isso, cada dia inventava um meio de transporte que permitisse que elas fossem soltas, livres; íamos remando canoas, pilotando avião, pedalando bicicleta, rodopiando feito caracol. Era uma farra. Certo dia a assistente

¹³ Os Centros de Educação Infantil padrão MEC foram implantados em Fortaleza a partir de 2009, dispunham de pátio coberto, refeitório, parquinho com brinquedos e todas as salas dispunham de banheiro e jardim de inverno.

pedagógica, que me apoiava na classe do Infantil II, se aborreceu com a bagunça e bradou: “não tem avião nenhum aqui não: é trem!”.

Um momento que me marcou bastante foi quando a coordenadora do CEI nos reuniu para informar que daquele dia em diante teríamos de trabalhar de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EI (DCNEI/2009) e que eu iria poder auxiliar muito ao grupo, pois era a única que já trabalhava nessa perspectiva. Eu, até então, pouco sabia sobre as DCNEI e o quão crucial elas seriam em minha trajetória na Educação Infantil.

Em outubro de 2010 assumi o cargo de professora de inglês no Estado do Ceará. Manhã e tarde ficava no CEI com as crianças e à noite no Ensino Médio em três escolas diferentes. Três meses foram suficientes para que eu percebesse que teria novamente que fazer uma escolha, pois a sobrecarga de trabalho estava prejudicando minha saúde. Apesar de estar cursando, aos fins de semana, a especialização no ensino da língua Inglesa na Universidade Ateneu, decidi, sem titubear, pela Educação Infantil e pedi exoneração do Estado. Apesar de todos os percalços minha criança interior estava radiante, ela havia encontrado seus pares e a cada dia que passava esse vínculo se fortalecia e iluminava como um grande farol o caminho que eu iria seguir.

Os momentos de formação continuada da Secretaria de Educação de Fortaleza, que aconteciam mensalmente, eram para mim um verdadeiro bálsamo. Eu me fortalecia com os estudos, desabafava com as formadoras e era sempre motivada a prosseguir inovando e estimulando a liberdade e criatividade das crianças.

Em 2013 fui selecionada como formadora de professores da Educação Infantil do Município de Fortaleza. Neste mesmo ano iniciei a especialização em Educação Infantil na Universidade Federal do Estado do Ceará - UFC. Realizei uma pesquisa de campo com duas crianças e duas professoras e escrevi a monografia Concepções de Desenho em um Centro de Educação Infantil Municipal e em um Jardim de Infância Waldorf em Fortaleza-CE.

Enquanto docente na Educação Infantil Municipal questionava bastante a utilização de desenhos xerocopiados e a pouca valorização do desenho autoral das crianças. Tinha muita curiosidade em indagar as crianças suas preferências e observar a forma como se relacionavam com a arte gráfica. A pesquisa me abriu novos horizontes e o desejo de me aprofundar nos estudos sobre a infância e a Educação Infantil.

Nos anos de 2014, 2015 e 2016 retornei ao trabalho docente no Centro de Educação Infantil onde iniciei meu percurso na prefeitura e fui lotada nas turmas de Infantil IV e V. Nada pode ser mais efetivo do que a teoria posta em prática e o chão da sala de aula é a nossa prova de fogo.

A intensificação dos estudos sobre a Educação Infantil enquanto formadora e estudante da pós-graduação na UFC me trouxeram a confiança para realizar um trabalho fundamentado e amparado pela nossa legislação. Destaco a importância do aprofundamento nos estudos sobre a Resolução CNE/CEB Nº 5, de 17 de dezembro de 2009 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI. Os estudos me apontaram que a Educação Infantil que eu acreditava era respaldada por lei.

Em 2017 assumi a função de Coordenadora do PADIN – Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil,¹⁴ na Regional II em Fortaleza. Esse trabalho me abriu o leque de estudos voltados para a primeiríssima infância. Em outubro do mesmo ano participei, representando o PADIN, no evento da Secretaria Municipal de Educação “Professor autor”, realizado no Centro de Convenções. Um dos artigos apresentados neste evento falava sobre a Abordagem Pikler,¹⁵ e me impactou fortemente. Dediquei-me a estudar mais sobre o tema e no ano seguinte me tornei membro do grupo de estudos: Diálogos com a Abordagem Pikler Ceará: estudos e pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, ao qual permaneço vinculada. O grupo foi criado em 2017 e é desde então coordenado por sua idealizadora, Dra. Cristina Façanha Soares, Professora-Assistente I do Departamento de Estudos da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará e Membro da Rede Pikler Brasil.

No ano seguinte, em 2018, voltei para o Distrito de Educação II como formadora de professores e coordenadores pedagógicos da Educação Infantil. Nessa função também acompanhava presencialmente 10 Instituições (Creches, CEIs e Escolas de Educação Infantil) oferecendo suporte pedagógico às(aos) coordenadoras(es) e professoras(es).

Submeti-me à seleção do Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da Universidade Internacional da Lusofonia Afro-brasileira em 2019 e com imensa alegria recebi a notícia da aprovação. Iniciei 2020 com grande expectativa nas aulas e convívio com professoras, professores e colegas estudantes dessa Universidade, mas depois da 3ª aula presencial, na cidade de Redenção, fomos surpreendidos pela pandemia mundial,¹⁶ as aulas foram suspensas e só retornaram em agosto, no formato online, ou seja, ensino remoto

¹⁴ O Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil – PADIN – em execução desde 2017, no Ceará, no âmbito da Secretaria da Educação do Estado do Ceará, junto às Coordenadorias de Desenvolvimento Regionais da Educação, surge a partir da necessária atenção ao cuidado com a criança compreendida como sujeito histórico e de direitos, ao qual devem ser oportunizadas condições para o pleno desenvolvimento de maneira integral.

¹⁵ Abordagem desenvolvida pela pediatra Emmi Pikler enquanto diretora de uma Casa de Acolhimento de crianças no período pós 2ª. guerra Mundial na Hungria, atualmente utilizado também em berçários e Escolas de Educação Infantil

¹⁶ Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como uma pandemia. O termo “pandemia” se refere à distribuição geográfica de uma doença e não à sua gravidade. A pandemia de COVID-19, também conhecida como pandemia de corona vírus, é uma pandemia em curso (ano de 2022) de COVID-19, uma doença respiratória causada pelo corona vírus da síndrome respiratória aguda grave 2 (SARS-CoV-2) e suas mutações.

síncrono e assíncrono.

Assim como as aulas do mestrado, o trabalho, as compras, as idas ao banco, ao médico, às reuniões familiares, às visitas aos amigos foram todas convertidas para a nova forma de funcionamento do mundo: a virtual. Em 2021, o retorno paulatino e escalonado para o trabalho iniciou, mas na condição de idosa (67 anos) permaneci trabalhando em casa. Solicitei minha aposentadoria no início do ano e em agosto de 2021 adquiri o status de aposentada.

A vida exclusivamente como estudante durou apenas seis meses, pois a proposta para voltar ao local onde tudo começou foi tentadora. Assim, em janeiro de 2022 assumi a função de professora de inglês numa turma de 1º ano do Fundamental na Escola Waldorf Micael, sede Fátima, tutora do professor regente desta classe e tutora dos professores de línguas estrangeiras da sede Luciano Cavalcante.

Dessa forma, navegando suavemente pela lemniscata¹⁷ da vida, convido a tripulação a desembarcar comigo no primeiro porto dessa viagem, que intitulei de Pedagogia Waldorf: o encontro com a docência.

¹⁷ Na Antroposofia, a lemniscata mantém seu significado milenar, representando o equilíbrio dinâmico, perfeito e rítmico entre os polos opostos constitucionais do corpo humano: o polo metabólico e o polo neurossensorial.

3 PEDAGOGIA WALDORF: o encontro com a docência

Eu já havia dado 48 voltas em torno do sol quando aportei na Escola Waldorf Micael de Fortaleza, na antiga sede à Rua Pereira Valente, Bairro da Aldeota. Estávamos no mês de agosto de 2001, 2º semestre do ano letivo e fui convidada a lecionar inglês nas turmas de 4ª, 7ª e 8ª séries do Ensino Fundamental. Minha experiência docente se resumia aos seis meses de aulas ministradas numa Escola Infantil em Fortaleza, em 1971, e aos estágios realizados na Associação Cultural Brasil Estados Unidos - ACBEU, em Salvador, em função do Curso de Treinamento de professores em 1998.

A Escola Waldorf foi concebida por Rudolf Steiner em Stuttgart, Alemanha, para filhos de trabalhadores da fábrica de cigarros “Waldorf-Astoria”, em 1919. Sua concepção de desenvolvimento da criança é baseada na Antroposofia, ciência espiritual por ele desenvolvida, que concebe o ser humano como um microcosmo onde pulsam e vibram os processos do Universo. (LANZ, 2002).

Steiner, nascido em Krajelvec, Áustria, (atualmente Croácia) em 1861, formou-se em Ciências Naturais e Matemática pela Universidade Tecnológica de Viena. Realizou estudos político-sociais, literários e filosóficos, tornando-se doutor em Filosofia em 1891. Deixou uma grande obra literária com contribuições no campo da Organização Social, Teologia, Pedagogia, Pedagogia Curativa, Farmacologia, Medicina, Agricultura, Arquitetura, Artes e Eurytmia. Faleceu em Dornach, Suíça em 1925 (STEINER, 2006).

No Ensino Fundamental das Escolas Waldorf, as crianças são idealmente conduzidas por um professor tutor, chamado de “professor de Classe”, desde o início até o final desta etapa de ensino. Eles lecionam em épocas, que levam de 3 a 4 semanas, disciplinas como; língua materna, matemática, história, geografia e outras que vão sendo acrescidas com o avançar das séries (antropologia, zoologia, astronomia, geometria, química, física) e que são ministradas na chamada “aula principal” que ocorre nas primeiras horas de aula do dia. Após o intervalo acontecem as “aulas de matéria”: línguas estrangeiras, música, trabalhos manuais, artes visuais, eurytmia¹⁸ e educação física, que avançam em paralelo ao conteúdo da aula principal, sempre consonantes com a fase de desenvolvimento dos educandos.

De acordo com a concepção antroposófica, o desenvolvimento humano é

¹⁸ A eurytmia é uma nova forma de dança que vem sendo desenvolvida desde 1912. Ela baseia-se no conhecimento do ser humano e do mundo como apresentado na Ciência Espiritual de Rudolf Steiner, a Antroposofia. Seus movimentos são coreografias, solísticas ou em grupo, sobre a linguagem poética, em verso ou em prosa, e sobre a música instrumental tocada ao vivo.

<http://www.sab.org.br/porta/pedagogiawaldorf/29-o-curriculo-waldorf>

caracterizado em setênios. “Os setênios são períodos de sete anos, ao final dos quais se considera uma nova etapa da maturação infanto-juvenil sob o ponto de vista antropológico”. (ROMANELLI, 2008, p. 146). As crianças permanecem na Educação Infantil durante o primeiro setênio e ingressam no ano em que completam sete anos e demonstram prontidão para a alfabetização e ensino mais sistematizado. Nos Jardins de Infância Waldorf as crianças não são apresentadas a estudos conceituais, a letras ou números, mas vivenciam e experienciam o mundo de forma lúdica, artística e realizando tarefas cotidianas.¹⁹

Como “professora de matéria” meu convívio com os outros professores, crianças e famílias não era tão intenso, ficava poucas horas na escola e não participava das reuniões pedagógicas, mas a cada dia algo novo me inquietava: Por que todas essas crianças cantam tão afinadas? Por que desenham tão lindamente? Por que a partir da 4ª série utilizam caneta de pena? Por que não usam uniformes? Por que as roupas ou material escolar não podem ter estampas de heróis da mídia? Por que as lousas são negras e não verdes ou brancas como nas outras escolas? Por que sempre recitam versos antes de começarem as aulas? Por que os lanches não têm alimentos industrializados?

A cada pergunta respondida novas perguntas surgiam e o desejo de desvendá-las e de ficar naquele ambiente aumentava. No ano seguinte mais turmas me foram confiadas, passei a frequentar as conferências pedagógicas e ingressei na primeira turma de fundamentação em pedagogia Waldorf ministrada no Ceará. O grupo já estava no quarto módulo, mas, como professora da escola, fui aceita na condição de cursar os três primeiros módulos na próxima turma, que iria iniciar dali a três anos.

Neste período fui convidada a prestar serviços avulsos de relações públicas para a joalheria que trabalhara antes de ingressar na Escola. Era um bom complemento salarial, lecionava na Waldorf pela manhã e à tarde fazia contatos para encaminhar à joalheria. No segundo semestre eles propuseram minha recontração efetiva, era possível conciliar os dois trabalhos, no entanto teria que desistir do curso de formação em pedagogia Waldorf. Naquele momento eu já havia mordido a maçã²⁰ e estava na Nau em plena travessia, seguir a carreira do magistério na Pedagogia Waldorf era um caminho sem volta. Eu estava vivendo os últimos meses do meu sétimo setênio.

[...] no 7º setênio, que ocorre dos 42 aos 49 anos, experimentamos o auge da crise. A autenticidade surge como um processo de autoconhecimento que nos leva a olhar

¹⁹ fazem pinturas em aquarela, desenhos com giz de cera, artes manuais, brincam no pátio e na sala, escutam histórias, cantigas, fazem pães, biscoitos, auxiliam a pôr e tirar a mesa para o lanche, lavar os pratos, regar as plantas, organizar os brinquedos etc.

²⁰ Metáfora da imagem bíblica da árvore do conhecimento.

para dentro à procura de uma bússola interna, que nos guie por caminhos que estejam em sincronia com o que há de genuíno em nós. Podemos nos movimentar de forma fluida vivendo uma integração interna com o externo, que abre espaço para novas ações e conexões, mas é possível também resistirmos, agindo a partir do medo do desconhecido e nos agarrando ao que já não faz mais sentido. Experimenta-se, aqui, uma crise existencial para que nasçam novas formas, novas possibilidades, um novo jeito de ser e de atuar na vida com mais propósito. A conexão espiritual se faz mais presente, enquanto o corpo físico demanda novas necessidades. É importante acolher esse corpo que também vai se transformando, desvitalizando-se, necessitando de um novo ritmo. Ter uma vida ritmicamente equilibrada traz mais força para viver. É de extrema importância observar-se para encontrar esse compasso interno, respeitando mais as pausas e o cuidado consigo, ouvindo realmente o corpo, que muitas vezes é negligenciado pelo ritmo ditado pelo externo. [...] Podemos, então, seguir (MIASHIRO - 2019).

Abraçar a carreira docente num momento considerado tardio não foi empecilho para quem nutria em si uma criança ávida por novos conhecimentos e experiências. Os aprendizados do curso de formação não eram simples de serem postos em prática e a cada dia ficavam mais explícitos nos dizeres de Steiner:

Toda Educação é autoeducação, e nós, na verdade, como professores, somos apenas o derredor das crianças, que se auto educam. Temos que constituir o ambiente mais propício para que, junto de nós, a criança se eduque da maneira como deve se educar em razão do seu destino interior (STEINER, 2000, pp. 80 e 81).

Ainda na função de professora de inglês, fui contratada com dedicação exclusiva; eu permanecia na escola em tempo integral, auxiliava na coordenação, elaborava os comunicados para as famílias e ocasionalmente substituía algum professor de classe. Cheguei a lecionar algumas épocas completas (3 a 4 semanas) de história e português.

Em uma época de português ministrada no 7^a série, em que o assunto era a sintaxe, preguei uma peça nas crianças, recebendo-as com a sala totalmente bagunçada, com a lousa toda riscada e dizendo: “Estou muito decepcionada, não entendo como tiveram coragem de fazer isso e o pior foram as palavras desrespeitosas que escreveram na lousa a meu respeito, essas eu já apaguei”. Foi um burburinho grande, todos se defendendo, ao que eu respondia enfática: “não tiveram nenhuma consideração, deixaram até sobras de comida nas mesas, espero que se retratem”. Foi um tal de: “não fui eu, não foi ninguém aqui da sala”, que foi difícil contornar a situação e iniciar o novo tema: os tipos de sujeito. Ao frisar a diferença entre sujeito oculto ou desinencial e sujeito indeterminado uma aluna bem esperta matou a charada: “dona Liliza, a senhora inventou isso, foi um sujeito indeterminado que fez a bagunça!” Rimos bastante e a matéria ficou bem compreendida. Nessa mesma época que coincidiu com os festejos juninos criei a “Peleja Sintática” que eles representaram em um jogral na festinha da escola:

O meu nome é sujeito
sou o dono do pedaço
se vier me desafiar
eu te derrubo no laço

sou o objeto direto
do verbo sou secretário
e transito até ele
sem ter intermediário

sai pra lá intrometido
o que disseste é piada
o meu nome é predicado
e sem mim tu não és nada

sou objeto indireto
e não me envergonho não
só transito até o verbo
levando a preposição

meus amigos deixem disso
que o verbo apareceu
sujeito e predicado
quem manda em vocês sou eu

oh meus irmãos complementos
também somos importantes
afinal de contas somos
nós os termos integrantes

meu amigo tu só mandas
no predicado verbal
mas aqui é meu terreno
é predicado nominal

complemento nominal
eu sou com satisfação
sempre ajudando o nome
ando co*a preposição

se o verbo é de ligação
seu reinado está desfeito
quem manda nele sou eu
predicativo do sujeito

fui um termo essencial
chamado sujeito agente
isso foi na voz ativa
na passiva é diferente

é meu povo na sintaxe
nós somos os maiores
não é a toa que nos chamam
de termos essenciais

hoje sou termo integrante
sempre agente vou ficar
sou agente da passiva
venho ao verbo ajudar

vocês são muito esnobes
porque são essenciais
mas vivem pedindo ajuda
aos complementos verbais

Assim, com bastante dedicação e compromisso fui me constituindo como docente nessa escola, deixando desabrochar aptidões que eu desconhecia e me permitindo desaprender para reaprender de uma forma nova e bem diferente.

3.1 A Professora de Inglês

Ao iniciar a docência na Escola Waldorf Micael recebi algumas informações que somente o tempo e as vivências foram me fazendo assimilar. Tive acesso a um material didático muito diferente de todos que já havia visto; eram apostilas já bem amareladas contendo muitas histórias, versos, trava-línguas, aliterações²¹ e canções com as respectivas partituras. Não eram utilizados em aula quaisquer artefatos eletrônicos, como toca discos,

²¹ Aliteração é uma figura de linguagem da língua portuguesa, que caracteriza a repetição consecutiva de sons consonantais idênticos ou parecidos, principalmente em versos e frases. Ex: “A brisa do Brasil beija a balança.” (Castro Alves, em *Navio Negreiro*).

slides, televisão, filmes, nem tampouco imagens impressas em cartazes, retiradas de livros ou livros didáticos convencionais. Todas as salas do Ensino Fundamental possuíam uma lousa negra e muitos gizos de lousa coloridos que eram utilizados pelos professores para ilustrar o conteúdo das aulas com desenhos autorais e textos cuidadosamente escritos. Professores e crianças cantavam sem auxílio de música eletrônica e eram surpreendentemente afinados.

Adentrar nesse universo me fascinava e amedrontava simultaneamente. As aulas na 7ª e 8ª séries desnudaram por completo minha inexperiência docente e despreparo frente aos adolescentes que zombavam dos meus desenhos na lousa, do canto desafinado e aproveitavam para burlar todas as regras da escola que eu desconhecia. A turma da 4ª série, ao contrário, era um bálsamo, demonstravam um entusiasmo pelas histórias que eu criava, cantavam com alegria as canções, declamavam compenetrados os versos e adoravam as brincadeiras ao ar livre. Semanalmente tinha encontros de tutoria²² com a professora de classe da 7ª série, que era também professora de inglês da 1ª à 3ª séries. Ela me indicou textos e livros que serviram de suporte nesse começo.

Um dos primeiros artigos que tive acesso foi “A creative approach for Foreign Language Waldorf Teachers”,²³ de René Querido, publicado originalmente em 1982 na revista inglesa “Child and Man”.²⁴

Perhaps it may be said that the teacher of foreign languages in a Waldorf School is dedicating his efforts to the re-enlivening of the language so that a true sense of brotherhood may arise in human being²⁵ (QUERIDO, 1982).

Querido foi emérito escritor e palestrante da antroposofia e pedagogia Waldorf pelo mundo, diretor, por 14 anos, da Faculdade Rudolf Steiner em Fair Oaks Califórnia, Estados Unidos e também Secretário da Sociedade Antroposófica na América do Norte. Querido recomendava ainda que as crianças fossem apresentadas desde cedo à poesia clássica e não somente a quadrinhas escritas especificamente para crianças.

Segundo o autor, o objetivo do ensino das línguas estrangeiras nas Escolas Waldorf vai muito além da aquisição das habilidades linguísticas e de seu domínio instrumental e pragmático. Conhecer outras línguas, compreender os significados de seus

²² Nas Escolas Waldorf é praxe que os professores sejam tutorados por colegas mais experientes e antigos na Instituição.

²³ Uma abordagem criativa para os professores Waldorf de Línguas estrangeiras (tradução da autora)

²⁴ Criança e Homem (Tradução da autora).

²⁵ Talvez se possa dizer que o professor de línguas estrangeiras numa Escola Waldorf está dedicando seus esforços à revivificação da linguagem para que um verdadeiro sentido de humanidade possa surgir entre os seres humanos (Tradução da autora).

sons e ser capaz de reproduzi-los com acurácia abrem uma grande porta para a compreensão de outros povos, uma vez que a linguagem é o principal meio de comunicação entre os seres humanos. Aprendemos a falar através da imitação nos primeiros anos de nossas vidas e é a partir da nossa língua materna que surgem os primeiros lampejos do pensar. Podemos dizer que nossa forma de pensar é determinada pela língua que falamos e conhecer outras línguas é ampliar este pensar, é mergulhar em outros universos, culturas, gênios e sentimentos. Quando se adquire a compreensão do gênio da língua, soma-se a ela a compreensão de outra nação, de outro povo, de uma distinta forma de pensar e de ver a vida.

Tobias Ritcher (1995) demonstra compartilhar dessa concepção:

O ensino das línguas estrangeiras nas Escolas Waldorf não visa apenas seu mero domínio instrumental. (Por tanto não se trata de treinar a habilidade linguística no sentido de uma aplicação prática atualizada). A tarefa e objetivo do ensino de línguas consiste em levar o jovem as qualidades fonéticas e estilísticas das línguas estrangeiras. (...) Vivencia a língua estrangeira como complemento das formas de expressão de mentalidade e de comportamentos na língua materna. Serve para uma reflexão cultural e geográfica. (RITCHER 1995 p.117).

Entre a primeira e a décima segunda série escolar as crianças desenvolvem uma crescente habilidade e maestria nos dois idiomas ensinados e, a partir de então, o aprendizado de uma terceira, quarta ou quinta língua se dá com mais facilidade, ao mesmo tempo em que a sensibilidade interior se expande, favorecendo a compreensão de nossos semelhantes. Para Rudolf Steiner o encontro com outras línguas enriquece e diversifica nossa vida interior nutrindo nossa alma. Poder nomear e reconhecer os objetos do mundo que nos cerca através de outra língua dará a criança a oportunidade de libertar-se dos limites da sua língua materna, impedindo-a de crescer com mente estreita e preconceitos nacionalistas. Para ele, o fato das línguas moldarem a vida interior e os pontos de vista dos seus falantes, revelando aspectos únicos e diversos na natureza dos povos, deveria ser levado em conta na Educação. Tolerância e compreensão mútua entre as nações devem ser conscientemente cultivadas (STEINER, 1999).

Para Wilhelm Von Humboldt, cada língua possui uma forma diferente e característica de olhar o mundo:

The whole manner in which objects are subjectively perceived inevitably forms the structures and usage of language... The individual word is created by this

perception. It is not an imprint of the object itself, but of the picture it creates in the soul²⁶ (HUMBOLDT apud JAFFKE, 2005 pg. 3).

Embora seja indicado, na Pedagogia Waldorf, que as crianças desde o maternal já escutem canções e ritmos em outras línguas e que reproduzam esses sons sem, no entanto, terem que conhecer os seus significados, somente a partir dos sete anos, fase que coincide com a troca dos dentes e que as forças etéricas são direcionadas para o pensar, as crianças iniciam o aprendizado de duas línguas estrangeiras, tendo, idealmente, três aulas de cada uma delas por semana. Nesta fase a criança tem suas forças imitativas ainda bem presentes, o que a permite aprender de modo semelhante ao que aprendeu a língua materna, através das atividades e do sentir sem uma conscientização racional.

Os estudos de antroposofia todas as tardes de quinta-feira e as tutorias de língua estrangeira foram fortalecendo minha atuação e no ano seguinte assumi as aulas de inglês de todas as turmas (1ª à 8ª séries) do Ensino Fundamental. O ingresso no Curso Brasil de Fundamentação em Pedagogia Waldorf foi me proporcionando mais competências intelectuais e artísticas, o que facilitava bastante o desempenho nas aulas. Vieram os primeiros anõezinhos confeccionados em tricô, alguns animais em feltro, outros em crochê, e consegui fazer os primeiros desenhos com giz colorido na lousa negra.

A parte musical era um desafio à parte, conhecia muito pouco do cancionário infantil em língua inglesa e tinha dificuldade com a afinação. Dediquei-me com afinco a praticar flauta doce ou barroca, a ler partituras simples, enriquecendo assim o repertório e buscando educar o ouvido.

Nas três primeiras séries escolares é recomendado que o ensino das línguas estrangeiras seja ministrado exclusivamente na língua a ser aprendida, sem a utilização de traduções. A criança deve aprender por imitação, nomeando os objetos na língua estrangeira sem precisar recorrer ao nome correspondente em sua língua materna. Desta forma a língua é internalizada a partir do seu elemento essencial, o sentir.

Neste período nenhum livro é adotado, os professores necessitam ter, de memória, um bom acervo de versos, canções, jogos, brincadeiras, trava-línguas e histórias a serem contadas de maneira viva, valendo-se de desenhos na lousa, aquarelas, desenhos com giz de cera, fantoches ou outros bonecos artesanais, recursos que se utilizados com criatividade seguramente vão criar uma atmosfera agradável e propícia ao aprendizado.

²⁶ Toda a maneira pela qual os objetos são percebidos subjetivamente forma inevitavelmente as estruturas e o uso da linguagem... A palavra individual é criada por essa percepção. Não é uma impressão do objeto em si, mas da imagem que ele cria na alma.

Ministrar aulas de inglês para as crianças da 1ª à 3ª séries do Fundamental fez desabrochar uma escritora de histórias infantis, versos e pequenas canções. Adentrando no universo imagético das crianças propus a seguinte quadrinha musicada como mote para o fim das atividades de desenho no caderno de inglês.

It's time to close the window
 It's time to go to bed
 Our friends have worked so hard
 and now they need some rest²⁷

Outra criação foi a versão para o inglês das duas primeiras estrofes da composição de Toquinho e Vinicius de Moraes: A arca de Noé, cantada com a 3ª série que estava estudando o Antigo Testamento:

Sete em cores, de repente.
 O arco-íris se desata
 Na água límpida e contente
 Do ribeirão da mata.
 O Sol, ao véu transparente.
 Da chuva de ouro e de prata
 Resplandece, resplendente,
 No céu, no chão, na cascata.
 Seven colors in a row
 Suddenly a rainbow shines
 On the clear and happy water
 of a stream in the woods lies
 A translucent veil meets the sun
 The rain gold and silver sparkles
 Glows brightly, glows brightly
 On sky, on land, on cascade.

O ensino de línguas não deverá vir de maneira alguma isolado, mas acompanhando o currículo da série em curso. Muito pode ser visto ou acrescentado das outras disciplinas nas aulas de línguas, o professor, no entanto, deve estar sempre ciente dos assuntos ministrados nas aulas de época a fim de não se antecipar e lecionar na língua estrangeira algo que não foi tratado ainda na língua materna.

A escolha dos assuntos a serem abordados nas aulas de línguas não foge ao mesmo pensamento que norteia o ensino das outras disciplinas, os conteúdos devem propiciar um elemento anímico que alimente as necessidades da criança naquela etapa de sua evolução. Livros didáticos que na grande maioria são recheados de diálogos artificiais, sem nenhum conteúdo histórico, artístico ou cultural devem ser descartados. O livro

²⁷ É hora de fechar a janela, é hora de ir para cama, nossos amigos trabalharam tão duro que agora eles necessitam descansar (tradução da autora).

didático, a partir do quarto ano, deve ser elaborado pelo aluno em um belo caderno, com o material trazido pelo professor. Ele deve conter poemas, canções, redações, textos enriquecedores, regras gramaticais e ser ilustrado artisticamente pelo estudante.

Rudolf Steiner também indica a recitação de poemas, pois enriquece o vocabulário ao mesmo tempo em que desperta o sentimento do gênio da língua, no entanto pontua que estes não devem ser traduzidos nem dissecados para o estudo da gramática, mas vivenciados artisticamente. A leitura de bons livros, contos, fábulas, romances épicos, dramas, bem como a realização de peças teatrais, recitações e corais musicais, auxiliam na aquisição de um bom vocabulário, boa pronúncia e desembaraço (STEINER, 2005).

3.1.1 Especificidades do Ensino de Inglês nas 4^a séries do Ensino Fundamental

A leitura e a escrita nas línguas estrangeiras só são ministradas após a consolidação da alfabetização na língua materna, que de maneira geral acontece no decorrer das três primeiras séries escolares (STEINER, 2003). A aprendizagem, que até a 3^a série era principalmente dirigida aos âmbitos do sentir e do querer, passa agora, na 4^a série, a se dar também no âmbito do pensar. Nesta fase de transição a conduta do ensino deve ser extremamente criteriosa a fim de suscitar continuamente nas crianças o desejo e a motivação para aprender e alegria na conquista deste aprendizado:

A prática da leitura e da escrita no 4^o ano está ligada, pelo conteúdo, e com frequência também formalmente, aos conteúdos das primeiras classes. Dessa maneira, os alunos se deparam com texto que já conhecem, já ouviram, já brincaram, já exercitaram a sua sonoridade, porém agora esse encontro se dá dentro de uma nova forma escrita (RITCHER, 2002, p. 119).

A criança da quarta série escolar está, geralmente, entre os nove e dez anos de idade. Este é um período de profunda transformação na maneira de ver o mundo que a rodeia. Lievegoed (2017) intitula esta fase de “Metamorfose do sentir”.

A vida emocional passa por metamorfose profunda. Aos 10 anos de idade ocorre com o sentir o que já havia ocorrido aos sete com o pensar: o sentir é objetivado. Inicialmente de modo ocasional, e nos anos seguintes cada vez mais frequentemente a criança vivencia sua solidão. Ela sente de modo semiconsciente seu isolamento em relação ao Cosmo e seu aprisionamento num mundo escuro, limitado pela corporalidade. (LIEVEGOED, 2017, p.73).

Segundo o autor, é nesta fase que a criança passa pela segunda repleção²⁸ do

²⁸ aumento da largura do tronco (LIEVEGOED, 2017, P.18)

seu corpo físico e sua conformação ainda franzina torna-se mais cheia. O tronco cresce longitudinalmente agora mais do que nos anos anteriores e paralelamente há um aumento na largura do tronco. A criança perde a plasticidade muscular dos sete anos e apresenta, em contrapartida, troncos fortes e largos e com uma camada de gordura bem desenvolvida (LIEVEGOED, 2017).

Rudolf Steiner chamou esta fase de “rubicão”, referindo-se ao turbulento Rio Rubicon que as tropas de César tiveram que atravessar corajosamente para vencer uma batalha. Turbulência é realmente a palavra que define os sentimentos da criança neste momento. Se antes ela e o mundo eram um só, viviam em simpatia e se pertenciam mutuamente, agora a criança já se distancia dele e o olha em antipatia percebendo-se como um Eu. O primeiro sentimento de solidão é sentido, a criança muitas vezes tem medo do escuro. Outras vezes pergunta se é mesmo filha deste pai e desta mãe ou se foi adotada. O mundo de fantasia no qual ela vivia imersa começa a se dissipar. Já não imita os gestos dos professores como antes, critica os adultos e os colegas, questiona a autoridade amada, acha as coisas chatas e está sempre em busca de algo novo para preencher este vazio (STEINER, 2005).

(...) Os Senhores não podem, de jeito nenhum, trabalhar educando e ensinando crianças nesta idade se não forem a autoridade inquestionável; se a criança não tiver a impressão que algo seja verdadeiro, porque os senhores o consideram verdade, algo seja belo porque os senhores o consideram belo e o fazem notar e algo seja bom porque os senhores o consideram bom. Os senhores deverão ser para a criança o representante do Bom, do Verdadeiro e do Belo. A criança deverá ser atraída para a verdade, a bondade e a beleza por estar atraída para perto dos senhores (STEINER, 2005, p.34).

Uma das indicações para o ensino nessa série é conduzir o olhar da criança para a natureza, para o belo, de modo artístico e não conceitual. Esse é um momento em que seus olhos se tornam verdadeiras janelas abertas para o mundo. O Velho Testamento e os heróis da mitologia nórdica são também modelos indicados para essa idade (LIEVEGOED, 2017).

Tive a oportunidade de lecionar em quatro classes distintas de quarta série e observar as semelhanças e peculiaridades de cada uma delas. Partindo dessas experiências, realizei o trabalho de conclusão do Curso Brasil de Pedagogia Waldorf sobre as especificidades do Ensino de Inglês nessa etapa de ensino. Compartilho a seguir o relato dessas vivências.

A primeira delas foi em 2001, ano em que ingressei na Escola, já no segundo semestre. Observei as aulas de época da professora de classe durante uma semana e assisti

também às aulas de inglês da 1^a, 2^a e 3^a séries que eram ministradas por uma professora mais experiente.

Segui as instruções das duas professoras, a de inglês e a da classe, e felizmente o ritmo das aulas fluía bem. Iniciava a aula com um verso, cantávamos algumas canções, fazíamos trava-línguas, brincadeiras e depois contava uma história. A primeira história que contei foi a de Moisés; havia na escola uma pequena coleção de livros com histórias do Antigo Testamento contendo belas imagens que eu me esforçava para reproduzir na lousa. Cada criança confeccionou seu livro com o resumo dos textos e belos desenhos. Repetimos o mesmo processo nos últimos dois meses de aula com o livro de Ute Craemer, “Um Girassol de Natal”, traduzido para o inglês como “Sunflowers for Christmas”.

A professora da classe me sugeriu escrever em letra de imprensa e destacar os substantivos em azul, os adjetivos em verde e os verbos em vermelho. Todas as outras classes de palavras eram escritas em uma só cor. Nós escolhemos o lilás. Surpreendentemente as crianças faziam tudo sem reclamar e trocavam de lápis com a destreza com que uma rendeira maneja seus bilros. E o mais impressionante era que, caso eu me equivocasse em alguma cor elas identificavam de imediato.

Essa foi uma classe muito estimulante, as crianças eram melodiosas e demonstravam bastante alegria com o aprendizado, imitavam os gestos com naturalidade. Não posso dizer que as crianças neste semestre em que estivemos juntas adquiriram a habilidade da escrita e da leitura, mas um começo deste processo sem sombra de dúvida aconteceu.

A segunda classe de 4^a série foi bastante diferente. Estávamos em 2003, a classe tinha 15 crianças com bastante energia. Elas já me olhavam criticamente e não mais imitavam os gestos com a mesma naturalidade que a outra classe fazia. Achavam que as músicas, versos e brincadeiras eram coisas para criancinhas. Não consegui trazer para essa classe o alimento adequado e isso resultava numa grande indisciplina. As histórias do Antigo Testamento não os interessavam mais. Estavam vivendo intensamente a mitologia nórdica da qual eu não havia até então me apropriado e procurava seguir à risca as indicações de ensinar em inglês o que foi visto na língua materna no ano anterior. Esta minha falta de maleabilidade, de experiência e conhecimento dos assuntos do currículo Waldorf foram uma das razões que detectei para o meu insucesso na condução destas aulas.

A turma de 2004 foi um grande desafio, eu já havia lecionado nesta classe em 2002, quando eles estavam no segundo ano, e a experiência não foi bem-sucedida. Tentava inúmeras estratégias, mas nada funcionava. Muitas vezes saía do eixo e as crianças, com

sua grande sabedoria, percebiam minha insegurança e aproveitavam para dispersar ainda mais. Foi nesta classe que comecei a criar personagens que passaram a ser íntimos das crianças e através de suas aventuras as narrativas iam fluindo. Nem sempre conseguia trazer temas que alimentassem o bastante as necessidades anímicas das crianças e mantivesse a classe motivada e atenta, mas seguramente já foi um começo.

Na turma de 2005, eu já me sentia mais tranquila, continuei utilizando os mesmos personagens e as novas ideias e histórias fluíam com mais facilidade. Estudar sobre o desenvolvimento da criança foi fundamental para compreendê-la e buscar a forma adequada de lidar com ela. Neste ano me ocorreu a imagem de três reinos (Kingdom of the Past, Kingdom of the Present e Kingdom of the Future)²⁹ com seus respectivos reis, (King Yesterday, King Today e King Tomorrow)³⁰ o que criou um clima de entusiasmo no ensino dos três tempos do verbo. É importante ressaltar que o tema veio somente no segundo semestre, quando a professora de classe já havia lecionado o assunto na língua materna.

A parceria constante com o professor de classe e o estudo do currículo geral das disciplinas lecionadas nesta série foram grandes aliados. O resultado desta classe foi bastante satisfatório, o que me encorajou a pesquisar mais e aprimorar minhas habilidades artísticas. Nesta classe eu percebi o quanto as crianças, talvez inconscientemente, valorizavam meus esforços para desenhar, tocar flauta ou cantar melhor e isso voltava para mim em forma de respeito.

Esses seis anos como professora de inglês e eventualmente substituta em outras disciplinas foram, sem dúvida, pavimentando o caminho para a professora de classe que eu viria a me tornar em 2007, mas essa história merece um capítulo à parte.

3.2 A Professora de Classe

Foi em 05 de fevereiro de 2007, num bonito dia de sol, que recebi, no salão da nova sede da Escola Waldorf Micael de Fortaleza, as 13 crianças que me foram confiadas para alfabetizar e educar por todo o ciclo do Ensino Fundamental. Foram conduzidas do Jardim de Infância, por suas professoras do ano anterior, as jardineiras,³¹ passando por um lindo arco de flores simbolizando o portal de acesso ao novo caminho a ser trilhado. Os familiares estavam presentes e recepcionei a todos (as) com o poema Minha Pedagogia, de

²⁹ Reino do Passado, Reino do Presente e Reino do Futuro

³⁰ Rei Ontem, Rei Hoje e Rei Amanhã

³¹ Nas escolas Waldorf as professoras da Educação Infantil são chamadas de Jardineiras e essa etapa de ensino de Jardim de Infância.

Dom Helder Câmara:³²

Não ensines a teu filho que as estrelas
 Não são do tamanho que parecem ter:
 Maiores do que a terra!
 São lâmpadas que os anjos acendem todos os dias
 Assim que o sol começa a escurecer...
 Não diga a teu filho
 Que as asas dos anjos
 Só existem na imaginação
 Já vi meu anjo em sonho e posso jurar
 Que ele tem asas claras
 Que até parecem feitas de luz.
 Não encha a cabeça do teu filho
 Ensinando-lhe hipóteses precárias
 Que amanhã de nada servirão.
 Povia de beleza
 O olhar inocente do teu filho.
 Dá-lhe uma provisão de bondade
 Que chegue para a marcha da vida.
 Infundi-lhe na alma o amor de Deus
 E tudo mais por acréscimo ele terá.

Em seguida, quando já estávamos mais descontraídos, cantei uma versão da música A Casa, de Vinicius e Toquinho, substituindo a palavra casa por sala, pois acabávamos de mudar de sede e as portas e janelas da nossa sala ainda não haviam sido instaladas. Essa brincadeira foi surpresa até para minha tutora e rimos bastante.

Era uma sala
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela não
 Porque na sala
 Não tinha chão
 Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque na sala
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali
 Mas era feita
 Com muito esmero
 Na Escola Waldorf
 Número zero

Nas escolas Waldorf é ideal que o (a) professor (a) de classe acompanhe as

³² Dom Helder Câmara (1909-1999), arcebispo de Recife & Olinda, escritor, In: Meditações de dom Helder Câmara, lidas no programa Um olhar sobre a cidade, exibido na Rádio Olinda na década de 70. Disponível em: <https://www.luso-poemas.net/modules/news/article.php?storyid=272551>. Acesso em 16 mar. 2022.

crianças da 1ª à 8ª série, lecionando as matérias principais: português, matemática, história, geografia, ciências, nas duas primeiras horas do dia, momento dedicado à chamada “aula principal”. Estas matérias são ministradas em épocas, que normalmente duram de três a quatro semanas. As matérias, como línguas estrangeiras, música, educação física, trabalhos manuais etc., são usualmente ministradas por professores (as) especialistas. O (a) professor (a) de classe assume, com as famílias e com os alunos (as), o compromisso de formar os (as) estudantes; ele (a) é o principal elo entre as famílias, crianças e a escola. Nesse sentido, estreita-se o relacionamento uma vez que passam a conhecer a história de vida e especificidades dos (as) alunos (as) e suas famílias. Os (as) professores (as) de classe são tutorados (as) por outro (a) professor (a) mais experiente que ocasionalmente assiste a suas aulas e o (a) orienta no que for necessário (CARLGREN, KLINGBORG, 2014).

O objetivo mais amplo que se deve ter em vista na 1ª série, tanto na língua materna como em outras matérias, é a formação da classe e a criação de hábitos positivos firmemente sedimentados. Ao mesmo tempo, procuramos proporcionar um desenvolvimento harmonioso e integral de cada criança, envolvendo as esferas do pensar, do sentir e do querer em ricas vivências, suscitadas por imagens cuidadosamente escolhidas, despertando e educando os sentidos, buscando uma integração da criança no mundo, no meio ambiente, sempre estimulando sua admiração e veneração pelo belo. Portanto, a formação da classe e desenvolvimento individual são os dois objetivos mais amplos que se integram dialética e dinamicamente. O sentido artístico deve estar em todas as atividades, como na valorização das cores e formas e na ênfase da plasticidade da linguagem oral (CARLGREN, KLINGBORG, 2014).

O contato das crianças com a escrita vem precedido por uma época denominada “Desenho de Formas”, matéria que não faz parte do currículo das escolas em geral.

Rudolf Steiner inclui em 1915 no plano do ensino o desenho de formas como matéria de ensino. A escrita é preparada pela vivência da linha que não reproduz nenhum objeto exterior e que corresponde ao impulso motor da criança, atuando sobre a sua sensibilidade pelas formas e treinando a sua habilidade manual (FEWB-1999, p.39).

Os desenhos de forma são realizados à mão livre, com bastão de cera colorido, sem que as mãos se apoiem no papel, possibilitando um fluxo contínuo como um rastro de movimento. Eles partem de traçados simples que paulatinamente vão aumentando de complexidade, o que exige habilidade tanto no âmbito motor-fino como no pensar.

Desenvolvem o equilíbrio, a percepção espacial, a percepção das simetrias e da ordenação das formas.

O elemento artístico do „desenho de formas“ é - em contraposição ao desenho figurativo - a linha como um rastro de um movimento. O desenho de formas - a *ars lineandi* da Idade Média - é uma das mais antigas formas artísticas da humanidade; basta lembrar os desenhos rupestres do período neolítico e a Idade do Bronze. A arte lapidar dos lombardos e irlandeses e as iluminuras desses povos são expressão dessa *ars lineandi* (KUTZLI, 2021, p 11).

O poeta e matemático Novalis (Alemanha 1791–1801) costumava dizer: *Toda Linha é um eixo do mundo, a linha reta é a lei e a linha curva é a vitória da natureza livre sobre a regra.*³³

Wassily Kandinsky, artista pesquisador da linha, expressa assim seu pensamento sobre a forma: “Quando, numa imagem, uma linha é libertada da sua função de definir um objeto, passando a ser, ela própria, um objeto, o som interior não perde seu vigor para nenhum papel coadjuvante, ganhando toda a sua força interior” (KANDINSKY apud RICHTER 2002, p.323).

Os conteúdos das aulas de época, nas séries iniciais, são sempre ministrados através de uma ou várias histórias, elaboradas pelo (a) professor (a) de classe ou adaptada de uma história já existente. Esse é o caso da história do Rei Reto, muito utilizada nas escolas Waldorf. Para alguns é o Rei Justo ou outro nome similar e na nossa classe o chamamos de Rei Correto. Muito rígido, o rei tinha um castelo austero, sem curvas, aclives ou declives e só caminhava em linha reta. Com a morte da rainha, o filho único perde a voz. Desesperado, o rei consulta o sábio da corte que lhe revela que a voz de seu filho foi aprisionada na corda de uma lira e encontra-se numa caverna guardada por um feroz dragão. Assim, o rei empreende uma longa viagem enfrentando muitos perigos e desafios precisando superar suas limitações.

A História vai sendo enriquecida pelas imagens trazidas pelo (a) professor (a) de classe, que também conduz as crianças a passeios pela escola reconhecendo as formas na natureza, nelas próprias, movimentando-se em retas e curvas, desenhando as formas no ar, na terra para depois executá-las no papel.

³³ <https://www.auroraabtaa.com.br/desenhodeformas>. Acesso em: 18 mar. 2022.

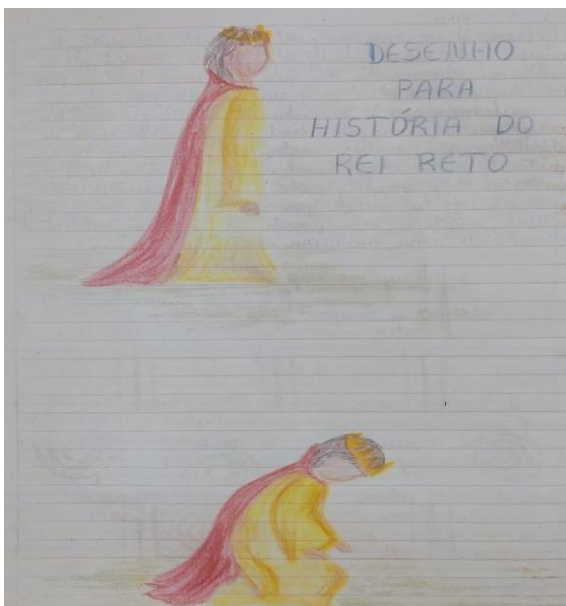


Foto quatro: Rei Correto
Fonte: Acervo da pesquisadora.

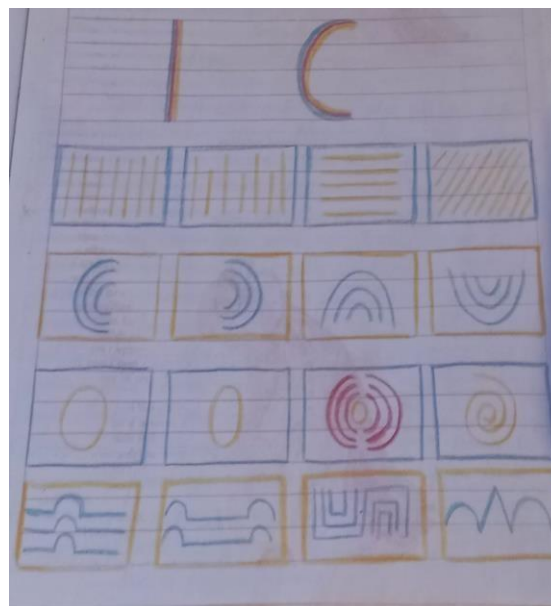


Foto cinco: desenho de forma
Fonte: Acervo da pesquisadora.

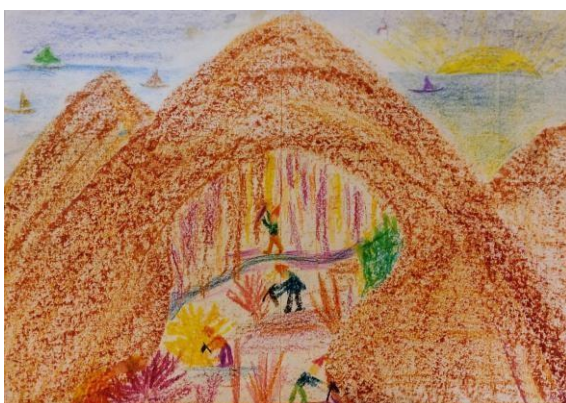


Foto seis: Cena História Rei Correto
Fonte: Acervo da Pesquisadora

A época seguinte, chamada de “Letras”, é o início da escrita, que no ensino Waldorf sempre precede a leitura.

A escrita é, de certo modo, algo mais vivo do que a leitura. Está isola bastante o ser humano, retirando-o do mundo. Na escrita ainda imitamos formas do mundo, quando a praticamos a partir do desenho. As letras impressas também já se tornaram extraordinariamente abstratas, elas surgiram inteiramente das letras escritas. É absolutamente correto que, ao menos no ensino, os senhores não deixem romper o fio condutor que leva da forma desenhada à letra escrita, de modo que a criança, de certa maneira, sempre volte a sentir na letra a forma originalmente desenhada (STEINER, 2003 p. 107).

Em nossa classe, o desenrolar da história do Rei Correto foi tão empolgante que ganhou novos capítulos na 1ª época de Letras, em que as vogais foram apresentadas. Apresentar as vogais antes das consoantes não é uma regra, mas uma indicação, e eu segui esse caminho. As vogais representam os planetas zodiacais e nelas há uma expressão da

nossa alma que vai para o mundo. São elas que dão sonoridade à fala. *Sem a vogal a consoante não pode existir bem, ela “anseia” pela vogal* (BAUR, 1992 p.141). As vogais são as representantes do mundo anímico. As consoantes são as estrelas fixas, nos falamos fora (do mundo) para dentro de nossa alma (BAUR, 1992).

Na introdução das consoantes utiliza-se o elemento pictórico aliado ao elemento sonoro. Sendo as consoantes encontradas no mundo, cabe ao (a) professor (a) encontrar algo concreto cuja forma se assemelhe ao desenho da letra. Sempre através de uma bela história, a letra em questão se fará presente em muitas palavras, de forma contundente, até que ao final da aula o (a) professor (a) faz um desenho na lousa e nele deixa uma pista da letra.

Escolhi, para trazer o M, a forma da montanha, em uma história com palavras repletas de “emes”: montanha, manhã, manto, mantimentos, manjericão, marmitas, maracujá, mangas, marrom. Em seguida, apresentei na lousa o desenho contendo a montanha, sem ainda ressaltar a letra. As crianças ilustraram seus cadernos. A história “foi para o sono” e continuou na aula seguinte com a retrospectiva do dia anterior, trazendo ainda ênfase nos fonemas com “eme” e finalizando com a frase “MARAVILHOSA MONTANHA MARROM”. As crianças copiaram da lousa para seus cadernos, na folha ao lado do desenho.

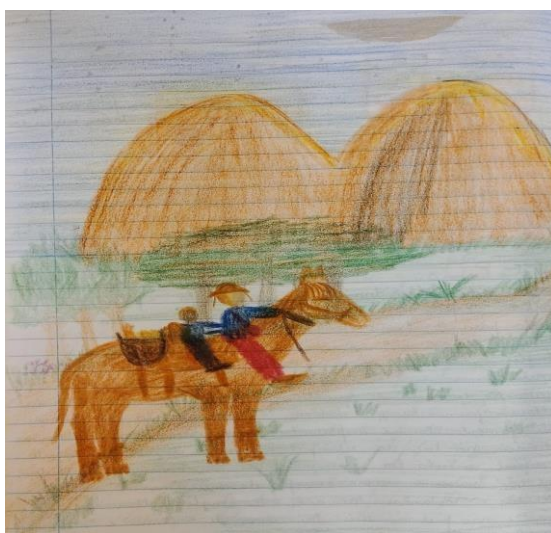


Foto sete: A montanha
Fonte: Acervo da Pesquisadora

No terceiro dia, depois da retrospectiva, nossa história foi trazendo fonemas com a próxima letra a ser ensinada, e nesse dia o conceito M foi revelado. Sempre

trabalhando do todo para as partes, fizemos numa página a palavra MONTANHA, reduzindo em sílabas MONTA, MOM, até chegar ao M sozinho. Na página ao lado fizemos várias vezes a letra M. Em cada época de letras, ensina-se de 4 a 6 consoantes, dependendo de suas complexidades, e no final do ano letivo todo o alfabeto já deve ter sido apresentado.

Os fonemas são bastante exercitados com trava línguas, quadrinhas, parlendas e Rudolf Lanz nos fala desse processo de aquisição: “efetuou-se assim, de forma condensada, a transição da imagem para o símbolo, sendo eliminado o choque com o signo abstrato” (LANZ, 2005 p.125).

Com as vogais, o caminho é de dentro para fora. Elas surgem das interjeições que expressam diversos sentimentos: veneração, admiração, espanto, medo, expansão, contração. Os gestos eurítmicos criados por Rudolf Steiner são um excelente suporte para esse aprendizado.

Diferentemente das artes plásticas, a eurtimia não lida com materiais, mas com um instrumento: o próprio ser humano que, de forma sutil, reproduz com gestos os movimentos realizados pelo aparelho fonador ao cantar e falar. Juntamente com a música e a poesia, o eurtimista expressa suas vivências mais íntimas. Segundo Rudolf Steiner, a eurtimia é a fala visível.³⁴

A utilização de cores distintas para cada vogal é também um apoio ao aprendizado, as consoantes ganham as cores da vogal com a qual se unem para formar os fonemas. Esse é um reforço utilizado apenas no começo da alfabetização.

As épocas de letras e números se revezam. Na primeira época de números, antes de fazer quaisquer cálculos, as crianças já deveriam saber contar; usando os dedos das mãos chega-se até 10 e com os dedos dos pés até 20.

Sim, seria realmente muito bom se acostumássemos as crianças a contar até 20 realmente utilizando os dedos das mãos e dos pés, e não a máquina de calcular. Se os senhores o ensinarem às crianças verão, através desta meditação infantil - pois ao contar utilizando os dedos das mãos e dos pés tem-se também de pensar nos dedos em si, o que é uma meditação a respeito do próprio corpo (aliás, uma meditação saudável) - que vida é trazida para dentro do corpo. E então na velhice ainda terão habilidades com os membros; estes se afirmarão pelo fato de terem aprendido a contar com todo o organismo. Quando se pensa apenas com a cabeça, os membros e o restante do organismo não conseguirão se manter mais tarde, e se sofrerá de gota (STEINER, 2005, p. 84 e 85).

A percepção de si como uma unidade, como algo que não se pode dividir, é bem importante para a compreensão do conceito numérico do um. Nas Escolas Waldorf os

³⁴ Disponível em <http://institutorudolfsteiner.org.br/antroposofia/eurtimia/> Acesso em: 21 mar. 2022.

números de 1 a 10 são introduzidos primeiramente com os algarismos romanos, pois a forma deles representa melhor o elemento concreto e nessa idade (sete anos), quanto menos abstrações para o desenvolvimento do pensar, melhor (STEINER, 2005).

No ensino da aritmética, Steiner orienta que as operações partam do todo para as partes. Ao invés de somarem-se partes isoladas ele sugere que seja trazido o todo, repartido em parcelas e aí teremos a adição. Pode-se demonstrar com parcelas diferentes, chegando-se a conclusão que o todo será sempre o mesmo (STEINER, 2005).



Foto oito: do todo para as partes
Fonte: acervo da pesquisadora



Foto nove: tarefa para casa
Fonte: acervo da pesquisadora

Nessa série as quatro operações são apresentadas em forma de imagens, trazendo a simbologia anímica do que cada uma delas representa. Grande parte dos professores Waldorf traz a representação de quatro anõezinhos em que cada um traz em si uma característica própria e valorosa da operação que lhe é pertinente. A poesia abaixo, de minha autoria, nos auxiliou a internalizar esses valores, as crianças a declamaram, copiaram em seus cadernos e realizaram lindas ilustrações.

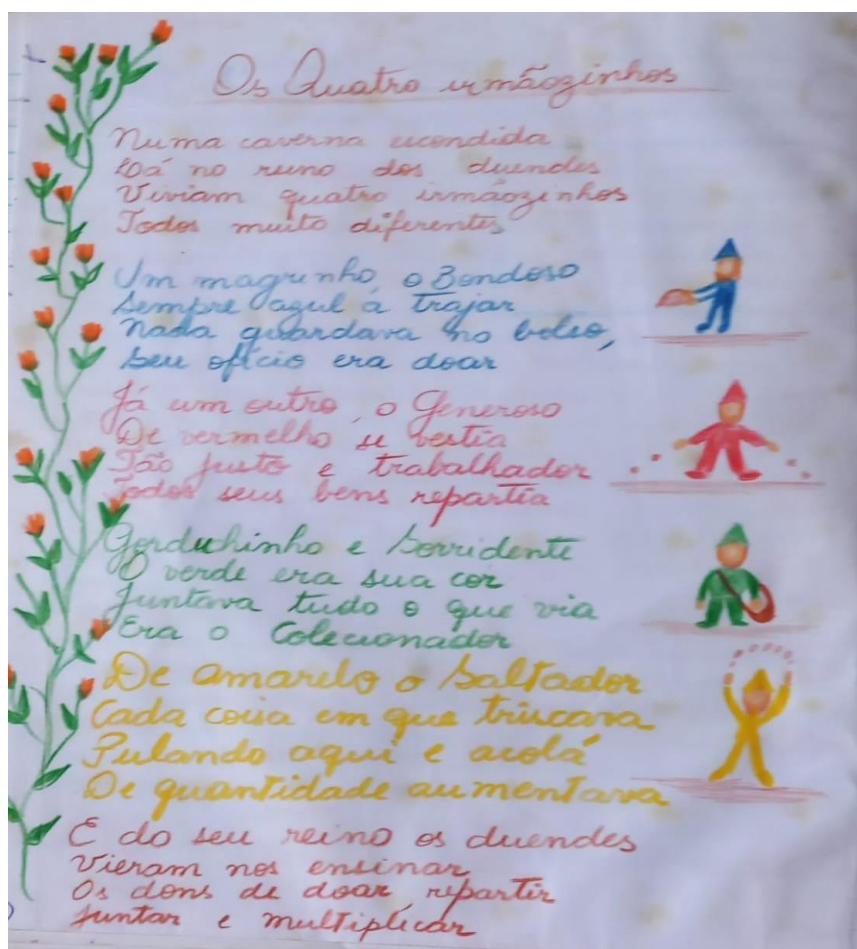


Foto 10: Os quatro irmãozinhos.
 Fonte: Acervo da pesquisadora

A primeira série foi uma experiência bastante desafiadora, mas foi me fortalecendo como docente que ia pouco a pouco se tornando mais confiante, ousando mais, acreditando no potencial das crianças e aprendendo a lidar com suas diferentes formas e tempos de aprendizagem. No final do ano, o Boletim do (a) aluno (a) continha, não notas, mas um cuidadoso relato do desenvolvimento da criança em seus aspectos físico, emocional, intelectual e espiritual. Anexo a ele um verso cuidadosamente escrito à mão, pelo (a) professor (a), com caneta de pena. Esse verso seria o alimento para a alma da criança, que uma vez por semana, coincidindo preferencialmente com o dia da semana em que nasceu, o recitaria, no início da aula. Esse verso pode ser escrito pelo (a) professor (a) ou buscado na literatura. Optei por escrever os versos (ver anexo I).

A segunda série começou com muitas novidades, algumas crianças partiram e novas crianças chegaram.

Uma significativa mudança foi a nomenclatura das séries devido a

obrigatoriedade do Ensino Fundamental de nove anos³⁵ e ingresso das crianças aos seis anos de idade na 1ª série. Nossa Escola optou por criar uma turma de 1ª série com as crianças de seis anos nas dependências do Jardim de Infância e a transição para o Fundamental passou a se dar na 2ª série com os conteúdos do 1º ano Waldorf. Assim, nossa classe em 2008, passou a ser chamada de 3ª série, mas preservando os conteúdos indicados por Rudolf Steiner para o 2º ano Waldorf e aqui optei por preservar a nomenclatura tradicional das Escolas Waldorf.

O desenho de formas continua a ser praticado até o final do Ensino Fundamental, sem, contudo, ocupar uma época específica. No 2º ano, quando as forças da imaginação estão em pleno desenvolvimento, Rudolf Steiner indicou os desenhos com simetrias (reflexão lateral), os de reflexão (na reflexão vertical) e os de simetrias com quatro polaridades com formas redondas e pontudas. *Rudolf Steiner chamou os desenhos de formas direcionados para as áreas, de área de um aprendizado por meio de imagens, pois desenvolve a visão interior de modo que o pensar possa se desenvolver sem cair na intelectualidade* (FEWB, 1999 p. 40).

Para Richter, as crianças, nessa fase, passam a perceber melhor as relações do ser humano com os reinos da natureza e as observações científico-práticas podem ser incentivadas em conversas despretensiosas sobre o que se observa na natureza, o que se encontra no caminho à escola, sobre os tesouros (conchinhas, folhas, insetos, pedrinhas) que as crianças costumam trazer para a sala. (RICHTER, 2002). Certa vez, numa época de matemática, passei como “dever de casa” observar e contar as árvores no trajeto de casa à escola, e uma das mães, cujo caminho passava pelo Parque do Cocó,³⁶ se viu em apuros e sugeriu à filha que contasse somente as árvores da calçada.

As fábulas e as lendas de Santos formam o conteúdo narrativo, que no ano anterior, foi composto pelos contos de fadas. Elas representam, imagetivamente, duas áreas limites da atuação humana: nas fábulas temos as unilateralidades que resultam da estrutura física e emocional do homem, como a inveja, a astúcia e a cobiça (RICHTER, 2002). Abstemos-nos de contar a moral da história, já que ela deve ser espontaneamente percebida pelas crianças, através das imagens que as fábulas trazem.

³⁵ A Lei no. 11.274 sancionada em 06 de fevereiro de 2006 decreta a obrigatoriedade do com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2006/lei/11274.htm (acesso em 23 março 2022)

³⁶ É o maior parque natural em área urbana do Norte/Nordeste e o quarto da América Latina, sendo o maior fragmento verde da capital cearense, com extenso manguezal e dunas milenares no entorno. Com mais de 2 km de trilhas interligadas, essa área é ideal para quem quer praticar esportes e contemplar a natureza. <https://www.sema.ce.gov.br/gestao-de-ucs/parques/parque-estadual-do-coco/> /acesso em 25.03.2022)

As lendas dos Santos harmonizam as unilateralidades elevando a imagem do ser humano que busca em Deus a inspiração para servir ao próximo (RICHTER, 2002). Em nossa classe a história da vida de São Francisco de Assis trouxe o amor e respeito à natureza e aos animais. Organizamos um livrinho caseiro com os versos escritos por mim e, todas as páginas, capa e contracapa, lindamente ilustradas pelas crianças.

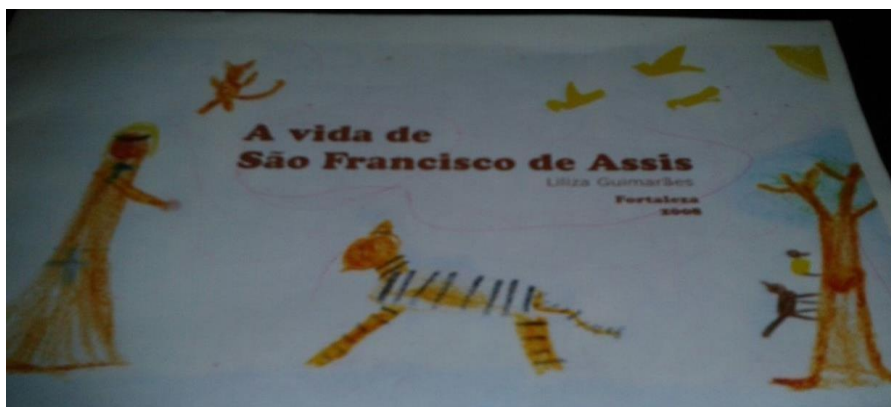


Foto 11 - Capa Livro A vida de São Francisco de Assis.
Acervo da pesquisadora

Fulgurantes raios de sol
iluminaram a cidade de Assis,
anunciando a chegada
de uma criança feliz.

Filho de Pedro e Joana,
de Francisco foi chamado
e, na mansão dos Bernardone,
cresceu saudável e amado.

Ajudava seu pai no comércio,
aprendeu a ler e escrever,
em Perúsia esteve preso
e depois folião quis ser.

Logo se cansou das festas,
sonhava ser cavaleiro
e, de um nobre fidalgo,
Francisco tornou-se escudeiro.

Ao sair de sua cidade
um ancião faminto encontrou,
teve dele piedade
e seu manto bordado ofertou.

Contraiu grave moléstia,
para casa regressou,
abatido e maltrapilho
nenhum som pronunciou.

Na capela de São Damião
ia diariamente orar
e Cristo lhe pediu então
para a Igreja restaurar.

Usou os bens de seu pai,
que muito zangado ficou,
Francisco despiu suas vestes
e da herança abdicou.

Tornou-se um pobre andarilho,
pregando amor e bondade
e muitos então o seguiram
formando uma irmandade.

A jovem Clara Ofredducci
suas riquezas doou,
fez voto de castidade e pobreza
e a Ordem das Damas pobres fundou.

Certa vez o convento onde vivia
por soldados foi atacado,
Clara ergueu aos céus a custódia
e um milagre foi realizado.

Os raios de sol refletidos
naquele cálice dourado,
tamanha luz emanaram,
que eles fugiram assustados.

Para converter os mulçumanos,
Francisco sobre o fogo caminhou,
o sultão Melekel Kamel
de sua proeza gostou.

Uma doença no olho
na Palestina contraiu,
mas nem por isso Francisco
de sua missão desistiu.

Peregrinou pelo mundo,
conversou com os animais,
em Gubbio amansou um lobo
antes feroz e mordaz.

Francisco pregou aos pássaros
o louvor e a gratidão
e uma cruz no céu formaram,
cantando com devoção.

São Francisco pediu às andorinhas
silêncio durante o sermão
e elas ficaram quietinhas
e ouviram com atenção.

Um alegre jumentinho
saltava para lá e para cá,
emitindo zurros tão altos
e Francisco lhe pediu para calar.

Meditando nas montanhas
viu nos céus um Serafim,
que logo desapareceu
nas nuvens de branco marfim.

Estigmas, como os de Cristo,
surgiram em seus pés e suas mãos
e muitos fiéis, depois disso,
tornaram-se devotos cristãos.

São Francisco era muito grato
À água, ao fogo, à terra, ao ar,
ao sol, à lua, às estrelas,
que no céu estão a brilhar

Nos três nós do cinto que usava,
três virtudes eram simbolizadas:
Obediência, castidade e pobreza,
todas por ele praticadas

Pressentindo a chegada da morte
São Francisco pediu com fervor:
“Da prisão libertai minha alma,
para que eu vos bendiga, Senhor!”

Sem vestes e em cinzas envolto
São Francisco foi sepultado,
seu exemplo de amor e bondade
para sempre será lembrado.

Outro momento marcante desta 2ª série, em que cultivamos bastante a Arte da fala com declamações em coro, individuais e em jograis, foi a recitação completa do poema *A Gotinha d'água*, de Ruth Salles, de conteúdo bastante extenso, que traz os ciclos da água com belíssimas imagens (SALLES, 2014).

As crianças decoraram a poesia completa e numa apresentação feita para as famílias e para as outras salas da escola, prepararam, sem que eu soubesse, uma gracinha no final. O último verso dizia assim: *E agora gota d'água/ essa história acaba assim?/essa história nunca acaba/ essa história não tem fim*. A plateia embora encantada com a desenvoltura das crianças já demonstrava certo cansaço pela extensão da apresentação e as crianças então disseram em coro: “E já que ela não acaba, vamos começar tudo de novo”. Foi um susto e em seguida uma gargalhada geral.

Ainda com poesia e bom humor, fomos aprimorando a alfabetização e os versos abaixo auxiliaram na compreensão dos sons da letra X e na memorização de palavras com a letra H, que é sempre muda quando inicia a palavra.

AS CINCO FACES DO X

1ª face (cs)

Max era muito prolixo
Só tinha telefone fixo
Andava sempre de táxi
E usava um crucifixo

2ª face (z)

Exímio examinador
Exigente executava
Exercícios exaustivos
De forma exagerada

3ª face (ss)

Gostava de estudar sintaxe
E a ninguém pedia auxílio
E ai de quem se aproximasse...
Até mesmo Máximo, seu filho.

4ª face (s)

Expoente da boa conduta
Extremamente comedido
nutria a expectativa
de tornar-se extrovertido

5ª face (ch)

Um dia bebeu um xerez
E deu um vexame danado
Vestiu um xale de bruxa
E dançou o xote e o xaxado

HAJA AGÁ

Homero, homem honrado,
herdou um hotel na Hungria,
mas, quando foi habitá-lo,
viu humilde hospedaria.

Havia no hotel um hóspede
que a Homero humilhou,
mas o húngaro horrorizado
ainda o homenageou.

Era um homem holandês,
muito hostil por sinal
e o mau hálito que tinha
era coisa habitual.

Certa noite, altas horas,
o holandês a Homero acordou:
“Prepara-me um chá de hortelã,
pois me sinto muito mal”.

Mas Homero não teve harmonia:
“Vá procurar um hospital!”

Neste ano foram introduzidas as letras de imprensa minúsculas e as crianças treinaram bastante a escrita e a leitura. Vivenciaram, contando, pulando corda e calculando,

a riqueza da matemática. Concluímos o ano com nove crianças que também receberam em seu Boletim os versos escritos pela professora.³⁷

Iniciamos em 2009, nosso terceiro ano escolar, série em que a maioria das crianças está com nove anos ou prestes a completar. Segundo Hermann Koepke (2004), escritor e professor Waldorf alemão, a criança aos nove anos liberta sua alma do ambiente em que ela vivia basicamente através da imitação, ele compara essa fase ao nascimento, momento em que a criança se desprende do corpo físico da mãe (KOEPEKE, 2004).

Esse momento, pode também ser simbolizado como uma abertura de uma janela para o mundo, o que está fora passa a ser melhor observado e o mundo aparece de forma mais concreta. Nesse momento, o ensino, precisa trazer conteúdos que alimentem positivamente a alma das crianças. A primeira época ministrada em nossa classe foi a história cristã da Criação do mundo em sete dias que culminou com a expulsão de Adão e Eva do Paraíso. Pude perceber o grande impacto desse momento através dos olhos marejados da maioria das crianças.

Agora, encarnado no mundo material, o ser humano precisou buscar seu próprio alimento, e na época intitulada O grão do Trigo estudamos e vivenciamos a criação de uma horta desde o preparo da terra, sementeiras, plantio, regas e colheita do alimento.

Em seguida, na época de números vieram as classes das unidades simples, as das unidades de milhar e as de milhão. As tabuadas foram bastante exercitadas, sobretudo pulando corda. As contas armadas foram se tornando mais complexas e aproveitamos para treinar nossa escrita com os grandes números por extenso.

No conteúdo de história vieram as primeiras habitações, passamos por vários povos e seus tipos de moradia, palhoças, cavernas, iglus, palafitas, casas de barro, de madeira, tendas até chegar às casas de nossos dias. No final do ano tivemos a oportunidade de construir juntos; professores, famílias e crianças uma casinha de tijolos, com areia, cimento, madeirame e telhas nas dependências do Jardim de Infância. Essa casinha se tornou por alguns anos um local bastante requisitado para as brincadeiras das crianças da Educação Infantil. Recebemos o apoio de um pedreiro bem experiente que ficou honrado em compartilhar seus conhecimentos com as crianças.

Nas indicações da FEWB (1999) lê-se:

Nessas épocas, colocamos conscientemente à criança, que passa por uma separação mais nítida entre o “EU” e o mundo, em seu ambiente imediato, de modo que ela vivencie as atividades relacionadas com a habitação e com a

³⁷ Ver anexo I.

alimentação. Ela deixa, dessa maneira, o seu “paraíso” pessoal, no qual estava vivendo, sem saber algo do trabalho. Dessa maneira, a vida profissional entra na esfera da sua consciência. (FEWB, 1999 p. 61).

Muitos avanços, também, no aprendizado da língua materna, são conquistados na 3ª série. Surgem as “letras de mãos dadas” e o empenho em firmar sua própria caligrafia com as letras cursivas é bastante intensificado. Também na leitura aprimora-se o cuidado com a entonação, identificando as orações afirmativas, as imperativas e as interrogativas, reconhecendo os sinais de pontuação que as caracterizam e também os sinais como vírgula, ponto final e etc.

Na 5ª época do ano, “Letras”, como são denominadas nas escolas Waldorf as aulas de língua materna nas primeiras séries, apresentamos as três primeiras classes gramaticais, no entanto não revelamos de imediato o conceito ou o nome dessas classes, mas sim a qualidade das palavras que a elas pertencem. Para isso, perguntas do tipo: O que é? Quem é? Apontam-nos os substantivos, enquanto as perguntas: Como são as coisas? Como são as pessoas? Indicam-nos os adjetivos. Já as indagações: O que fazem? Levam-nos ao verbo (RITCHER, 1995, p. 87).

O conteúdo foi trazido pelos três irmãos: Mané bota nome, Chico Beleza e João Faz-tudo. Mané queria saber o nome de tudo e se algo não tinha nome ele inventava um, já o Chico Beleza se interessava pelas características e qualidades das coisas e das pessoas, queria saber como eram, se alegres ou tristes, bonitas ou feias, mas o João Faz-tudo só se importava com o que faziam e para que serviam, se para comer, para plantar, para molhar ou etc. Essa metodologia é comumente utilizada nas Escolas Waldorf, porém cada professor (a) utiliza sua imaginação para nomear seus personagens e criar sua própria história.

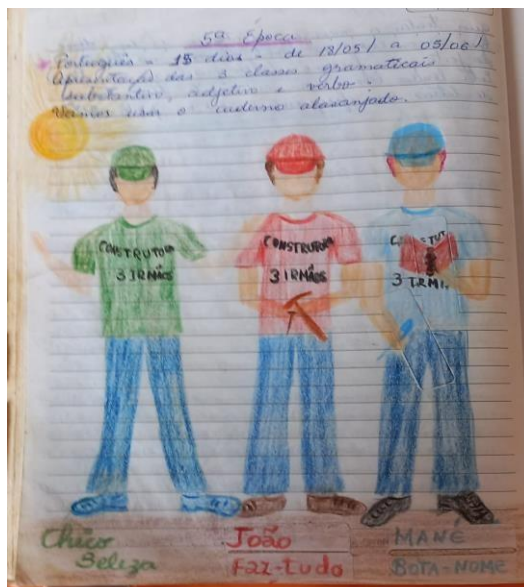


Foto 12: Os três irmãos (Classes Gramaticais)

Fonte: Acervo da pesquisadora

E assim como havia feito, enquanto professora de inglês, da 4ª série do ensino Fundamental de 2001 (vide Cap. 3 - item 3.1.1), seguindo a orientação da minha tutora, passei a escrever os textos na lousa diferenciando, com as cores azul, verde e vermelho, os substantivos adjetivos e verbos, respectivamente. Essa prática fez com que as crianças os identificassem tão bem, que qualquer equívoco meu era apontado imediatamente. Os conceitos de substantivo, adjetivo e verbo foram formalizados no final da época quando as crianças já os reconheciam por suas características.

Concluimos o primeiro semestre com a matemática e realizamos muitas divisões e multiplicações aproveitando a produção da nossa horta que nos deu lindas espigas de milho para o São João, rabanetes, coentro e cebolinha. Os materiais necessários para a construção da casa, comprados na Construtora Três Irmãos, também foram utilizados para nossos cálculos e resolução de problemas.

Esses exemplos nos mostram como na Pedagogia Waldorf, diferente da rotina das escolas convencionais, todas as disciplinas que compõem o currículo se relacionam e se complementam, sob perspectiva interdisciplinar (SILVA, 2015).

Iniciamos o segundo semestre seguindo o curso da história evolutiva da humanidade e conhecendo algumas profissões primordiais. O ferreiro e sua forja, o oleiro, o sapateiro, o caçador, o lenhador e fomos conferir “in loco” algumas das profissões mais populares da nossa região.

Sáimos cedinho, numa Van, o grupo formado pelas crianças, por mim, pela

professora de Eurytmia e pela mãe de uma das crianças.



Foto 13: Saída para o passeio das profissões 2009
Fonte: Acervo da pesquisadora

A primeira visita foi ao Centro de Artesanato do Iguape onde as rendeiras manejavam com destreza seus bilros. As crianças experimentaram a arte tentando trançar linhas, jogando os bilros para lá e para cá. As rendeiras explicaram que os bilros são confeccionados com uma madeira muito resistente; o pau ferro, e os alfinetes que prendem a renda às almofadas são na verdade espinhos de mandacaru. Conhecemos ainda outras variedades de rendas: filé, labirinto e renascença. Ao final da visita as crianças dedicaram um poema de Roseane Murray às rendeiras, que se emocionaram muito com a homenagem.

A rendeira... seu ofício de aranha
tecendo beleza
me ajuda a tecer meus poemas.
Tem mãos de maga,
a rendeira,
tem mãos de espuma.
Não assina seu trabalho
com um nome,
mas com magia,
como um voo de pássaro
assina o céu.



Foto 14: Centro do Artesanato do Iguape
Fonte: Acervo da pesquisadora

A parada seguinte foi num engenho de cana de açúcar. Vimos a plantação de cana e todos quiseram moer a sua enquanto os outros recolham o saboroso caldo. Observamos os tachos fervendo sobre um imenso fogão à lenha e o suco se transformando até engrossar e ser colocado em formas de diversos tamanhos, de onde saiam depois como rapaduras.



Foto 15: Engenho de cana de açúcar
Fonte: Acervo da pesquisadora

O povoado de Moita Redonda foi o próximo destino. Caminhamos em uma estradinha repleta de olarias onde os artesãos fabricavam distintos objetos com o preto

barro da região. Fomos muito bem recebidos por D. Edna que nos mostrou detalhadamente os materiais utilizados para dar forma e acabamento ao barro: um torno manual, um pedaço de pano de rede, um sabugo de milho, uma paleta de cuia, uma vareta de madeira e arame para cortar o barro. Todos confeccionaram uma peça e experimentaram girá-la no torno. Vimos os grandes fornos onde as peças de barro são assadas e de onde saem brancas, contrastando com a cor preta que entraram.



Foto 16: Olaria em Moita Redonda
Fonte: Acervo da pesquisadora

Depois de uma revigorante parada para o almoço, com direito a banho de piscina e rede na varanda, caminhamos pela Praia da Caponga em direção ao porto das Jangadas. Uma grande fileira de jangadas estava ancorada e as crianças subiram observando de perto suas velas, cordas, banquinhos de madeira, âncoras e cestos de cipó. Os mais curiosos tiveram a permissão do jangadeiro para espiar seu aposento no interior do convés e se espantaram ao saber que naquele espaço aparentemente tão pequeno cabem quatro homens. Ali eles dormem nas longas viagens e protegem-se das tempestades.



Foto 18: Praia da Caponga
Fonte: Acervo da pesquisadora

Um delicioso banho de mar acolheu nossa despedida e deixamos de presente àquelas areias uma grande piscina feita a dezesseis braços por incansáveis trabalhadores.

No tocante às profissões, referendamos também a FEWB, 1999.

Pode-se falar também da produção do leite, da fruticultura e de todas as profissões primordiais, as do pastor, do caçador, do pescador, do lenhador, do carvoeiro, etc. Se o professor conseguir estabelecer um contato direto entre os representantes dessas profissões e os alunos, isso será uma verdadeira aula de conhecimento da vida. Mas não devemos esconder que existem atualmente, ainda, profissões bem diferentes e máquinas para tudo (FEWB, 1999 p. 61).

Nesse ano vimos ainda na matemática as unidades de peso e medida e intensificamos os cálculos com todo o conteúdo trabalhado no ano. Em português vimos os tempos verbais presente, passado e futuro e todos os sinais de pontuação.

Durante o ano, no final das aulas de época, contamos histórias que atuam como um alimento anímico para as crianças. Contos de fada na 1ª série, Fábulas e Lendas de Santos na 2ª série e na 3ª série, histórias do Antigo testamento. Assim, as crianças e eu, juntamente com o professor de artes, fizemos uma grande arca de Noé em argila que foi ganhando animais, pessoas, paisagens e proporcionando ao grupo mais uma vivência artística, complementando as de música, aquarela, desenho, euritmia, artes manuais (tricô).

Nessa série as famílias são estimuladas a criarem, com suas crianças, uma maquete de um tipo de habitação com a qual a criança mais se identifique. Essa escolha revela bastante o temperamento da criança. Rudolf Steiner classificou quatro temperamentos: colérico, sanguíneo, fleumático e melancólico. O estudo aprofundado desses temperamentos serve de bússola para o (a) professor (a) Waldorf na relação com as crianças.

O homem realmente está dentro de uma corrente que podemos chamar de corrente da hereditariedade, das características herdadas. A isso, porém, ainda se acrescenta, nele, algo diferente, que é o mais íntimo cerne espiritual da entidade humana. Assim, o que o homem trouxe do mundo espiritual une-se com o que o pai, a mãe, os antepassados lhe podem dar [...] Aquilo que se coloca entre a linha hereditária e a linha que representa a nossa individualidade expressa-se pela palavra “temperamento” [...], é algo como a fisionomia de sua individualidade mais íntima (STEINER, 2002, p.15).

O encontro com a antroposofia e com a Pedagogia Waldorf revelou em mim um “EU” adormecido, que ansiava por realizar sua missão na terra, mas que não havia se apropriado dos talentos, ainda em gérmen, que buscavam uma terra fértil para fecundar.

Ao final do ano de 2009 a classe contava com oito crianças. Escrevi, com muita emoção, os versos de Boletim de cada uma delas. (veja anexo I). Foi um ano de

muitos aprendizados, para as crianças e para a professora. Havia, no entanto, uma preocupação em relação a continuidade da turma. Estávamos com poucos alunos (as) e um (a) deles (as) não permaneceria na Escola no ano seguinte. A situação financeira da escola era preocupante e nós professores (as) e demais funcionários (as) abdicamos de nossas garantias trabalhistas em prol da recuperação da Instituição.

Neste ano participei, despretensiosamente, de concurso público para professora pedagoga do Município de Fortaleza e para professora de Inglês do Estado do Ceará. Recebi com surpresa e apreensão a aprovação nos dois concursos. Tive que “levar para o sono” essa decisão, isso foi algo que aprendi na Waldorf e me surpreendi quando me dei conta que os franceses, “la nuit porte conseil”,³⁸ os ingleses “I’ll have to sleep on that”,³⁹ e espanhóis “tengo que conversar con la almohada”,⁴⁰ e provavelmente muitos outros povos, também tinham essa prática antes de tomar decisões difíceis.

Optei por solicitar meu desligamento da Escola Waldorf Micael, levando comigo a bagagem mais importante; o meu “ser docente”, que apesar de tardiamente desabrochado, sentia-se ainda como um botão em flor, ávido por abrir-se para novas experiências. Trilhar um novo caminho na Rede Pública foi uma decisão difícil, mas hoje posso dizer, a mais acertada. É sobre esse trecho da “Viagem”, que escrevo o próximo capítulo dessa dissertação.

³⁸ A noite traz conselhos (tradução da autora)

³⁹ preciso dormir com isso (tradução da autora)

⁴⁰ tenho que conversar com o travesseiro (tradução da autora)

4 DOCÊNCIA E FORMAÇÃO NA PREFEITURA MUNICIPAL DE FORTALEZA: a Educação Infantil na rede Pública

4.1 A Professora da Educação Infantil

Apresentei-me no dia 10 de abril de 2010 no Centro de Educação Infantil - CEI, em Fortaleza-CE, para o qual fui designada. Portava um memorando da Secretaria Municipal de Educação confirmando minha lotação numa turma de infantil II. A coordenadora, ao me avistar, disse que provavelmente eu havia me enganado e que a Escola era do outro lado, ali funcionava apenas a Educação Infantil. Apresentei o memorando e ela ficou meio desnorteada quando expliquei que eu havia optado pela lotação na Educação Infantil. Com a convivência nos tornamos boas parceiras de trabalho e ela carinhosamente me chamava de “minha veia”.

O Centro de Educação Infantil (CEI) havia sido inaugurado no segundo semestre do ano anterior (2009) e construído de acordo com o padrão arquitetônico do Projeto tipo B do FNDE - Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação.



Foto 19: Modelo arquitetônico tipo B - Centro de Educação Infantil. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/programas/proinfancia/eixos-de-atuacao/projetos-arquiteticos-para-construcao/item/4816-tipo-b>

Contava com seis salas de aula bastante espaçosas, duas salas de Infantil II, duas de Infantil III, uma para o Infantil IV e outra para o Infantil V. Os agrupamentos de Infantil II e III funcionavam em tempo integral, cada sala com 20 crianças, uma professora e uma auxiliar pedagógica. As classes da pré-escola, Infantil IV e V, não contavam com auxiliar pedagógica, cada professora atendia 50 crianças, 25 no turno matutino e 25 no vespertino.

Todas as salas tinham banheiros com pias e vasos sanitários que não

correspondiam ao padrão infantil, mas que foram substituídos apropriadamente. Os chuveiros tinham piso escorregadio, mas aos poucos foram sendo adquiridos tapetes emborrachados, no entanto a falta de uma plataforma de apoio aproximando a altura das crianças à das educadoras impedia que esse momento da rotina fosse aproveitado de forma lúdica e educativa.

O pé direito das salas era bastante alto, com lâmpadas fluorescentes tubulares, ventiladores afixados nas paredes, um armário de aço com duas portas, duas estantes de aço com brinquedos e jogos, um grande balde de plástico com brinquedos variados e colchonetes vermelhos de napa impermeável.

Os livros de literatura infantil estavam presentes em todos os agrupamentos. As salas de infantil II e III possuíam cinco mesas quadradas, com quatro cadeiras cada, adaptadas ao tamanho das crianças, um birô para a professora e uma grande lousa branca. As salas da pré-escola, infantil IV e V, possuíam 25 carteiras em forma de trapézio e cadeiras coloridas, que podiam ser agrupadas formando pequenos círculos ou dispostas individualmente. Havia uma área externa coberta, um parquinho com brinquedos de madeira ao ar livre, refeitório, cozinha, despensa e banheiros para os funcionários de apoio, sala e banheiros para professores, sala da coordenação, almoxarifado e uma brinquedoteca.

A Instituição tinha uma rotina estabelecida com horários escalonados por classes para a utilização do parquinho, horários das refeições, cuidados de higiene, sono e uma vez por semana uma acolhida coletiva no pátio interno coberto. Havia também uma escala para utilização da TV que ficava em um móvel de madeira com rodinhas que era transportado entre as salas. Era também comum a utilização de toca discos com músicas infantis e da caixa de som e microfone nas acolhidas coletivas.

Os primeiros dias foram bastante desafiadores. Chegamos em grupo, seis professoras novatas, recém-empossadas através do último concurso público da Secretaria Municipal de Educação e as salas que nos foram destinadas contavam todas com professoras substitutas⁴¹ e suas auxiliares pedagógicas, que ocupavam o cargo desde o ano anterior. Essa situação desconfortável durou cerca de uma semana quando as antigas professoras foram remanejadas para outras instituições. Minhas novas colegas já tinham experiência como professoras substitutas em outras escolas da prefeitura, mas para mim tudo era novo e muito diferente do que eu conhecia até então.

Eu debutava como professora de Educação Infantil e, além do pouquíssimo

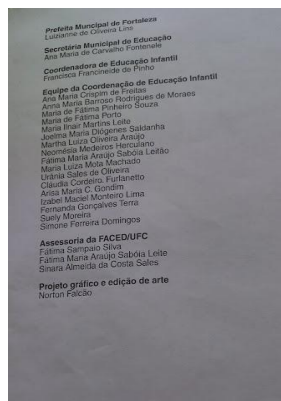
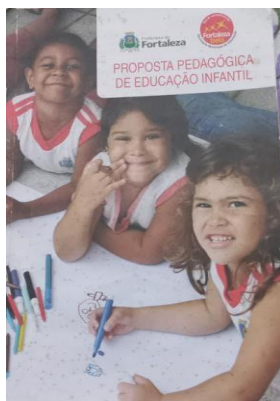
⁴¹ Pedagogas contratadas pelo Município através de seleção simplificada para exercer o cargo por tempo determinado.

estudo sobre esta etapa de ensino, minha referência eram os jardins de Infância Waldorf. Iniciava uma carreira como funcionária pública e não sabia nada, absolutamente nada, sobre a esfera pública da educação. Fui atravessada por muitas inquietações, não via sentido em grande parte das atividades que eram propostas às crianças, não concordava com a forma mecanicista com que eram realizados os cuidados de higiene, a alimentação, a condução das crianças pelos espaços da escola, enfileiradas com as mãos sobre os ombros dos colegas ou agrupadas em um elástico. Paradoxalmente, muitas vezes repeti essas atitudes diante das muitas tentativas em fazer diferente e não alcançar o resultado almejado.

Refletindo sobre esse aspecto, lembro-me de como me frustravam as tentativas de propor essas ações com mais liberdade e elas culminavam com as crianças se dispersando pelo espaço do CEI, escondendo-se em outras salas, correndo para o parquinho. Naquele momento, minhas colegas educadoras não compactuavam com minhas concepções de criança e eu não tinha um suporte para realizar essas mudanças.

As formações continuadas⁴² eram momentos pelos quais ansiava fortemente, pois havia espaço para diálogo, desabafos e principalmente estudos sobre a Educação Infantil. O primeiro documento que tive acesso foi a Proposta Pedagógica de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, de março de 2009, embasada pelos teóricos Piaget, Vygotsky e Wallon. Embora nessa proposta seja utilizado o termo “Áreas do Conhecimento”, nomenclatura hoje descontinuada, ela contém ensinamentos atuais e um referencial bibliográfico rico, que me abriu as portas para os estudos sobre a Educação Infantil.

⁴² De acordo com a inclusão feita pela Lei 12.796, de 2013, na atualização da LDB de 1996: *Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação.* (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, LDB, Artigo 62A, parágrafo único).



Fotos 20 e 21: Capa e contracapa da Proposta Pedagógica da EI 2009 PMF

Cito abaixo um trecho da Proposta que consta no item: Características e necessidades das crianças de 1 a 2 anos, em que encontrei respaldo às minhas convicções sobre o caminhar autônomo das crianças.

Em relação, também, às características da criança nessa faixa etária, Bassedas, Huguet e Solé (1999) enfatizam que uma das suas principais aquisições é a capacidade de caminhar de forma autônoma, o que lhe propicia uma relativa independência dos adultos. Segundo as autoras, uma maior disponibilidade das mãos também pode ser observada, o que lhe permite explorar mais e melhor o ambiente que a cerca. Essa crescente habilidade motora amplia consideravelmente suas possibilidades de conhecimento e interações (Proposta Pedagógica de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009, p. 30).

Ainda, no tocante ao movimento, Wallon denomina o período infantil, entre um e três anos de vida, de sensório motor ou projetivo, quando a criança adquire a marcha e a apreensão dos objetos. Nesse momento é importante que ela possa desenvolver a autonomia na exploração dos espaços e manipulação dos objetos. (Proposta Pedagógica de Educação Infantil, Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009, p. 68).

Nas atividades artísticas, costumava questionar a utilização de folhas de papel com desenhos prontos, impressos, para serem pintados pelas crianças, ou com letras de forma grandes, normalmente as vogais, para serem preenchidas com pedacinhos de papel crepom amassado, retalhos de E.V.A, sementes etc. Priorizava ir com as crianças para o chamado “parquinho de areia”, sentar-se com elas no chão, fazer bolos de areia, brincar nos balanços, escorregador. Nas salas havia baldinhos de praia com pazinhas, formas, mas havia uma restrição de levá-los para o parque, pois ficariam por lá jogados, expostos ao sol e estragariam. Também levar uma garrafa d’água e copos para o parque não era visto com

bons olhos, pois causava tumulto, todas as crianças deveriam dirigir-se ao refeitório e beber água na mesma hora.

Na frente das salas havia um belo gramado com um jardim plantado e zelado pela coordenadora. Era um local bem convidativo para um piquenique, mas segundo minha auxiliar pedagógica a coordenadora não permitia que esse espaço fosse utilizado, pois iria danificar o gramado. Outra atividade que me intrigava era o banho de mangueira, realizado sem qualquer ludicidade na calçadinha de cimento em frente às salas.

Com o tempo essas barreiras foram sendo quebradas, o parquinho ganhou um balde grande com tampa onde os baldinhos, pás e forminhas eram guardadas, eu levava água para as crianças beberem e também uma mangueira para molhar o chão de areia duro e seco e permitir que elas fizessem bolinhos de areia e os enfeitassem com as flores do mato que ali cresciam. O gramado passou a ser utilizado não só para piquenique, mas para brincadeiras de roda, observação da natureza e deliciosos banhos de mangueira.



Foto 22: Piquenique no CEI - Infantil II 2010
Acervo da pesquisadora



Foto 23: Banho de mangueira Infantil III 2011
Acervo da pesquisadora

Outra mudança realizada e que trouxe mais qualidade nas interações das crianças entre si e com os adultos foi substituir as filas em que ficavam alinhadas individualmente, atrás da criança precedente, por grandes círculos em que todos podiam se ver e participar igualmente.



Foto 24: Encontro no pátio coberto do CEI
2010 - Acervo da Pesquisadora



Foto 25: Grande roda no pátio coberto do CEI
2011 - Acervo da Pesquisadora

Na foto 24 podemos observar as crianças enfileiradas, há uma pessoa adulta, uma das educadoras, sentada ao fundo de camiseta azul, outras educadoras estavam diante das crianças; já na foto 25 crianças e educadoras participam em círculo, juntas, na mesma vivência. Para Barbosa, (2006):

A educação das crianças pequenas ocorre, principalmente, pelo tipo de experiências que as crianças realizam, pelo tipo de relação que estabelecem com as outras crianças e com os adultos, e, pela diversidade do ambiente e dos materiais disponíveis (BARBOSA, 2006, p. 162).

Algo que me inquietava bastante era a (des) organização dos brinquedos em um grande balde plástico que era despejado no chão e ao final desse tempo, chamado de “brincar livre”, “varridos” e recolocados no balde. Nele havia bonecas sem braço, sem pernas, sem cabeça, carrinhos sem rodas, cartas de jogos rasgadas, peças de quebra cabeças desencontradas, entre tantas outras coisas. Que imagem estaria sendo transmitida às crianças quando a vassoura que recolhe a sujeira do chão era o mesmo instrumento que juntava os brinquedos na sala?

Com o propósito de transmitir às crianças o cuidado e respeito com os brinquedos, passei a me dedicar à tarefa de consertar as bonecas e fazer-lhes roupinhas, recuperar os carrinhos, organizar os jogos de cartas e as peças dos quebra cabeças, mas tudo retornava ao balde, misturava-se e perdia-se lá dentro.

Com as colegas da Instituição aprendi a utilizar as sucatas e pouco a pouco fui classificando os brinquedos, separando-os em potes reciclados de água mineral e com

caixas de sapato fiz umas garagens para os carrinhos. Pondo em prática os aprendizados da pedagogia Waldorf, fiz um tapete de crochê organizando sobre ele a casinha das bonecas e trouxe alguns presentes que minhas colegas da Educação Infantil Waldorf me ofereceram: bonecos e bonecas de pano, algumas bonecas negras, que eram bem raras na época que iniciei a docência na Educação Infantil municipal. Também coloquei almofadas e um tapetinho junto aos livros infantis. Trouxe uma cortina de filé⁴³ no intuito de proporcionar um ambiente mais acolhedor e um cesto de pano, herança da escola Waldorf, onde guardava tecidos e algumas fantasias.



Foto 26: Infantil III - 2011 - Aconchego
Acervo da pesquisadora



Foto 27: Brincar com fantasias - Inf. III 2011
Acervo da pesquisadora

Equivocadamente passei a manter alguns brinquedos específicos fora do alcance das crianças, liberando-os apenas em alguns momentos e sob minha supervisão ou da assistente pedagógica. Os estudos e as formações continuadas oferecidas pela prefeitura Municipal de Fortaleza foram cruciais para a efetivação de mudanças. No Manual de Orientação Pedagógica MEC 2012, lê-se no item Brincadeiras livres: auto-organização, cuidado pessoal, saúde e bem-estar, algumas sugestões:

Brinquedos e materiais em estantes baixas, na altura do olhar das crianças, separados e organizados em caixas etiquetadas com o nome dos brinquedos, oferecem autonomia às crianças para pegá-los, usá-los e depois guardá-los. A

⁴³ Tipo de renda produzida sobretudo no Ceará e em Alagoas, utilizada para peças de vestuário, cama e mesa e decoração. Na comunidade de Feiticeiros, no Ceará, conta-se que uma portuguesa, chamada Rosinha, trouxe a técnica dessa renda por volta dos anos 1700 e lá se estabeleceu. O ofício de “filezeira” é passado de mãe para filha. <https://pontosolidario.org.br/loja/de-onde-vem/de-onde-vem-nordeste/renda-de-file-toalha-de-mesa-colcha-ou-cortina/>

responsabilidade de cuidar dos objetos de uso coletivo é adquirida nesse tipo de brincadeira. (MEC, 2012, p 38).

Depois da experiência de um ano numa turma de Infantil II e um ano com a mesma turma no Infantil III, solicitei a lotação no Infantil IV, para continuar com as mesmas crianças, mas a coordenadora não achou conveniente e me lotou em uma turma de Infantil V.

Essa classe foi aberta naquele ano, em um espaço que originalmente abrigava uma brinquedoteca, e depois de muitos estudos e reflexões, avaliou-se que aqueles brinquedos ali armazenados deveriam estar nas salas de referência à disposição das crianças. Essa sala era bem menor do que as outras salas do CEI, felizmente neste ano, as turmas da pré-escola (infantil IV e V) foram reduzidas de 25 para 20 crianças e assim, com criatividade e organização, conseguimos abrigar todas elas.

Eu aproveitava o máximo de tempo possível ao ar livre, utilizávamos o gramado para fazer cirandas, rodas rítmicas com bolas, recitar poesias, trava-línguas. Tínhamos também o momento do dia no “parquinho de areia”, onde ficavam os escorregadores, balanços e uma árvore baixinha que as crianças escalavam “escondido”, pois para as outras educadoras isso era proibido.

Havia um espaço ao lado esquerdo da sala, que avistávamos pelas venezianas. O acesso era feito pelo portão traseiro da Instituição que dava para o estacionamento, cujo portão de ferro, tomado pela maresia local, não oferecia segurança. Como no Infantil V não tínhamos assistente pedagógica, eu era responsável, sozinha, pelas 20 crianças tinha receio que alguma escapulisse. Ainda assim, fui conversando com as crianças, consegui algumas pás de jardineiro, enxadas e nos pusemos a desbravar o local.

O primeiro passo foi remover os entulhos, que eram muitos, depois retirar os matos. Nem todas as crianças se empolgavam com essas atividades, algumas tinham medo, ficavam arredias, mas aos poucos iam encontrando coisas para explorar, ou se encarregando de trazer água e copos para os colegas, arrumando um toquinho de madeira para sentar-se.

Um dos presentes dessa empreitada foram as lagartas encontradas, muitas delas, amarelinhas de listas negras. Preparamos um nicho com terra, plantas, levamos três delas para a sala e as observamos engordar, virar casulo, mas desapareciam e deixavam sua casinha oca, até que um dia a última delas saiu do casulo e voou como borboleta bem ali na nossa frente. Foi uma grande festa.

Com a terra já preparada e adubada, fizemos as covinhas e fomos juntos plantar

milho e feijão de corda. Estávamos em março, mês que tradicionalmente no Ceará, no dia 19, dia de São José, os pequenos agricultores costumam fazer suas plantações e rezar para ter boas chuvas e colher em junho no São João.

Esse ano, o aqui chamado “inverno”, que é a nossa estação chuvosa, foi fraco, e devido ao incidente que vou relatar a seguir, que me manteve afastada do CEI por três meses, a plantação não foi cuidada e suficientemente regada. Apesar dos percalços, o heroico feijão de corda brotou contradizendo a seca, com o mato crescendo ao redor, e no meu retorno em agosto, tivemos o prazer de colher belas vagens, as debulhamos, cozinhamos e saboreamos com muita alegria o fruto do nosso trabalho.

Ingressar como docente no Infantil V me trazia certa preocupação; a cobrança pela alfabetização das crianças. A Instituição em que eu trabalhava atendia a partir do Infantil II, onde se estimulava às crianças o reconhecimento dos seus nomes nos pertences etiquetados; mochilas, copos, lençóis, toalhas de banho. No infantil III, utilizavam-se estratégias como chamadinhas com as fichas dos nomes, reconhecimento do seu nome e também o dos colegas, escrita espontânea; no Infantil IV era desejado que todas as crianças ao final do ano fossem capazes de escrever o seu primeiro nome, sem copiar, e, no Infantil V, capazes de escrever, sem ajuda, seu nome completo.

Digamos que meu percurso nesses dois anos antecedentes foi bastante atribulado, guardava comigo, e ainda guardo, as convicções de todos os estudos e formações realizadas na Pedagogia Waldorf e não via sentido em antecipar a leitura e a escrita para crianças ainda tão pequenas, quando havia um mundo de experiências táteis, sonoras, visuais e sociais a serem descobertas. Mas as vogais, os numerais até 10 e as formas geométricas estavam lá, desde o infantil II, fixados bem no alto, acima da enorme lousa branca. Eu não focava muito neles, nem tampouco as crianças, mas percebia que algumas delas observavam o desenho dos seus nomes em seus pertences e os identificavam espontaneamente e era assim mesmo que eu acreditava que deveria acontecer.

Com essa incumbência, no Infantil V, de que todas as crianças estivessem, até ao final do ano, escrevendo seu nome completo, resolvi iniciar com o ensino das linhas retas e curvas, que na Pedagogia Waldorf denominamos “Época de formas” e que sempre precede, no 1º ano do Fundamental, ao ensino das primeiras letras. Como na Pedagogia Waldorf a maior parte do conteúdo lecionado às crianças de até nove anos, é trazido através de uma história, comecei a contar a história do rei Correto; um soberano muito triste que vivia num castelo todo reto, com alamedas e jardins sempre retos.

Assumindo a postura do rei Correto convidei as crianças a passearem comigo

pelas avenidas retas do castelo e saímos enfileiradas pelos espaços do CEI. Acontece que, num determinado local, um grande vaso de plantas havia sido retirado, deixando um buraco que foi coberto pela vegetação. E foi exatamente ali que o “Rei Correto”, com capa e tudo, levou uma queda, e as crianças, achando que fazia parte da história, caíram todas atrás de mim. Demorou a aparecer alguém que me tirasse dali, a dor era tanta que eu não conseguia me levantar. Resultado: fratura no pé direito, imobilizado por dois meses seguidos por um mês de férias e retorno apenas no segundo semestre.

Foram meses difíceis. Eu ficava sozinha em casa e da janela do prédio via as crianças passarem a caminho do CEI, que ficava a dois quarteirões da minha casa. Às vezes eles me viam e gritavam: “a tia, a tia!”.

Retornei em agosto e fiquei até o final de 2012 com essa turma. No ano seguinte permaneci com o Infantil V e recebi alguns dos alunos que haviam cursado o Infantil II e o III comigo. Tentei repetir a experiência do plantio. A área não tinha mais entulhos, mas estava novamente tomada pelo mato e o portão do estacionamento totalmente deteriorado. Um dia, o que eu temia aconteceu. Três crianças desceram correndo a rampa. Apreensiva, gritei para que voltassem, mas isso fez com que partissem portão afora. Foi um momento assustador. Sair correndo atrás deles significava deixar as outras crianças sozinhas, consegui levá-las para dentro, fechei o portão de acesso ao estacionamento do CEI e fui resgatar os meninos na rua ao lado, escondendo-se debaixo de um carro.

Ao refletir sobre esse episódio ainda sinto um tremor. Vejo os perigos e danos que podemos causar às crianças quando expressamos algum descontrole. Ao invés de sentirem-se protegidas, sentem-se ameaçadas. Vem-me à mente a imagem de um bebê sentado à janela de um edifício no 6º andar e de sua mãe, em pânico, sem respirar, nem esboçar uma só palavra, indo pé ante pé para não o assustar e trazê-lo em segurança. Coincidentemente, ou não, esses três meninos, pelos quais eu nutria um forte afeto, eram da turma que eu levei por dois anos seguidos, no Infantil II e III, e tinham presenciado alguns momentos em que eu, completamente inexperiente com crianças bem pequenas, me exasperava e não conseguia lhes transmitir a segurança necessária.

Recordar esses fatos me faz ver a importância da formação continuada específica para professores(as) da Educação Infantil. Reconheço que eu e as crianças vivemos muitas experiências enriquecedoras, e sei que boas experiências se repetem todos os dias em muitos Centros de Educação Infantil. No entanto, o preparo de um profissional da Educação Infantil precisa ser pautado nas concepções de criança e de infância que

norteiam nossas diretrizes pedagógicas e também nos estudos sobre o desenvolvimento infantil.

Ainda no início do semestre letivo participei de uma seleção para formadora de professores da Educação Infantil. Assumi de imediato o cargo, no Distrito de Educação II. Essa oportunidade me abriu novos horizontes, estudávamos muitos teóricos da Educação Infantil, como Luciana Esmeraldo Ostetto, Sônia Kramer, Zilma de Oliveira, entre tantos outros desconhecidos para mim até então, como também nos aprofundávamos nos documentos legais que regem essa etapa de ensino.

Neste ano de 2013, o programa de formação continuada das(os) professoras(es) da Educação Infantil do Município de Fortaleza era realizado em parceria com a Secretaria de Educação do Governo do Estado do Ceará - SEDUC-CE, através do Programa de Alfabetização na Idade Certa - PAIC. As(os) formadoras(es) de todos os distritos de Educação recebiam mensalmente aulas de profissional contratado pela SEDUC sobre os temas pertinentes à Educação Infantil que seriam depois repassados às(aos) professoras(es) e coordenadoras(es) nos distritos de Educação a que eram vinculadas(os).

Além das aulas, o grupo se reunia uma a duas vezes ao mês para aprofundamento nos estudos, discussões e organização das formações que seriam ministradas em seus respectivos distritos. Meu pensamento ao estudar qualquer conteúdo, voltava-se imediatamente para minhas colegas professoras, para as salas de referência, para os espaços de parque e áreas comuns da Instituição em que havia trabalhado, lembrava-me dos inúmeros desafios a serem levados em consideração para que fosse possível efetivar a condução das melhores práticas.

Além dos estudos e formações, a cada formador(a) cabia visitar, a título de acompanhamento pedagógico, em média dez Instituições municipais ou creches conveniadas.⁴⁴ Nessas visitas me dei conta de quanto as políticas públicas para esse segmento ainda precisavam avançar. Por mais que novas creches e Centros de Educação Infantil fossem construídos, os antigos continuavam a atender as crianças em condições estruturais precárias e mesmo os que não eram tão antigos sofriam com a falta de manutenção nas instalações elétricas e hidráulicas e renovação do mobiliário, que em nossa cidade praiana, sofrem a corrosão da maresia.

Neste mesmo ano, participei de seleção e fui aprovada para cursar a

⁴⁴ As creches conveniadas, hoje OSC's - Organizações da Sociedade Civil, são entidades parceiras selecionadas anualmente pela SME através de edital público para gerenciamento de creches em prédios públicos e privados.

https://intranet.sme.fortaleza.ce.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6538&Itemid=610

Especialização em Docência na Educação Infantil, realizado pela Universidade Federal do Ceará - UFC, em parceria com o MEC, destinado exclusivamente a profissionais docentes efetivos, atuantes na rede pública de ensino. Esse curso marcou positivamente minha trajetória docente e acadêmica e posso afirmar que também de muitas outras colegas, hoje mestras e doutoras.

O curso foi tema da dissertação de mestrado da colega Marta Suiane Barbosa Machado Gomes, na Universidade Estadual do Ceará - UECE, na qual se lê:

O Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil, como sinalizado anteriormente, integrou a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída por meio do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, portanto foi subsidiada pelo MEC em parceria com estados e municípios brasileiros. Esta articulação manifesta o que dispõe o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE (BRASIL, 2007) sobre a formação inicial e continuada dos professores da Educação Básica, assim como a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, que preveem o apoio e acompanhamento do MEC na execução das ações empreendidas. (GOMES, 2021, p.63).

Esse Curso de pós-graduação lato-sensu, em sua segunda edição, a primeira ocorreu em 2009, realizado de junho de 2013 a dezembro de 2015, contou com 98 profissionais docentes, todas do gênero feminino, em dois polos de formação: Quixadá e Fortaleza. No polo de Fortaleza havia alunas oriundas dos Municípios de Pindoretama, Maracanaú e Caucaia, que integram a Região Metropolitana de Fortaleza (GOMES, 2021).

O Curso contou com uma carga horária de 348 horas de aulas presenciais, 30 horas destinadas a Orientações de Monografia e 48 horas de Encontros Coletivos. Relacionamos abaixo os três Eixos temáticos e suas disciplinas, ministradas por um corpo docente de 16 professores, sendo à época 12 doutores e quatro mestres (GOMES, 2021).

EIXO TEMÁTICO I - Fundamentos da Educação Infantil

(1) Infâncias e crianças na cultura contemporânea e nas políticas de Educação Infantil: diretrizes nacionais e contextos municipais (48h).

EIXO TEMÁTICO II - Identidade, Prática docente e pesquisa

(2) Metodologia de Pesquisa e Educação Infantil (32h).

(3) Seminário de Pesquisa e Oficinas (16h).

(4) Análise Crítica da Prática Pedagógica (ACPP) (64h).

EIXO TEMÁTICO III - Cotidiano e ação Pedagógica

(5) Currículo, proposta pedagógica, planejamento, organização e gestão do espaço, do tempo e das rotinas em creches e pré-escolas. (64h)

(6) Brinquedos e brincadeiras no cotidiano da Educação Infantil (32h)

(7) Linguagem, oralidade e cultura escrita (32h)

(8) Expressão e arte na infância (48h)

(9) Natureza e cultura: conhecimentos e saberes (48h)

A experiência simultânea como formadora e pós-graduanda na UFC fortaleceu

o compromisso com os estudos e pesquisas, a apropriação dos conteúdos das DCNEI, Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação Infantil, que regulamentam nacionalmente as práticas pedagógicas para esse segmento do Ensino, assim como de outros documentos oficiais. Tanto no grupo das formadoras como no das pós-graduandas, os debates eram calorosos e as experiências e vivências docentes das participantes enriqueciam nosso fazer pedagógico.

Infelizmente, no fim do ano de 2013, questões político administrativas dissolveram o excelente grupo de formadoras(es) dos seis Distritos de Educação da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e as(os) professoras(es) voltaram a ocupar seus cargos de origem. Permaneceram lotadas(os) nos Distritos de Educação as(os) colegas supervisoras(es) ou orientadoras(es) educacionais. Foi realizada uma nova seleção, aberta a pedagogos(as) e psicólogos(as) que não tivessem vínculo efetivo com a Secretaria Municipal de Educação ou nenhum outro órgão público.

Retornei para a mesma Instituição onde iniciei minha trajetória na Educação Infantil, mas a docente não era mais a mesma. Continuei cursando a Especialização na UFC, 3as e 5as feiras à noite e aos sábados pela manhã. Assumi a função de PRB, Professora Regente B, que atualmente é intitulada, de forma autoexplicativa, de professora de menor carga horária. Essas duas categorias: professora de maior e de menor carga horária passaram a existir quando implementadas oficialmente, as políticas de inclusão na carga horária dos docentes, a princípio de um terço e posteriormente um quinto, do tempo efetivo nas Instituições, para planejamentos, estudos e formação continuada.

Nos primeiros meses assumi alguns dias da semana no Infantil II e outros no Infantil IV. Depois fiquei somente com as turmas da pré-escola: Infantil IV e Infantil V, pois a coordenadora acreditava que essas se encaixavam mais com o “meu perfil”. Eu era uma mulher de 60 anos e me pergunto o quanto esse fato pode ter influenciado nesta decisão. Eu estava muito feliz no Infantil II, era notória a diferença daquela professora que assumiu em 2010 cheia das melhores intenções para a que retornou trazendo em sua bagagem, além do mesmo amor e boas intenções, reflexões sobre suas vivências anteriores, estudos sobre os marcos legais, sobre Educação e desenvolvimento infantil, um olhar e uma escuta mais atentos.

Algumas mudanças também podiam ser percebidas na Instituição; a organização das salas em cantinhos, ou área de trabalhos diversificados, brinquedos dispostos à altura das crianças, assim como livros de histórias, alfabeto e numerais. O documento lançado em 2011 pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC,

denominado Orientações Curriculares para a Educação Infantil e que foi disponibilizado para Instituições e docentes da Educação Infantil de Fortaleza nos fala sobre este tema:

Uma forma hoje recomendada para a estruturação do espaço é pela organização de áreas de trabalho diversificado, os assim chamados “cantinhos”. Eles são importantes, pois favorecem a ocorrência das interações infantis e a boa realização de determinadas atividades. [...] O arranjo de espaços diversificados pode ser fixo ou arrumado, a cada dia, segundo a programação do professor ou as sugestões das crianças. Sem isto se tem espaços uniformes, massificados, áreas pouco dinâmicas, sem vida, onde parece que a preocupação é fazer com que todas as crianças façam a mesma coisa, ao mesmo tempo, e do mesmo jeito. Por que não pensar em ter, na mesma sala, recantos para atender os diversos interesses, ambientes onde a disposição dos materiais que os compõem, já, orienta as crianças sobre o que neles pode ser realizado? Isso pode ser feito com o material disponível, na instituição, não envolvendo muitos gastos (SEDUC-CE, 2011, p. 94).



Foto 28: Infantil V manhã- 2014
Letras e numerais à altura das crianças
Acervo da pesquisadora



Foto 29: Infantil V Tarde - 2014
Pose com aventais novos e pincéis para aquarela
Acervo da pesquisadora



Foto 30: Pintura Infantil V 2014
Acervo da pesquisadora



Foto 31: Pintura Infantil V 2014
Acervo da pesquisadora

Na função de professora PRB, não recaía sobre mim a responsabilidade com a escrita do nome próprio, embora eu trabalhasse com as crianças, de forma espontânea, a identificação dos seus trabalhos artísticos e pertences. Muitas foram as vivências com canto, teatro de bonecos, modelagem com argila, pintura com tinta guache e aquarela, contações de histórias, cirandas, brincadeiras de livre escolha na sala de referência e no parquinho. Embora as turmas de pré-escola ficassem apenas um período, ou manhã ou tarde, e o banho não fosse incluído na rotina, eventualmente programávamos banhos de mangueira e o divertimento era grande. Melhor que isso foi o dia em que a coordenadora conseguiu trazer para o acervo da Instituição uma piscina de plástico que fazia a alegria das crianças e nossa também.



Foto 32: Brincar livre no parquinho
Acervo da Pesquisadora



Foto 33: Banho de piscina no pátio
Acervo da Pesquisadora

Esses últimos três anos vivenciados na Instituição, assim como a participação em seminários, jornadas pedagógicas e formações continuadas foram fortalecendo minha afeição pela Educação Infantil e desejo de maior aprofundamento nos estudos da Infância. No início de 2017 recebi um convite para assumir, no Distrito de Educação II, a supervisão do Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil - PADIN, programa implantado pela Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC em alguns municípios cearenses e em duas Regionais da cidade de Fortaleza. Aceitei o convite e relato, no próximo item, algumas experiências e aprendizagens que essa vivência me proporcionou.

4.1.1 Programa de Apoio ao Desenvolvimento Infantil - PADIN

O PADIN, programa Institucional de ação educativa, foi pautado na

perspectiva da dimensão do Cuidar e do Educar em um modelo de gestão compartilhada e integrada entre Estado e Municípios.

Coube à Secretaria de Educação do Estado do Ceará - SEDUC, implantar, coordenar, acompanhar, avaliar e também articular os serviços e as ações das demais Secretarias e Entidades parceiras: Secretarias de Educação, de Saúde, de Trabalho e Desenvolvimento Social, do desenvolvimento Agrário, do Instituto de Pesquisa e Estratégia Econômica do Ceará, de Planejamento e Gestão e da União dos Dirigentes Municipais de Educação do Ceará – UNDIME/CE por meio do Comitê Consultivo Inter setorial das Políticas da Educação Infantil do Ceará. O Programa visava contribuir para alavancar o desenvolvimento social dos municípios e das regionais de Fortaleza.

O PADIN estabeleceu as seguintes prioridades: fortalecer a competência do núcleo familiar, como primeira e mais importante instituição de cuidados e educação da criança nos primeiros anos de vida; apoiar as ações educativas voltadas para o desenvolvimento integral da primeira infância e por consequência a diminuição das desigualdades de aprendizagem das crianças; garantir o desenvolvimento de Políticas Públicas de Educação Infantil mais eficientes e eficazes.

O referencial teórico que fundamenta o PADIN está embasado nos conteúdos sobre o desenvolvimento infantil propostos na área da educação por nomes como: Vygotsky, Luria, Wallon e Paulo Freire (Manual 1, p.10 a 14 - SEDUC, 2016).

O projeto inicial previa vigência de três anos, com atendimento de forma gradativa, a trinta e seis municípios com maior percentual de famílias em condição de pobreza e também duas regionais de Fortaleza com elevados percentuais de pobreza urbana e em condições de vulnerabilidade.

Fui admitida como supervisora do Programa na Regional II do município de Fortaleza. Acompanhava uma equipe de oito estagiários de psicologia ou pedagogia, os Agentes do Desenvolvimento Infantil – ADI.

Tinham acesso ao programa crianças de 0 a 3 anos e 11 meses, que não estivessem matriculadas em creches ou qualquer Instituição de Educação Infantil, e, suas famílias; pais, mães ou cuidadores, como irmãos, tios ou avós. Cada ADI responsabilizava-se pelo atendimento a um grupo de dez a doze crianças e respectivas famílias.

As atividades previstas no programa eram: Visitas domiciliares quinzenais dos ADIs às famílias do seu grupo e dois encontros de grupo mensais; um destinado às brincadeiras e convivência das crianças e famílias e outro de orientações para pais e cuidadores.

Supervisores e ADIs receberam treinamento antes de ir a campo, e um material individual didático e explicativo das funções e ações do Programa que deveria ser estudado semanalmente. Um volume explicava o Programa, outro continha a formação técnico pedagógica e um terceiro tratava das atividades a serem realizadas. Um quarto volume era o Guia para os pais, a que cada família teria direito a um exemplar, mas, nesse ano de 2017, não foram recebidos guias suficientes e eles foram utilizados coletivamente nos grupos de orientação para pais e educadores.



Foto 34: Grupo de Orientação para Pais e Educadores
Acervo da Pesquisadora



Foto 35: Grupo de brincadeiras e Convivência
Acervo da Pesquisadora

Contamos com a cooperação da Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza na oferta de um local em uma Escola para nossos encontros e reuniões, e apesar da boa vontade do diretor em nos emprestar sua sala e um notebook, o acesso à internet era precário, e logo após nosso primeiro encontro a escola entrou em reforma e ficou impossível nossa permanência. Naquele momento, a efetivação do programa, na prática, ainda engatinhava e lidamos com muitas dificuldades.

A primeira de todas foi a busca das crianças e famílias dentro do perfil, o que foi facilitado através das listas nos CRAS - Centros de Referência a Assistência Social e nos Postos de Saúde. Agendamos diversas reuniões até conseguirmos cadastrar um número adequado de famílias.

A realização das primeiras visitas esbarrou em várias dificuldades; falta de segurança e viabilidade de transporte para adentrar territórios cujo índice de criminalidade era alto, atraso nas bolsas de remuneração dos ADIs, não fornecimento de vales transporte, falta de camisa com a identificação do programa, falta de brinquedos para realização das interações com as crianças em suas casas e nos encontros de grupos.

Nosso grupo passou a se reunir em minha casa, uma vez na semana, para

estudos e confecção de alguns brinquedos que nos ajudaram nas primeiras interações. Apesar de não fazer parte das minhas funções a realização das visitas, senti que os estagiários estavam inseguros e iniciamos juntos fazendo visitas nas redondezas do CEI que eu havia trabalhado, onde moravam famílias de ex-alunos meus.



Fotos 36, 37 e 38: Confecção artesanal da bola. Acervo da pesquisadora

Fazíamos as visitas com transporte próprio; eu levava os ADIs em meu carro, uma das ADIs utilizava emprestado o carro do seu irmão e outra sua bicicleta. Em uma das visitas fomos barradas na entrada pelo líder comunitário, que já era conhecido da ADI que estava comigo, pois a mesma costumava fazer visitas de atendimento psicológico no local com o grupo da faculdade. Na véspera houve troca de tiros seguidos de morte e a comunidade se fechava para qualquer pessoa de fora.

Aos poucos fomos reivindicando e conseguindo alguns suportes; com a SME conseguimos canetinhas e lápis de cor, livros de histórias, vale transporte para os ADIs, camisetas de identificação do Programa Mais Infância do qual o PADIN faz parte; nos CRAS eventual acompanhamento do motorista e do carro para localizar e adentrar em zonas mais restritas; nas Unidades de Saúde a companhia dos agentes que tem acesso livre à pé mesmo nos territórios tidos como muito perigosos.

Os brinquedos fornecidos pelo PADIN chegaram em outubro, bem próximo do encerramento das atividades naquele ano. Continuamos realizando visitas às famílias e fizemos reuniões bem-sucedidas em alguns grupos, mas também enfrentamos o dissabor de ter planejado diversas atividades, feito cartazes, levado brinquedos, livros, músicas e caixa de som, e, apesar dos convites entregues de porta em porta, não ter aparecido ninguém.

Apesar de todos os percalços e das muitas queixas e insatisfações que eu e os(as) ADIS tivemos, refletindo nesse momento, quatro anos depois, revendo fotos, relatórios escritos, memórias, reconheço que aquilo que consideramos pouco, foi na realidade um começo. Era pouco diante da nossa vontade de promover mudanças positivas

na vida daquelas crianças e de suas famílias. O PADIN continua atuante hoje, ano de 2022, com um leque de abrangência muito maior e certamente com mais experiência e ajustes nos pontos necessários.

Para mim pessoalmente, foi muito impactante encarar o nível de pobreza e condições de moradia da maioria das famílias assistidas. Recebemos algumas portas na cara, mas na maioria das vezes fomos bem recebidos e conseguimos brincar com as crianças e ao mesmo tempo conversar com os cuidadores responsáveis sobre aspectos de saúde, alimentação, afeto e atenção às crianças.

Essa experiência no PADIN fortaleceu minha convicção da importância das políticas públicas, sobretudo no tripé Educação, Saúde e Assistência Social. Fortaleceu também minha convicção na escolha da profissão docente e de forma especial na docência da Educação Infantil, me ampliando os horizontes para novos estudos que pudessem contribuir com o meu aprimoramento na prática educativa.

Em outubro de 2017, fui convidada pela equipe da Educação Infantil do Distrito II, a colocar um stand do PADIN no evento Outubro Docente, promovido anualmente pela Secretaria Municipal de Educação. Foi uma oportunidade de divulgar para mais pessoas as propostas e propósitos do PADIN e os trabalhos que vínhamos até então realizando.



Foto 39: Brinquedos do acervo pessoal da pesquisadora utilizados nas visitas domiciliares do PADIN



Foto 40: Fantoches confeccionados pelos ADIs utilizados nas visitas domiciliares do PADIN

O Outubro Docente, além de apresentações artísticas e de experiências

educacionais, incentivou através do Projeto “Professor autor: fazendo história... Trocando figurinhas”, o intercâmbio de relatos das práticas docentes das professoras (os). Um desses relatos me fisgou de forma muito contundente. Seu título era: Inspirações Piklerianas no dia a dia dos bebês no CEI Humberto Teixeira, de Renata Góes Moreira.

Nesse encontro, a autora do texto me fez um convite para participar do Grupo de Estudos Diálogos com a Abordagem Pikler: estudos e pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, que aconteciam quinzenalmente na Universidade Federal do Ceará, UFC. Aceitei prontamente. Esses estudos foram determinantes na minha carreira docente como professora e formadora da Educação Infantil. Diante disso, dediquei um espaço exclusivo para compartilhar alguns dos ensinamentos de Emmi Pikler, pediatra austríaca que desenvolveu essa abordagem.

4.1.2 Diálogos com a Abordagem Pikler: estudos e pesquisas com bebês e crianças bem pequenas

O Grupo de Estudos Diálogos com a Abordagem Pikler CE foi idealizado pela Dra. Cristina Façanha Soares, Doutora em educação Brasileira, no núcleo de Linguagem, Desenvolvimento e Educação da Criança pela Universidade Federal do Ceará - UFC. Ela é membro efetivo do quadro de docentes da Faculdade de Educação da UFC, onde desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Educação Infantil e Literatura Infantil.

Além de idealizadora e coordenadora do Grupo de Estudos Diálogos com a Abordagem Pikler: estudos e pesquisas com bebês e crianças bem pequenas, a Dra. Cristina Façanha é Membro fundadora da Associação Pikler Brasil e Rede Pikler Nuestra America. Desde 2018 participa das formações docentes na sede onde nasceu a Abordagem: Asociación Pikler-Lockzy - Budapest, Hungria. Promoveu, na UFC, em Fortaleza, as duas Jornadas Cearenses da Abordagem Pikler, além de palestras, cursos e oficinas.

A Abordagem Pikler chegou a algumas Instituições de Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza, e de alguns municípios vizinhos, através da Dra. Cristina Façanha e seus alunos, estagiários da Faculdade de Educação da UFC. Assim, algumas Instituições de Educação Infantil Municipais e seus(suas) docentes começaram a vislumbrar uma forma respeitosa, amorosa e observadora de lidar com as crianças.

A Abordagem Pikler surgiu em 1946, pouco tempo depois do fim da 2ª Guerra

mundial, quando a pediatra e ortopedista Emmi Pikler recebeu um convite para dirigir o Instituto Lóczy, casa de acolhimento para bebês e crianças órfãs bem pequenas, sito à Rua Lockzy na cidade de Budapeste, Hungria.

A Dra. Emmi Pikler nasceu em Viena, no ano de 1902. Mudou-se com o pai para Budapeste após o falecimento de sua mãe, em 1914, e retornou posteriormente à Viena onde concluiu seus estudos de medicina e sua licenciatura em Pediatria.

Na Universidade, Emmi Pikler foi aluna de Clemens von Pirquet, renomado pediatra austríaco, com quem aprendeu que as crianças, saudáveis ou doentes, deveriam desfrutar de ar puro na natureza, onde pudessem brincar e se mover livremente. No período em que estagiou com o Dr. Pirquet no Hospital Universitário, observou que as crianças oriundas do bairro operário, nos arredores do hospital, raramente sofriam fraturas e traumas embora estivessem sempre a correr pelas ruas e a subir em árvores, ao passo que as crianças das classes mais favorecidas, geralmente extra protegidas, recorriam mais frequentemente aos cuidados médicos no hospital (FALK, 2004).

Com o Dr. Hans Salzer, cirurgião pediatra do Hospital Mauthner Markhof, em Viena, aprendeu que exames e tratamentos, por mais desagradáveis que fossem, deveriam ser feitos de forma gentil e com a permissão das crianças.

Emmi Pikler iniciou sua carreira como médica de família, sempre considerando fundamentais os princípios aprendidos com os doutores Pirquet e Saltzer, seus grandes mestres. Consultava as crianças em seus próprios lares observando o meio em que se desenvolviam e sempre se interessando pelos relatos das mães e suas impressões sobre o desenvolvimento dos bebês (FALK, 2011).

Orientava as famílias sobre a importância da organização do espaço na promoção da motricidade e do brincar livre e solicitava que quaisquer avanços fossem registrados para que ela acompanhasse o desenvolvimento das crianças nas próximas visitas (SOARES, 2017).

Quando aceitou o cargo para dirigir o Instituto Lóczy, percebeu a forma mecanizada como as crianças eram tratadas e foi paulatinamente substituindo todas as funcionárias e montando uma nova equipe com pessoas que estivessem dispostas a lidar de forma respeitosa e atenciosa com as crianças, seguindo os princípios que ela acreditava.

O Instituto ganhou notoriedade pelo fato de as crianças não apresentarem sinais de hospitalismo tão comuns nos outros centros da época. Enquanto pediatra, Emmi Pikler nunca concordou com ideias que eram vigentes naquele tempo, de que as crianças deveriam ser colocadas de bruços, sentadas ou de pé com a intervenção dos adultos para

que posteriormente fossem capazes de fazê-lo por si próprias. Refutou essas ideias realizando pesquisas com 722 crianças do Instituto Lóczy. A pesquisa revelou todas as posições que o bebê atravessa e encontrou posições intermediárias e respondeu a seguinte questão: Como se dá o processo da passagem da horizontalidade para verticalidade do bebê? (PIKLER, 2010).

Emmi Pikler tinha a convicção de que o prejuízo causado por esses “auxílios” afetava não somente o desenvolvimento motor das crianças, mas também o desenvolvimento psíquico e da personalidade. Ela considerava complexo o processo do desenvolvimento infantil, que engloba vários aspectos que se dão de maneira integrada.

Ela postulava que o movimento autônomo do bebê e da criança pequena é parte fundamental para um desenvolvimento sadio e que não se deve ensinar a criança a virar-se, sentar-se, andar ou brincar, pois a conquista desses movimentos de forma autônoma e independente favorece a autoconfiança e conhecimento de suas capacidades e limites (SOARES 2017).

Os bebês no Instituto Lóczy, tinham seu ritmo respeitado, conquistavam seus movimentos com autonomia e levavam o tempo que necessitassem para avançar de um estágio ao outro sem a interferência do adulto. As pesquisas de Emmi Pikler a convenceram de que os adultos deveriam sempre colocar o bebê em decúbito dorsal, onde ficavam com a cabeça e as costas apoiadas e em segurança, pois essa era a melhor postura para permitir o livre movimento dos membros superiores e inferiores, da cabeça, além de um amplo campo de visão.

À medida que se desenvolviam, outros pontos de apoio iam sendo descobertos: cotovelos, calcanhares, pontinha dos dedos do pé, mãos. A musculatura do bebê se fortalecia sem que ocorressem as contrações musculares que eram provocadas no bebê colocado de bruços, antes de ter alcançado autonomamente essa postura. Essas contrações se deviam ao fato de o bebê precisar sustentar um órgão tão pesado, como sua cabeça, sem estar ainda apto a tanto (GRUSS, ROSEMBERG, 2019).

Nas literaturas sobre a Abordagem Pikler, quatro princípios são evidenciados:

- a) Valor da atividade autônoma;
- b) Valor de uma relação afetiva privilegiada e a importância da mesma;
- c) Necessidade de ajudar a criança a tomar consciência dela mesma e de seu entorno;
- d) Importância de um bom estado de saúde física, que serve de base para boa aplicação dos princípios precedentes, mas que é também resultado (MOREIRA, 2019, p.109).

Percebi, de imediato, na literatura sobre a abordagem Pikler muitos pontos em comum com os ensinamentos de Rudolf Steiner, idealizador da Pedagogia Waldorf e a cada estudo eu sentia vontade de me aprofundar mais. Neste percurso encontrei outras educadoras Waldorf que também sentiram essa identificação, e perceberam o quanto as pesquisas de Emmi Pikler sobre bebês e crianças bem pequenas tinham a contribuir no dia a dia das Instituições de Educação Infantil fundamentadas na Pedagogia Waldorf.

Na Conferência Internacional sobre a Primeira Infância, em 2016, no Instituto Goetheanum, sede mundial do movimento antroposófico em Dornach, Suíça, Anna Tardos, filha de Emmi Pikler e diretora do Instituto Pikler Lócky, proferiu uma palestra em apontou pontos convergentes entre a Abordagem Pikler e a Pedagogia Waldorf.

Segundo Tardos, apesar das diferenças entre Rudolf Steiner e Emmi Pikler ambos nutriam um profundo respeito pela individualidade da criança. Cuidadores de crianças nas Instituições de Educação Infantil Waldorf ou Pikler, realizam suas atribuições com tamanha devoção e reverência por aqueles seres em desenvolvimento, que só se tornam efetivas nessa faixa etária se forem sentidas, pelas crianças, como profundas e verdadeiras.⁴⁵

Assim como a Dra. Emmi Pikler afirmava que o movimento autônomo do bebê e da criança pequena é parte fundamental para um desenvolvimento sadio, Steiner dizia que aprender a andar significava encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo e recomendava que nenhuma criança fosse levada a andar sob nenhum tipo de pressão ou com auxílio de métodos externos, pois isso poderia vir a manifestar-se futuramente em enfermidades físicas (STEINER, 2007).

Os estudos sobre a abordagem Pikler me trouxeram mais confiança no trato com os bebês e crianças bem pequenas, me auxiliaram a aguçar o olhar para a observação de detalhes relevantes no desenvolvimento infantil e a respeitar a individualidade e o tempo de cada criança. Eles passaram a fazer parte dos tesouros preciosos que fui conquistando, cuidando e multiplicando em minha trajetória docente. Esses ensinamentos seguiram em minha bagagem quando parti para desempenhar a função de formadora de professores da Educação Infantil na Prefeitura Municipal de Fortaleza, experiência que narro no próximo item desta pesquisa.

⁴⁵ <https://www.erziehungskunst.de/en/article/waldorf-worldwide/how-children-thrive-international-early-childhood-conference-in-dornach/>

4.2 A Formadora de Professores da Educação Infantil

Retornei ao grupo de formadoras da Educação Infantil do Distrito de Educação II da Prefeitura Municipal de Fortaleza no início do ano letivo de 2018. A composição do grupo não era mais a mesma de 2013, conforme mencionei no capítulo 4.1 desta dissertação, mas formado por algumas(uns) profissionais efetivas(os) e outras(os) terceirizadas(os).

Sendo as(os) formadoras(es) terceirizadas(os) escolhidas(os) através de seleções públicas, com contratos anuais renováveis por um ano, quando alguma(um) delas(es) se desligava, durante a vigência do contrato, a carência precisava ser preenchida por profissionais docentes efetivos, convidados a ocupar a função de técnicos formadores nos Distritos de Educação, uma vez que novas contratações de terceirizadas(os) só poderiam ser feitas a partir das seleções públicas bianuais. Nesse novo formato, nós docentes efetivas(os) da rede municipal, não recebíamos valor adicional da SME pelo desempenho de função de confiança, nem tampouco a bolsa do PAIC que nos eram concedidos em 2013.

O grupo das formadoras, em 2018, contava com oito pessoas: duas psicólogas e duas pedagogas terceirizadas, uma supervisora educacional e três professoras efetivas da rede Municipal. Reportávamo-nos à gerente da Educação Infantil do Distrito II, orientadora pedagógica efetiva, que já ocupava esse cargo desde 2013.

Além das formações que ministrávamos mensalmente, para professoras (as) e coordenadores (as) cabia, à cada formadora, acompanhar entre dez a doze instituições de Educação Infantil, realizando, em média, duas visitas mensais a cada Instituição. Nesses momentos observávamos as aulas, os planejamentos, as formações em contexto, ministradas pelas coordenadoras a seus grupos, sugeríamos e compartilhávamos vivências a serem realizadas com as crianças.

A logística para a concretização de nossa agenda esbarrava na dificuldade de transporte para as Instituições, o Distrito de Educação disponibilizava um carro pequeno e uma van, e com muita frequência um ou outro necessitava de reparos. O transporte atendia às(aos) formadoras(es) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental e as vagas eram muito disputadas. Eu optei por me deslocar em transporte próprio e me foram designadas Instituições mais próximas à minha residência.

Eu já havia acompanhado, em 2013, algumas das Instituições que me foram designadas e foi muito revigorante estar de volta a esses locais, rever algumas(uns)

colegas, construir relações com as(os) novas(os) profissionais que chegaram e também iniciar uma nova trajetória nas Instituições que eu ainda não havia visitado.

As visitas das formadoras nem sempre eram bem recebidas, muitas profissionais sentiam-se vigiadas, fiscalizadas e era preciso muito tato para angariar a confiança das (os) colegas, para que se sentissem à vontade com nossa presença em suas salas. Eu me lembrava de sempre o quão desconfiada ficava, enquanto professora, quando recebíamos as técnicas formadoras em nossa Escola. Não é uma tarefa simples, levando em consideração que muitas vezes, por dificuldades de logística dos distritos, as técnicas não conseguiam cumprir a agenda de visitas e assim ficava difícil estabelecer uma relação mais próxima.

As crianças, com sua sensibilidade, eram as grandes mestras em fazer essas pontes e nos envolviam com suas conversas, brincadeiras, nos pediam histórias, canções e colinho quando estavam saudosas de casa. Assim, irmanadas pelo objetivo comum de fazer as crianças felizes, as visitas de acompanhamento iam se tornando leves e prazerosas possibilitando uma parceria entre a técnica formadora e todas(os) as(os) profissionais docentes da Instituição.

Nossa rotina era organizada mensalmente através de um cronograma chamado de Plano de Ação. As formações para coordenadoras (es) e professoras (es) aconteciam uma vez ao mês, assim como nossa formação pelo programa PAIC-PNAIC ministrada por profissionais contratados pela SEDUC-CE. Participávamos também, uma vez ao mês, do Fórum da Educação Infantil do Ceará, FEIC, que acontecia na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará.

As semanas em que ministrávamos formação eram bastante intensas, tanto com o estudo e preparo das aulas, como com a organização e transporte do material a ser utilizado nos polos de formação. Os polos não eram fixos, eram espaços negociados pela SME, normalmente em universidades, onde algumas salas ficavam à nossa disposição.

Como o Distrito de Educação II abrangia uma área muito vasta na cidade, qualquer local escolhido para as formações era questionado pelas (os) professoras (es); fosse pela distância, dificuldade de transporte, dificuldade de estacionar, local considerado perigoso etc., além de ser a principal justificativa para os atrasos constantes de grande parte das(os) professoras(es) e algumas(uns) coordenadoras(es).

As formações de professoras(es) eram organizadas de modo a coincidir com o dia da semana destinado a estudos e planejamento daquele agrupamento. Assim, às 2as. feiras, recebíamos as(os) professoras(es) do Infantil I e II, às 3as. feiras Infantil III, às 4as.

feiras Infantil IV, às 5as. feiras Infantil V e às 6as. feiras recebíamos as(os) professoras(es) de menor carga horária⁴⁶ de todos os agrupamentos.

Abaixo, apresento cronograma do nosso Plano de Ação, referente ao mês de março de 2018 e abaixo, como citação, as orientações para a rotina diária.

S	Turno	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
1ª	M				1/3 de estudo e planejamento	Acompanhamento às Instituições
	T				1/3 de estudo e planejamento	Acompanhamento às Instituições
2ª	M	Reunião interna (distrito)	FORMAÇÃO COORDENADOR	FORMAÇÃO COORDENADOR	FORMAÇÃO COORDENADOR	1/3 de estudo e planejamento.
	T	1/3 de estudo e planejamento	FORMAÇÃO COORDENADOR	FORMAÇÃO COORDENADOR	FORMAÇÃO COORDENADOR	1/3 de estudo e planejamento.
3ª	M	Reunião interna (distrito)	FEIC	Acompanhamento às Instituições	FORMAÇÃO PAIC/PNAIC (2º PISO s. A e B)	FORMAÇÃO PAIC/PNAIC (2º PISO s. A e B)
	T	Acompanhamento às Instituições	FEIC	Acompanhamento às Instituições	FORMAÇÃO PAIC/PNAIC (2º PISO s. A e B)	FORMAÇÃO PAIC/PNAIC (2º PISO s. A e B)
4ª	M	FERIADO	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)
	T	FERIADO	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)
5ª	M	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	Reunião com formadores e técnicos.	Acompanhamento às Instituições	1/3 de estudo e planejamento	FERIADO
	T	FORMAÇÃO PROFESSOR (PÓLO)	Reunião com formadores e técnicos	Acompanhamento às Instituições	1/3 de estudo e planejamento	FERIADO

1 – Na semana da formação nos polos, que será realizada mensalmente para os professores e coordenadores, os técnicos-formadores dos Distritos serão responsáveis por ministrar a referida formação. O grupo deverá se organizar de forma a garantir para cada técnico-formador o tempo destinado às suas atividades de estudo, planejamento e escrita de relatórios;

2 – Primeira e terceira semana – foco do acompanhamento nas práticas pedagógicas do professor (observação do professor em interação com as crianças e nas atividades sem interação com as crianças - 1/3);

⁴⁶ As(os) Professoras(es) de menor carga horária normalmente atuam em dois ou mais agrupamentos, pois assumem as salas quando os professores de maior carga horária estão em planejamento e estudos. Sexta feira é o dia do planejamento e estudos dessa categoria.

3 – Quinta semana – foco do acompanhamento nas práticas formativas do coordenador pedagógico.

As formações de Coordenadoras(es) também buscavam atender ao critério dos agrupamentos. Havia grupos com Coordenadoras(es) cujas Instituições atendiam a todos os segmentos da Educação Infantil: Infantis I, II, III, IV e V; outros com coordenadoras(es) de Instituições que atendiam somente a pré-Escola: Infantil IV e V; outros com coordenadoras(es) de Instituições que atendiam do Infantil I ao III, e um grupo com as(os) coordenadoras(es) das creches conveniadas ou parceiras, hoje denominadas de Organizações da Sociedade Civil – OSC, que celebram anualmente com a prefeitura contrato de prestação de serviços educacionais para creches, do Infantil I ao III.

Em minha atuação como formadora de professoras (es), em 2013, não tive a experiência de dar aulas para as(os) coordenadoras(es), mas no meu reingresso, em 2018, essa função foi destinada exclusivamente às quatro docentes efetivas do Município, e eu era uma delas. As quatro formadoras contratadas eram responsáveis pela formação das professoras(es).

Apesar das turmas de professoras(es) serem bem maiores, e algumas delas bastante desafiadoras, com queixas constantes de aspectos da educação municipal que nós, como formadoras, não tínhamos competência para atuar ou, eventualmente, demonstrassem descaso pelo nosso trabalho, eu me sentia, na maioria das vezes, confiante e motivada a estar com elas(es). Gostava de partilhar com as(os) professoras(es) as experiências vividas e me sentia irmanada nas suas dificuldades em prestar um atendimento de excelência em ambientes precarizados, carente de recursos, de manutenção, de ventilação. Mesmo estando, prioritariamente, na formação de coordenadoras(es), muitas vezes precisei substituir alguma colega nas aulas para as professoras e fazia isso com muita alegria.

Os grupos de coordenadoras tinham suas peculiaridades, mas uma coisa em comum era serem muito solicitadas e precisar se ausentar da sala para atender os telefonemas ou responder mensagens urgentes. Elas demonstravam uma sobrecarga de funções administrativas e burocráticas, além do acompanhamento pedagógico e das formações em contexto, que aconteceram em março e setembro de 2018, e eram ministradas por elas ao corpo docente de sua Instituição.

De acordo com as orientações da Célula de Formação e Acompanhamento da Coordenadoria da Educação Infantil de Fortaleza - COEI, as(os) coordenadoras(es) pedagógicas(os) eram responsáveis por estabelecer a organização deste momento,

garantindo o encontro dos profissionais da Educação Infantil com o objetivo de apresentar, discutir, propor e organizar o trabalho pedagógico a ser desenvolvido em cada unidade escolar de acordo com sua realidade. Para isso a COEI recomendava, entre outras coisas, que as(os) coordenadoras(es) elaborassem estratégias para envolver a participação de todos os profissionais que atuam na Educação Infantil junto à comunidade escolar, realizando estudos acerca das temáticas escolhidas pelos profissionais das instituições.

As formações em contexto já foram defendidas por Kishimoto e Formozinho no livro *Formação em contexto: uma estratégia de integração* (2002), e de fato as vantagens que são atribuídas às formações que acontecem no ambiente da escola, são inúmeras, como por exemplo: integração do grupo, melhor aproveitamento do tempo evitando deslocamentos para os polos de formação, reflexão e ação sobre as rotinas pedagógicas a partir das situações vividas no contexto da própria instituição.

Como técnica formadora, me cabia também participar de algumas formações em contexto e testemunhei quão desafiador era organizar o encontro das(os) profissionais da Educação Infantil, já que essas formações aconteciam concomitante ao funcionamento rotineiro da Instituição onde a maioria das(os) profissionais estava em plena atividade: professoras(es), auxiliares pedagógicas(os), cozinheiras(os), auxiliares de limpeza, porteiras(os). Em média, apenas duas a seis professoras(es) estavam disponíveis, em seu dia de estudos e planejamento, e, as professoras dos agrupamentos Infantil I, II e III, que contam com auxiliares pedagógicas(os), se revezavam entre si para participar das formações.

As(os) professoras(es) da Pré-escola: Infantil IV e V, como não contam com auxiliares, só conseguiam participar se coincidissem com seu dia de planejamento e estudos. Mais raro ainda era a participação dos profissionais sem envolvimento direto nas salas de aula. Em algumas Instituições as coordenadoras realizavam várias vezes a mesma formação, em distintos grupos e momentos, para que todas(os) pudessem participar.

A temática geral das formações em 2018 foi a Pedagogia de Projetos: práticas pedagógicas que promovem os direitos de aprendizagem das crianças, tendo para as (os) coordenadoras(es) o seguinte Tema específico: O Coordenador pedagógico como formador e articulador de práticas pedagógicas.

Nos Polos de Formação as aulas ministradas tiveram seus conteúdos embasados na Coleção *Leitura e Escrita na Educação Infantil*, composta por oito volumes, organizados por Mônica Correia Baptista, professora associada do Departamento de Administração Escolar da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas

Gerais e Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona. A Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza organizou a impressão da coleção completa que foi disponibilizada para todas(os) as(os) professoras(es) e coordenadoras(es) da Rede Municipal de Educação.

Ainda no Plano Anual de Formação dos Coordenadores constavam dois seminários, uma conferência sobre a Pedagogia de Projetos e a Prática Pedagógica e duas atividades à distância. No caso das professoras(es) havia o Encontro Pedagógico na Instituição, duas formações em contexto, e duas atividades à distância.

A verdade é que a necessidade de se cumprir uma carga horária de formação de 120 horas para Coordenadoras(es) e professoras(es), inviável de ser ministrada presencialmente nos Polos de formação, impulsionou a criação de outras modalidades formativas. As(os) coordenadoras(es) tiveram 32 horas nos polos de formação, 16 horas de seminários e conferência e 72 horas à distância, e as(os) professoras(es), 32 horas nos polos, 28 horas de formação em contexto e 60 horas à distância.

As atividades à distância tornaram-se um grande transtorno, já que não havia tempo hábil para as formadoras lerem e darem um retorno de todos os trabalhos, desmotivando especialmente quem havia se dedicado com afinco à sua escrita, que terminou representando um mero ok numa tabela, garantindo as horas de formação para o recebimento do certificado no fim do ano.

As assistentes da Educação Infantil tinham uma carga horária formativa de 40 horas, divididas em 12 horas de formação nos polos no mês de janeiro, 16 horas no Encontro Pedagógico e 12 horas de formação em contexto. A formação presencial dessas(es) docentes acontecia só uma vez no ano, e nosso grupo de oito formadoras se revezava para ministrar as aulas para os vários grupos de segunda à quinta, manhã e tarde. As assistentes eram participativas e sempre ávidas por mais conhecimentos. Queixavam-se de não estarem participando de todas as formações com as professoras e reivindicavam, com bastante propriedade, mais reconhecimento de sua função.

A formação em 2019 teve como tema a Documentação Pedagógica na Educação Infantil: Possibilitando e tornando visíveis os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento das crianças, com o tema específico para coordenadoras(es): Documentação Pedagógica: A Contribuição do Coordenador na Prática Docente na Educação Infantil.

A carga horária total da formação das(os) coordenadoras(es) foi estipulada em 44 horas, sendo 32 nos polos e 12 em seminários, e dos professores, em 64 horas, sendo 32

nos polos, 16 de formação em contexto, 8 de encontro pedagógico e 8 de atividade complementar. As assistentes da Educação Infantil tiveram mais 4 horas em sua carga horária, 44 horas, sendo 20 de formação nos polos no mês de janeiro, 8 de formação no Encontro Pedagógico de janeiro e 16 de formação em contexto. Conforme já mencionado, se as formações em contexto eram difíceis de serem efetivadas com o grupo das(os) professoras(es), para as assistentes pedagógicas elas eram praticamente inviáveis.

As temáticas a serem abordadas nas formações em contexto, em 2019, foram selecionadas através de enquete com as educadoras, sendo escolhidos os temas mais reivindicados. Um tema bastante solicitado foi “A sexualidade na primeira infância”. Uma das formadoras, graduada em pedagogia e psicologia foi convidada pelas técnicas de educação da COEI - SME, responsáveis pelas formações em todo o Município, a pesquisar mais profundamente o tema, indicar leituras, organizar os slides, textos e apresentá-los ao grupo de formadoras (es) do Município.

A sugestão de formação foi apresentada às técnicas da COEI-SME e ao grupo de formadoras de todos os distritos de Educação em nosso encontro mensal, costumeiramente realizado, para deliberar e ajustar os detalhes da próxima formação a ser ministrada. A colega que apresentou sua pesquisa foi bastante aplaudida e o grupo aprovou a formação a ser replicada pelas formadoras às (aos) coordenadoras (es) nos Polos de formação dos seis Distritos de Educação de Fortaleza.

Os slides apresentados eram disponibilizados para todos os Distritos e cada grupo tinha autonomia para realizar uma acolhida diferenciada, com vídeos, músicas, contação de histórias, brincadeiras ou poemas de sua escolha. Nos *slides* apresentados havia uma caricatura de uma representante do governo Federal, que replicava a fala: Os homens vestem azul e as mulheres rosa. As(os) formadoras(es) de alguns distritos antes de repassar para suas(seus) coordenadoras(es) retiraram esse *slide*, outras(os) não.

O material foi repassado pelas(os) formadoras(es) às(aos) coordenadoras(es), nos Polos de Formação, para que todas(os) replicassem a formação em suas unidades escolares. Embora eu tenha estado presente no encontro com todas as formadoras e técnicas da COEI e assistido à apresentação feita pela colega, não pude repassar a formação para o grupo de coordenadoras que eu acompanhava, pois adoeci neste dia e fui substituída por outra formadora.

Antes mesmo que a formação em contexto fosse ministrada às professoras nas escolas, o material chegou a pessoas de má fé, foi replicado por um político autoritário, ultraconservador e seus seguidores acéfalos, que com frequência se utilizam de questões

morais e religiosas para distorcer fatos e induzir ao ódio e à violência. Apresentaram nas redes sociais trechos retirados de contexto, disseminando mentiras contra as(os) profissionais da Educação Infantil de Fortaleza. Com sua contumaz perseguição acusaram falsamente as(os) profissionais de estarem utilizando com as crianças “cartilhas com conteúdo sexual”.

O estrago estava feito, e a busca pelos “culpados” de algo que nem sequer ocorreu contaminou as relações democráticas dos grupos de formadoras da Educação Infantil de todos os distritos, COEI e SME. A partir desse evento funesto, as formações passaram a ser produzidas exclusivamente pelas técnicas de formação da COEI - SME, sem a cooperação dos grupos de formadoras dos Distritos, toda a liberdade criativa foi cerceada, e os slides das formações, e quaisquer outros conteúdos formativos, nos eram encaminhados em formato PDF⁴⁷ e nem uma vírgula poderia ser mudada de lugar.

Para mim, ser formadora, nessas condições, perdeu o encanto. Não me sentia plena e livre em sala de aula com coordenadoras(es) ou professoras(es) tendo que seguir um script rígido, sem abertura para discussões francas, e tendo temas tabus a serem evitados.

Em 2020, a pandemia da COVID 19 rompeu com as estruturas pré-estabelecidas, deixando todos sem rumo por um tempo, até que novas possibilidades de interação foram sendo criadas. A equipe da Educação Infantil da Prefeitura Municipal de Fortaleza se organizou, de maneira exemplar, para atender as crianças e suas famílias, ministrar as formações de professoras(es) e coordenadoras(es), manter os grupos de estudos das formadoras, os acompanhamentos das formadoras às Instituições, as reuniões do Distrito de Educação na modalidade online.

A estrutura das formações permaneceu a mesma, sendo que agora de maneira virtual. Nossos acompanhamentos às Instituições ficaram mais intensos, e direcionados às coordenadoras que nos repassavam os vídeos, áudios e textos elaborados pelas(os) professoras(es) para as crianças e suas famílias, e também muitos retornos enviados pelas famílias às(aos) professoras(es).

Participávamos também, juntamente com as coordenadoras, de algumas formações em contexto nas Instituições que acompanhávamos, elegendo prioritariamente aquelas que demonstravam mais dificuldade na compreensão das interações que deveriam

⁴⁷ PDF (**P**ortable **D**ocument **F**ormat) (**F**ormato de documento portátil) é um formato de arquivo desenvolvido pela Adobe Systems para representar documentos de maneira independente do aplicativo, hardware, e sistema operacional usados para criá-los. Os documentos em PDF não são editáveis.

ser propostas às famílias e suas crianças.

A organização desse trabalho em plataformas visuais exigiu de toda a equipe da Educação Infantil um empenho redobrado, algumas (uns) colegas tiveram mais dificuldade de interagir com as novas tecnologias, mas o grupo, como um todo, conseguiu se superar e vencer barreiras que antes julgava intransponíveis. Muitas(os) docentes adquiriram equipamentos, habilitaram a internet e montaram em suas residências verdadeiras salas de aula para gravar vídeos para as crianças.

Nesse período pandêmico, foram criados novos mecanismos de acompanhamento: fichas, tabelas, monitoramentos, que sobrecarregaram demais às(aos) coordenadoras(es), formadoras(es) e demais profissionais da equipe da Educação Infantil. Os contatos telefônicos e, sobretudo as mensagens pelo whatsapp, não tinham hora para chegar e as atividades de casa e trabalho precisaram conviver sem trégua.

Ingressei na UNILAB, para cursar o mestrado, no início de 2020, participei de três aulas presenciais e em seguida o curso foi suspenso, retornando na modalidade online em agosto. Eu havia solicitado à prefeitura uma licença para estudos, que é normalmente concedida para mestrandos e doutorandos efetivos no serviço público. A licença concedida correspondia a metade da carga horária do servidor que cursasse a pós-graduação em Fortaleza e da carga horária total para quem estudasse fora do estado do Ceará.

Meu requerimento perambulou entre os órgãos competentes e não obtive a concessão da licença. Isso me impulsionou a dar entrada no pedido de aposentadoria voluntária, apesar das desvantagens financeiras, e assim fiz. Depois me foi esclarecido que o decreto do Município que normatiza as concessões de licenças não previa o caso de um servidor que estudasse fora de Fortaleza, mas dentro do Ceará.

Assim, me desliguei do serviço público. Dez anos de vivências, aprendizados, relações, que fui acolhendo com muita reverência, com muita gratidão e incorporando à pessoa que vim me tornando no decorrer dessa viagem que ainda está em curso. Para descrever o que sinto nesse momento de reflexão sobre essa etapa do meu percurso docente, peço emprestada a música de Daniel Spindola Black e agradeço a Milton Nascimento por tê-la gravado de maneira tão arrebatadora.

Eu sou maior do que era antes
Estou melhor do que era ontem
Eu sou filho do mistério e do silêncio
Somente o tempo vai me revelar quem sou
Eu sou maior (eu sou maior)
Do que era antes (do que era antes)
Estou melhor (estou melhor)

Do que era ontem (do que era ontem)
 Eu sou filho do mistério e do silêncio
 Somente o tempo vai me revelar quem sou
 Eu sou maior (eu sou maior)
 Do que era antes (do que era antes)
 Estou melhor (estou melhor)
 Do que era ontem (do que era ontem)
 Eu sou filho do mistério e do silêncio
 Somente o tempo vai me revelar quem sou
 As cores mudam
 As mudas crescem
 Quando se desnudam
 Quando não se esquecem
 daquelas dores que deixamos para trás
 Sem saber que aquele choro valia ouro
 Estamos existindo entre mistérios e silêncios
 Evoluindo a cada lua, a cada sol
 Se era certo ou se errei
 Se sou súdito, se sou rei
 Somente atento à voz do tempo saberei
 Eu sou maior (eu sou maior)
 Do que era antes (do que era antes)
 Estou melhor (estou melhor)
 Do que era ontem (do que era ontem)
 Eu sou filho do mistério e do silêncio
 Somente o tempo vai me revelar quem sou
 As cores mudam
 As mudas crescem
 Quando se desnudam
 Quando não se esquecem
 daquelas dores que deixamos para trás
 Sem saber que aquele choro valia ouro
 Estamos existindo entre mistérios e silêncios
 Evoluindo a cada lua, a cada sol
 Se era certo ou se errei
 Se sou súdito, se sou rei
 Somente atento à voz do tempo saberei
 Eu sou maior (eu sou maior)
 Do que era antes (do que era antes)
 Estou melhor (estou melhor)
 Do que era ontem (do que era ontem)
 Eu sou filho do mistério e do silêncio
 Somente o tempo vai me revelar quem sou
 Ih, eu sou maior (eu sou maior)
 Do que era antes (do que era antes)
 Estou melhor (estou melhor)
 Do que era ontem (do que era ontem)
 Eu sou filho do mistério e do silêncio
 Somente o tempo vai me revelar quem sou
 Somente o tempo vai me revelar quem sou

4.3 Políticas Públicas e Marcos Regulatórios da Educação Infantil

O caminho percorrido para a legitimação da Educação Infantil teve início com a promulgação da Constituição Federal de 1988, em que aparece pela primeira vez, como dever do Estado; “o atendimento em creches e pré-escolas às crianças de 0 a 5 anos” (Art.

208, inciso IV, redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006), ao mesmo tempo em que garantiu o direito aos trabalhadores, homens e mulheres, nas zonas rural e urbana, “a assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até os 5 anos de idade em creches e pré-escolas” (Art. 7, inciso XXV - redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006) (BRASIL, 2013).

Esse direito, garantido em nossa Carta Magna, teve como referência a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, adotada pela Assembleia Geral da ONU em 20 de novembro de 1989 e entrou em vigor em 2 de setembro de 1990. É o instrumento de direitos humanos mais aceito na história universal. Foi ratificado por 196 países, entre eles o Brasil. Na convenção Internacional dos Direitos da Criança está expressa a necessidade de garantia às crianças dos 3Ps (Proteção, Provisão e Participação), que passam a ser garantidos por todos os países que participaram do Evento. No art. 31 dessa Convenção está determinado:

1. Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participarem em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística.
2. Os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade. Convenção sobre os direitos da Criança adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1989 e ratificada por Portugal em 21 de setembro de 1990 (UNICEF, 2004, p. 22).

Essas conquistas, no entanto, se deram de forma vagarosa. A migração das creches das Secretarias de Assistência Social para as Secretarias de Educação, a partir da Constituição de 1988, não significou de imediato a superação da visão assistencialista que marca historicamente a Educação Infantil (Kuhlman Jr., 2000).

A concepção de infância continuou sendo construída e, em 1990, a partir da lei 8.069 foi promulgado o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, reconhecendo as crianças e adolescentes como cidadãos de direitos que devem usufruir dos bens simbólicos e materiais da sociedade.

Promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, (LDBEN), Lei 9394/96 a Educação Infantil logrou seu reconhecimento como a primeira etapa da Educação Básica no Brasil e de competência dos municípios. A Seção II, capítulo II, desse documento em seu art. 29 aponta:

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico,

psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, BRASIL, 2014).

O texto original da LDB N.9.394 de 1996, sistematizada pelo sociólogo Darcy Ribeiro, sofreu diversas revisões e emendas. Neste período a sociedade civil empenhava-se na consolidação do Regime democrático e consequente Estado de direitos enquanto os poderes executivo e legislativo já demonstravam inclinação para o projeto neoliberal com participação reduzida do Estado nas políticas sociais (Campos, 2017).

Em 1998 foram lançados, pelo Ministério da Educação, os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), que especificaram o conceito de criança:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. É profundamente marcada pelo meio social em que se desenvolve, mas também a marca (BRASIL, 1998, vol. I, p. 20).

Uma grande mudança se deu através da Lei nº 11.274, sancionada pelo presidente da República no dia 06 de fevereiro de 2006, que regulamentou o Ensino Fundamental de 9 anos, antecipando a matrícula obrigatória das crianças nessa etapa de ensino aos 6 anos de idade. Em setembro do mesmo ano foi lançado, em São Paulo, o movimento “Todos pela Educação”, assim definido pelos seus organizadores:

Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e as pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade.⁴⁸

Ter todas as crianças plenamente alfabetizadas até os 8 anos de idade era uma das 5 metas do movimento “Todos pela Educação” a serem cumpridas até 2022.

A emenda constitucional 53, de dezembro de 2006, limitou a faixa etária da Educação Infantil aos 5 anos, o que foi consolidado através da Lei nº 12.796, de 2013 que alterou o Artigo 29 da LDB prevendo a oferta da Educação Infantil para crianças até 5 anos. Para Campos (2017), essas alterações trouxeram à tona antigas discussões, na área da Educação Infantil, em relação à escolarização nos moldes do Ensino Fundamental.

Em 2007, o Governo do Estado do Ceará implementou o Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC, que passou a vigorar como política pública estadual.

⁴⁸ <https://admbrasileira.wordpress.com/2017/07/17/celso-antunes-e-o-movimento-todos-pela-educacao/>

A emenda constitucional 59, de 11 de novembro de 2009, tornou obrigatória a matrícula na pré-escola de todas as crianças a partir dos 4 anos de idade.

Em 17 de dezembro de 2009 promulgou-se a Resolução nº 5 da Câmara Nacional de Educação – CNE e do Conselho de Educação Básica - CEB, de caráter mandatório, que fixou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil - DCNEI, a serem aplicadas em todo o território Nacional.

As DCNEI (2009) trazem em seu Art. 6º que as propostas pedagógicas de Educação Infantil devem respeitar os princípios: Éticos (da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades); Políticos (dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática) e Estéticos (da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais).

O Artigo 9º das DCNEI explicita que as práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo às crianças experiências que:

- I - Promovam o conhecimento de si e do mundo por meio da ampliação de experiências sensoriais, expressivas, corporais que possibilitem movimentação ampla, expressão da individualidade e respeito pelos ritmos e desejos da criança;
- II - Favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical;
- III - Possibilitem às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos;
- IV - Recriem, em contextos significativos para as crianças, relações quantitativas, medidas,
- V - Ampliem a confiança e a participação das crianças nas atividades individuais e coletivas; formas e orientações espaço temporais;
- VI - Possibilitem situações de aprendizagem mediadas para a elaboração da autonomia das crianças nas ações de cuidado pessoal, auto-organização, saúde e bem-estar;
- VII - Possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e conhecimento da diversidade;
- VIII - Incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação ao mundo físico e social, ao tempo e à natureza;
- IX - Promovam o relacionamento e a interação das crianças com diversificadas manifestações de música, artes plásticas e gráficas, cinema, fotografia, dança, teatro, poesia e literatura;
- X - Promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais;
- XI - Propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras;

XII - Possibilitem a utilização de gravadores, projetores, computadores, máquinas fotográficas, e outros recursos tecnológicos e midiáticos.⁴⁹

A Resolução no. 5, a meu ver, representou um grande avanço na concepção da Educação Infantil, trazendo de forma bastante clara que nesta etapa da vida (0 a 5 anos), a educação se dá através das interações e das brincadeiras. Infelizmente, apesar da forma explícita que a redação da Lei foi elaborada, sua aplicabilidade prática enfrentou, e ainda enfrenta, barreiras.

Em 2011 a Secretaria de Educação do Estado do Ceará lançou a 1a. Edição das Orientações Curriculares para a Educação Infantil, documento elaborado através de uma metodologia participativa, que contou com representantes da Universidade Federal do Ceará, da UNDIME-Ceará e do Fórum de Educação Infantil do Ceará, assim como de representantes de professores de redes municipais.

A publicação, de 146 páginas, fez parte das ações desenvolvidas no eixo da Educação Infantil do Programa de Alfabetização na Idade Certa – PAIC. Os exemplares foram distribuídos nas Instituições de Educação Infantil do Ceará, tendo sido adotados também pelo município de Fortaleza, como material de pesquisa e estudo para profissionais docentes da rede pública de Educação Infantil (CEARÁ, 2011).

Em outubro de 2015, o Ministério da Educação disponibilizou às várias comunidades de pesquisadores, docentes e sociedade em geral, a primeira versão da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para consulta pública até março de 2016.

O documento apresenta as especificidades para a Educação Infantil da página 18 à 27. Ratifica os três princípios descritos no artigo 6º das DCNEI (Resolução CNE/CEB 05/09,): éticos, políticos e estéticos. Reafirma ainda os seis direitos de aprendizagem a serem garantidos às crianças na Educação Infantil: Conviver, Brincar, Participar, Explorar, Comunicar e Conhecer-se.

A BNCC propôs que o arranjo curricular para a Educação Infantil se desse em Campos de Experiências e justifica:

Na perspectiva da integração entre a Educação Infantil e os anos iniciais do , os campos de experiências – organização interdisciplinar, por excelência – fundamentam importantes processos das crianças que terão continuidade nas demais etapas da Educação Básica, quando serão tratadas em Áreas de Conhecimento da Base Nacional Comum Curricular (Linguagens, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática) e respectivos componentes curriculares. Assim, tanto os campos de experiências não são nomeados como áreas do conhecimento, quanto as aquisições ocorridas não são apontadas em

⁴⁹ http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf

termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas (BRASIL, 2015 p. 21).

Os Campos de Experiências definidos foram: O eu, o outro e o nós; Corpo, gestos e movimentos; Escuta, fala, pensamento e imaginação; Traços, sons, cores e imagens; Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A Prefeitura Municipal de Fortaleza, juntamente com a Coordenadoria da Educação Infantil do Município, lançou, no ano de 2016, a nova Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino. A proposta foi construída por um grupo de trabalho formado por técnicos, gestores e professores da Educação infantil de Fortaleza. Nesse documento as referências aos Direitos de Aprendizagem já utilizam o verbo “expressar” em detrimento ao “comunicar” sugerido na 1a. versão, mas mantém os Campos de Experiências com a nomenclatura utilizada na 1a. versão (FORTALEZA, 2016).

O documento organiza por agrupamento (Infantil I, Infantil II, Infantil III, Infantil IV e Infantil V) sugestões dos direitos de aprendizagem, conhecimentos a serem ressignificados e apropriados pelas crianças e ações didáticas pertinentes a cada um dos 5 Campos de Experiências (FORTALEZA, 2016, pp. 81 a 11).

A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016 pp. 53 a 86), revisada a partir da consulta pública, propôs que a Organização Curricular da Educação Infantil fosse constituída a partir de cinco aspectos presentes nas DCNEI (2009): 1. Os três grandes princípios: éticos, políticos e estéticos (DCNEI, Art. 6º); 2. Cuidar e Educar, – A indissociabilidade do educar e cuidar é um pressuposto da Educação Básica como um todo. (DCNEI, Art. 8º); 3. Interações e Brincadeiras, eixos que possibilitam as aprendizagens, o desenvolvimento e a socialização das crianças (DCNEI, Art.9º); 4. Seleção de práticas, saberes e conhecimentos significativos e contextualmente relevantes (DCNEI, Art. 8º e 9º); 5. Centralidade das crianças – Acolhimento das singularidades dos bebês e das crianças. (DCNEI, Art.4º).

Os seis direitos de aprendizagem foram reafirmados alterando-se a nomenclatura do direito de Comunicar para direito de Expressar. O Campo de Experiências “Escuta, fala, pensamento e imaginação” foi renomeado para “Escuta, fala, linguagem e pensamento” e os demais campos permaneceram inalterados.

Na interseção entre Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento e os Campos de Experiências, foram definidos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para a Educação Infantil, considerando-se três subgrupos etários: bebês (0-1 ano e 6 meses),

crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos a 6 anos e 2 meses) (BRASIL, 2016, p.66).

Em 2017 foi homologada a Base Nacional Curricular Comum - BNCC, em sua terceira versão, vigente até o presente momento. A etapa da Educação Infantil foi contemplada no Capítulo 3, entre as páginas 31 e 51.

Os direitos de aprendizagem permaneceram com a mesma nomenclatura utilizada na versão 2, mas nos Campos de Experiências observamos uma alteração bem significativa. O campo, que na primeira versão, intitulava-se: Escuta, fala, pensamento e imaginação e que havia sido alterado na 2a. versão para: “Escuta, fala, linguagem e pensamento”, tornou-se “Oralidade e escrita”. Beatriz Ferraz (2017) em seu artigo: *Leitura crítica sobre a versão 3 do documento da BNCC para a Educação Infantil*, cita um trecho do documento elaborado pelos assessores e redatores da primeira e da segunda versão da BNCC da EI:

reduzir o campo de experiência "Escuta, fala, linguagem e pensamento" à "oralidade e escrita" é desconsiderar as singularidades que constituem a Educação Infantil. As crianças, especialmente as de zero a seis anos, aprendem interagindo com outros mais experientes e com iguais, estabelecendo relações a partir do que experimentam e por meio de brincadeiras. Além disso, assim como ocorre com todos os demais conhecimentos, nesse ciclo de idade de formação, as crianças apreendem o mundo numa perspectiva holística, fazendo com que as diferentes áreas do conhecimento humano, com que seus diferentes conteúdos e saberes se articulem e interajam entre si. Assim, por exemplo, a apropriação de uma linguagem está relacionada à apreensão de todas as outras linguagens. Pelo que destacamos até aqui, a nova designação "Oralidade e Escrita" parece indicar ainda não apenas uma alteração no nome, mas remete a uma mudança de concepção, qual seja: de um campo de experiência para disciplinas escolares. Do ponto de vista dos campos de experiência, escutar e falar são capacidades a serem desenvolvidas numa perspectiva dialógica e cotidiana, ou seja, em todas as situações de vida das crianças na escola. Linguagem e pensamento remetem à complexa relação entre a capacidade de simbolização e formas de apreensão da realidade. Remete ainda às múltiplas linguagens, suas inter-relações e à influência de umas sobre as outras, sobretudo no momento de sua apropriação (FERRAZ, 2017, p. 31).

O documento, em sua 3a. versão, ganha o item: A transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental. As sínteses das aprendizagens, esperadas na conclusão dessa Etapa da Educação Básica, são descritas em cada campo de experiência. Menciona-se a importância dessas aprendizagens para que as crianças tenham condições favoráveis para ingressar no Ensino Fundamental, todavia esclarecem:

Essas sínteses devem ser compreendidas como elementos balizadores e indicadores de objetivos a ser explorados em todo o segmento da Educação Infantil, e que serão ampliados e aprofundados no Ensino Fundamental, e não

como condição ou pré-requisito para o acesso ao Ensino Fundamental (BRASIL, 2017, p. 49).

Sabendo que a BNCC foi formulada como Referência Nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assim como das propostas pedagógicas das instituições escolares, o Estado do Ceará implementou em 2019 o Documento Referencial Curricular do Ceará-DCRC, contemplando as duas primeiras etapas da Educação Básica: A Educação Infantil e o Ensino Fundamental.

O DCRC trouxe um panorama da etapa da Educação Infantil de forma bastante detalhada, entre as páginas 111 a 176 da publicação. Reiterando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, de dezembro de 2009, e a Base Nacional Curricular Comum para a Etapa da Educação Infantil, temas como a Avaliação na Educação Infantil e Recomendações para a elaboração das Propostas Pedagógicas das Instituições também foram contemplados.

A princípio, todas essas medidas parecem configurar um grande avanço na educação da primeira infância, todavia a aplicação prática dessas Diretrizes esbarra em obstáculos de naturezas diversas, como a deficiência estrutural de muitas instituições, a falta de recursos didático pedagógicos e sobretudo a crescente pressão para iniciar o processo de escolarização na Educação infantil, com base na crença de que essa antecipação levará as crianças a atingir os índices de proficiência almejados no.

No Município de Fortaleza a Avaliação da Escrita do nome próprio, realizada semestralmente com as crianças do Infantil V, incute entre docentes e gestores, além de um clima de tensão, o entendimento de que a escrita do nome próprio completo, sem cópia, é o principal objetivo de aprendizagem desse agrupamento. Essa avaliação passa a ser também dos docentes, sendo enaltecidos aqueles cuja classe apresenta melhor resultado nessa avaliação.

Os Marcos Legais aqui citados influenciaram minha trajetória docente na Educação Infantil da Rede Municipal de Educação em Fortaleza, Ceará e passaram a nortear minhas práticas, pesquisas e docência também em outros espaços. Conhecer a regulamentação da Educação e participar como docente e cidadã no constante aprimoramento dessas políticas públicas é uma forma de envolver-me na luta para construção de uma sociedade mais justa que eduque equanimemente seus cidadãos e cidadãs promovendo oportunidades para a conquista de uma vida digna para todos, e de fato, como preconizado pela ONU, “não deixar ninguém pra trás”.

5 NAVEGAR É PRECISO, VIVER NÃO É PRECISO: Considerações Finais?

Chegando às Considerações Finais ainda posso sentir a nau em movimento. Parodiando o filósofo e professor da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, Walter Kohan, em uma de suas excelentes *lives* no canal do Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da UERJ (NEFI/UERJ) questiono: “Chegamos ao fim”? Acho que ainda nem começamos... será que já começamos, ou ainda vamos começar?

Walter Kohan, o menino perguntador, marcou minha trajetória de mestranda, desde que o conheci, na I Jornada Diferentes Olhares Sobre Infâncias e Educação Infantil: Filosofia, Arte e Corporeidade, promovido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará (UFC) em 30 de agosto de 2019. Walter Kohan participou, como convidado, juntamente com o Prof. Dr. Sylvio Gadelha (UFC), da mesa redonda Filosofia e Infância: o devir-criança, mediada pela Profa. Dra. Ana Maria Monte Coelho Frota. Nesse dia, Walter nos apresentou o livro que acabara de lançar: Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.

Foi nesse encontro que soube da chamada para o Mestrado Interdisciplinar em Humanidades da UNILAB, o prazo encerraria no dia seguinte, mas uma rápida consulta ao Google reacendeu as esperanças; o prazo havia sido prorrogado por mais um mês. Inscrevi-me no impulso desse dia de tantas partilhas, que me encorajaram a conduzir a nau por mares (por mim) nunca dantes navegados.

Iniciei as leituras preparatórias para submeter-me à seleção do mestrado, com o livro de Kohan acima citado, ciente da importância de Paulo Freire em quaisquer estudos acadêmicos sobre Educação no Brasil e em muitos outros países. Guardei o conselho de Lutgardes, filho caçula de Paulo Freire, respondendo à pergunta feita por Kohan, em entrevista publicada no livro: *E uma coisa que você diria a quem estuda seu pai, ou escreve sobre seu pai, ou pensa como seu pai?* (Kohan, 2019, p. 30)

Eu diria a essa pessoa uma coisa que um revolucionário da Guiné-Bissau, chamado Amílcar Cabral dizia muito e que meu pai também gostava muito de dizer (ele tinha uma grande admiração por esse revolucionário): “Seja paciente impacientemente”. Eu acho que, neste momento que nós vivemos, temos que ser “pacientes impacientemente” (Lutgardes in: Kohan, 2019, p. 31).

Com essa paciência impaciente, consegui, em 2019, a aprovação no Mestrado. Comprovando que a terra é Redonda, minha Nau aportou, em julho de 2022, em vias de conclusão da presente dissertação, diante de Madalena Freire, na Jornada Pedagógica Voz

das Infâncias, em Fortaleza-CE, palestrando sobre o tema: “Da paixão de aprender à paixão de ensinar”.

Suas palavras ecoaram fortemente em mim, identificada, desde sempre, pela paixão de aprender, mas, por tantos anos, relutante em admitir e me entregar à paixão de ensinar. Destaco, dentre os muitos ensinamentos dessa querida mestra nessa conferência, as palavras: *refletir é lapidar o pensar*.

Meu encontro com a Pedagogia Waldorf se deu de forma despretensiosa, ao atender um chamado para ministrar aulas de inglês no Ensino Fundamental de uma escola, num momento em que eu estava desempregada.

O que eu achava que seria uma função passageira e prazerosa se converteu num grande desafio e a busca pelas respostas às muitas inquietações que afloraram em mim foi se avolumando. À medida que eu ia compreendendo, ou não, mais fundo eu mergulhava e a cada descoberta novas conexões se formavam.

Percebi que a afinação do canto das crianças era algo construído, quando desde muito pequenas, ouviam as canções e o som dos kanteles tocados pelas professoras jardineiras. No 1º ano do Ensino Fundamental iniciavam as aulas de kantele e flauta barroca, aprimorando os ouvidos, e o ensino de canto e instrumentos musicais evoluía a cada nova série que cursavam. Assim também se dava com o desenho e a pintura que se tornavam a cada ano mais específicos e elaborados.

A utilização da caneta de pena a partir do 4º ano rememora o desenvolvimento da escrita na história da humanidade. Diferente da caneta esferográfica, que como o nome sugere, possui uma esfera que gira, a caneta tinteiro exige um esforço maior da criança, exercitando a sua vontade e aprimorando sua escrita. As crianças iniciam este caminho com pena de aves.

O uniforme escolar não é obrigatório na maioria das escolas Waldorf, que acolhe a individualidade de cada ser. No entanto, vestimentas e materiais escolares com estampas de heróis massificados pela mídia não são indicadas, pois essas imagens interferem no imaginário infantil chegando a podar a criatividade nos desenhos artísticos. Algumas escolas adotam uma camiseta com a logo da escola, mas a opção pela cor, e as outras peças do vestuário são de livre escolha.

As lousas negras são o fundo perfeito para acolher os desenhos que ilustram as aulas e que são feitos com giz de lousa coloridos. As lousas brancas não são utilizadas, pois mesmo que se usem cores variadas, não permitem a mesma expressão artística que a lousa negra e o giz possibilitam.



Foto 42
Lousa 1o ano Prof.^a Beatriz Retz⁵⁰



Foto 43
Lousa 4o ano Prof.^a Andréa Rodrigues⁵¹

A recitação dos versos no início das aulas é algo praticado diariamente em cerca de 70 países do mundo que hoje abrigam Escolas Waldorf. O verso simboliza um momento de respeito, veneração, conectando nossos sentidos para acolher a integralidade do nosso ser com o mundo que nos rodeia. Rudolf Steiner, idealizador da Pedagogia Waldorf, criou um verso para as crianças do 1º ao 4º ano e outro para as crianças do 5º ao 8º ano, hoje traduzido em todos os idiomas falados nos países que possuem Escolas Waldorf. Se considerarmos a diferença de fuso horário entre esses países podemos imaginar que as palavras de Steiner vêm sendo repetidas quase 24 horas ao dia ao redor do planeta Terra.

A não utilização de alimentos industrializados nas Escolas Waldorf é algo que guarda total coerência com os princípios norteadores dessa pedagogia, que busca a integração do ser humano com a natureza, o respeito às leis do universo. Da mesma forma sugerem-se brincadeiras com a terra e a água, gravetos, sementes, conchas, tocos de pau e são indicados brinquedos confeccionados artesanalmente, com materiais naturais como pano, lã, algodão, madeira, pedras, e artefatos em madeira ou metal em detrimento aos de plásticos industrializados.

Essas e muitas outras perguntas me foram sendo respondidas à medida que eu me aproximava mais dos princípios norteadores da Pedagogia Waldorf e dos estudos da antroposofia. O ingresso no Curso Brasil de Fundamentação em Pedagogia Waldorf despertou em mim o desejo de aprender mais, de compreender mais sobre o ser humano, de me aprofundar nos conteúdos do Ensino Fundamental vistos e ensinados de maneira viva, acompanhados pelas artes musicais, teatrais, poéticas, plásticas, como matérias

⁵⁰ Disponível em: <https://institutoruthsalles.com.br/desenho-de-lousa>

⁵¹ Disponível em: <https://br.pinterest.com/pin/138696863504238366/>

imprescindíveis ao desenvolvimento integral do ser humano.

Apesar dos momentos maravilhosos vividos nos módulos de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, muitas vezes sofri desânimo e decepção ao perceber que na prática, no chão da sala de aula, as coisas não aconteciam com aquela sonhada perfeição, afinal as crianças com as quais estávamos em contato, suas necessidades, desejos, respostas, não poderiam jamais estar descritas antecipadamente, pois elas se revelavam nas nossas interações diárias.

A carreira docente como servidora da Prefeitura Municipal de Fortaleza me oportunizou vivenciar a Educação Infantil e adentrar nessa seara tão rica, e, relativamente nova, que vem se constituindo com muita pesquisa, debates e revisão de concepções. Identifiquei-me fortemente com a docência na Educação Infantil e senti que meu coração pulsou forte nesse encontro, confirmando a minha vocação docente e nutrindo, junto com a paixão por aprender e ensinar, a paixão por vivenciar, experimentar, observar, oportunizar, cuidar, acolher e escutar atentamente, pois como dizia Malaguzzi,⁵² *a criança tem cem linguagens*.

Viver a Educação Infantil reacendeu a chama da criança que já estava avó e que, a partir dali, abraçou a militância em prol do acesso, a todas as crianças, aos direitos de aprendizagem previstos na BNCC: Conviver; Brincar; Participar; Explorar; Expressar e Conhecer-se. Além desses direitos, é preciso que se diga, mesmo no âmbito educacional, que a criança precisa ter direito a uma alimentação saudável, à saúde, a receber os cuidados adequados à sua faixa etária e oportunidade de exercer sua autonomia.

Em outubro de 2021, recém-aposentada da Prefeitura Municipal de Fortaleza, num desses momentos de reflexão sobre as indagações que nortearam essa pesquisa autobiográfica, reencontro, na praia da Redonda, Icapuí-CE, ancoradouro preferido dessa nau em plena rota, o viajante Walter Kohan. Num círculo de conversa freireano, regado à brisa e ondas do mar, o querido filósofo nos instigou com sua pedagogia menina da pergunta, num diálogo onde as respostas não cabiam e as perguntas geravam cada vez mais perguntas. Walter saiu do Rio de Janeiro, em agosto de 2021, perguntando e filosofando pelo leste, norte e nordeste. Ainda com o pé na estrada, Kohan lançou virtualmente o livro: Paulo Freire, um menino de 100 anos, obra que disponibilizou para *download* gratuito.

⁵² Loris Malaguzzi, professor italiano que criou a abordagem educativa mais tarde nomeada como “abordagem Reggio Emilia”, nome homônimo à cidade onde foi concebida.



Foto 41: Ciranda com Kohan
Praia da Redonda Icapuí-CE
outubro 2021
Acervo da Pesquisadora

A seguir, cito textualmente a dedicatória feita por Kohan em seu livro:

às meninas e meninos revolucionários de todas as idades; às e aos que perderam sua vida com o vírus e a política da morte do (des)governo bolsonaro e às e aos sobreviventes, que não se cansam de sonhar. à doçura e gentileza do povo nordestino de todas as idades (Kohan, 2021, p. 8).

Suas palavras me levaram à triste lembrança dos ataques infundados e mentirosos que o grupo de Formadoras da Educação Infantil foi vítima, promovidos pelos disseminadores de ódio que proliferaram durante o *(des)governo bolsonaro* (Kohan, 2021, p. 8). Esse episódio, relatado no item 4.2 desta dissertação, foi mais um dos muitos casos de perseguição às professoras e professores por parte de uma malta insana que segue cega e desumana um presidente que só envergonha o Brasil.

Como sobrevivente, insisti e, na função de Formadora de Professores da Educação Infantil, busquei me armar para travar o bom combate como Paulo Freire ensinou: dialogando. Selecionei outros autores que conversassem comigo, aliados aos tantos indicados para estudos individuais, ou em grupo, que a função de formadora de professoras(es) requeria.

Enquanto formadora, carreguei comigo, incansavelmente, a professora da Educação Infantil que nasceu no chão da sala de aula da escola pública, que enfrentou desafios, dissabores, que encarou sua própria inépcia, mas que imbuída da determinação de se tornar melhor e de lutar para que as Instituições públicas de Educação infantil garantissem às crianças os direitos previstos em lei, não desistiu. Assim como o Cuidar e Educar foram confirmados pela BNCC como indissociáveis, ter exercido a função de professora da Educação Infantil na rede pública deveria ser condição indispensável ao exercício da função de Formadora(or) na mesma rede de Educação.

Os momentos mais prazerosos na minha rotina de Formadora eram as visitas às Instituições da Educação Infantil onde tinha a oportunidade de dialogar e conviver com as crianças, dialogar com todo o corpo docente, observar o cotidiano da Instituição e atender às demandas pedagógicas do grupo. Esse trabalho, construído a passos de formiga, só era efetivo quando o corpo docente se sentia confiante e respeitado e encarava a formadora como parceira e não como fiscal do seu trabalho. Ao revisitar minhas lembranças surgiram momentos de muitas partilhas, de afetos, de conquistas, mas também os de desânimo ao ver, repetidas vezes, práticas ultrapassadas e descontextualizadas sendo realizadas no dia a dia nas nossas Instituições da Educação Infantil.

Reconheço a importância do papel da formação continuada. Tornei-me Formadora depois de ter tido acesso, como Professora da Educação Infantil Municipal, às formações que me fortaleceram como docente, que me encorajaram a vencer as minhas limitações e me apresentaram outras visões da docência na Educação Infantil. Foi gratificante perceber que, por mais diversas que fossem essas fontes, elas interagiam e agregavam, mais do que discordavam, dos conceitos de docência que eu trazia da minha experiência anterior. Foi também, na esfera da educação pública, que se descortinou para mim um universo em que eu, egressa de uma Instituição privada, muito pouco conhecia: As leis e diretrizes que regem democraticamente o ensino em nosso país.

Ainda no tocante à formação de professoras(es), ressalto a oportunidade de ter participado do curso de Especialização em docência na Educação Infantil, ofertado pela FACED-UFC, em convênio firmado com o governo Federal sob a presidência de Dilma Rousseff. Participei da 2ª edição do Curso, realizada de 27.08.2013 a 15.03.2015 nas cidades de Quixadá e Fortaleza. Cursei no polo de Fortaleza, que contava com alunas(os) oriundas(os) dos Municípios de Pindoretama, Maracanaú e Caucaia que integram a Região Metropolitana de Fortaleza.

Essa pós-graduação, destinada, exclusivamente, às (aos) profissionais efetivos da docência infantil nas redes municipais de Educação, foi um verdadeiro divisor de águas na minha trajetória docente, acadêmica e também pessoal. Hoje posso avaliar o quanto esses estudos influenciaram meu percurso na rede municipal de Educação e fortaleceram minhas convicções e escolhas políticas embasadas no estudo das legislações que normatizam nosso ensino e consequente acompanhamento das atualizações a que são submetidas.

Nessa viagem, na busca por desvendar o fio condutor do meu vir-a-ser professora, que desabrochou no meu encontro com a Pedagogia Waldorf, pude perceber

que algumas sementes já tinham sido plantadas: aos dezessete anos, tive a primeira experiência docente ao lecionar inglês em uma escola infantil; dos meus 25 aos 35 anos ministrei diversos cursos de culinária macrobiótica; na função de vendedora de joias, fui apelidada pelos colegas de professora; cursei a formação para professores de inglês na Associação Cultural Brasil Estados Unidos no intuito de lecionar inglês em cursos livres de idiomas.

Constato que o chamado para lecionar numa Escola Waldorf foi uma porta que se abriu em meu caminho, mas foram de fato as crianças, que acordaram a “professora” que dormia escondida em algum cantinho de mim. Foram e são as crianças que me impulsionam todos os dias a exercer com muita honra a profissão que escolhi.

Respostas ao porquê resisti tanto tempo a abraçar essa carreira foram bem difíceis de revelar e foi voltando à infância que busquei reconstruir falas, expectativas, que quicá consigam trazer à luz hipóteses sobre essa questão.

Desde pequena, na escola primária, costumava estar entre as primeiras colocadas, ganhava medalhas, era sempre elogiada pelos mais velhos. Antes mesmo de iniciar os estudos de línguas estrangeiras acertava algumas palavras em francês que eram conversadas em casa para que as crianças não entendessem. Fui matriculada aos 10 anos na Aliança Francesa e iniciei os estudos de inglês na escola me saindo muito bem nos dois idiomas.

A expectativa de meu pai era de que eu me tornasse diplomata. Ele próprio, vim saber muito tempo depois, havia sido professor de português e francês, enquanto seminarista que foi, por 16 anos, antes de casar-se. Nunca mencionava esse fato, estudou e formou-se, depois de casado, em direito, profissão que exerceu por toda a vida. Além de advogado, meu pai notabilizou-se como apreciador e crítico de artes plásticas, escrevendo colunas em alguns jornais de Fortaleza. Agradeço a ele ter desenvolvido o apreço pelas artes e o olhar sensível para apreciá-las.

Não fui capaz de recordar, em nossa família, ou amigos próximos, algum professor ou professora que fosse enaltecido(a) por ter abraçado essa profissão, não encontrei em nenhum dos avôs ou avós, tios ou tias, por parte de mãe ou de pai, algum professor ou professora. Das seis irmãs e um único irmão que tenho, uma única irmã seguiu, desde seu primeiro trabalho, a carreira de professora; o irmão mais velho e a irmã mais nova se tornaram empresários, e as outras: artesã, jornalista, terapeuta e advogada.

Mas, como para nascer uma árvore, é necessária apenas uma semente, foi o convite dessa única irmã professora que se tornou desde então; colega de profissão,

orientadora e também minha professora, que levou meu barco a navegar e ancorar nos portos da Educação. No percurso dessa viagem, retornei, em janeiro de 2022, à Escola Waldorf Micael de Fortaleza. Atuo como professora de inglês e tutora do professor da classe que inaugurou o Ensino Fundamental na sede Fátima e tutora dos professores de língua inglesa e espanhola na sede matriz.

Hoje, sigo embarcada na mesma nau, algumas vezes como comandante, que maneja com firmeza e segurança o seu leme, outras, como tripulante, com a humildade de quem está em mares onde ainda precisa aprender a navegar. Meus ouvidos tornaram-se sensíveis aos cochichos dos ventos que indicam novos caminhos a desvelar. Sinto-me aos 68 anos como Paulo Freire foi considerado, *una bambina permanente*, com olhar curioso, coragem para caminhar, navegar e quem sabe até voar.

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, 2021, p. 47)

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, M. H. M. B. Memória, narrativas e pesquisa autobiográfica. **Revista História Da Educação**, Pelotas, 7 (14), p. 79-95, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/30223>. Acesso em: 13 maio 2022.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. **Por amor e por força: rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BARBOSA, Maria Carmem Silveira; HORN, Maria da Graça Souza. Organização do Espaço e do Tempo na Escola Infantil. In: CRAIDY, Maria; KAERCHER, Gládis Elise P. da Silva. **Educação infantil: pra que te quero?** Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 67-79.
- BARBOSA, R. F. M.; DEL RIO MARTINS, R. L.; MELLO, A. DA S. A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular: Avanços e Retrocessos. **Movimento revista de educação**, n. 10, p. 147-172, 30 jun. 2019.
- BAUR, Alfred. **O sentido da palavra: no princípio era o verbo**. São Paulo: Antroposófica, 1992.
- BERTALOT, Leonore. **Criança Querida: O dia a dia da alfabetização**. São Paulo: Antroposófica, 1995.
- BRASIL. **Brinquedos e brincadeiras de creche, manual de Orientações pedagógicas**. Ministério da Educação: Brasília, 2012.
- BRASIL. **Lei 11.114 de 16 de maio de 2005**. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111114.htm.
- BRASIL. **Lei 11.274 de 06 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de nove (nove) anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis (seis) anos de idade. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9.394/96, estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.
- BRASIL. **Referencial curricular nacional para a Educação Infantil RCNEI/ Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Resolução n. 05, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil DCNEI**. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF: MEC, CNE, CEB, 2009.
- CARLGREN, Frans; KLINBORG Arne. **Educação para a liberdade: A Pedagogia de Rudolf Steiner**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

CAMASMIE, Ana Tereza. **Narrativa de histórias pessoais: um caminho de compreensão de si mesmo à luz do pensamento de Hannah Arendt.** 2007. 115 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/11742>. Acesso em: 21 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Documento Curricular Referencial do Ceará:** Educação Infantil e Ensino Fundamental. Fortaleza: SEDUC, 2019.

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Manual I:** Formação técnica pedagógica. Fortaleza: SEDUC, 2016 (Coleção Programa de Apoio ao desenvolvimento Infantil - PADIN).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Manual Introdutório:** o programa. Fortaleza: SEDUC, 2016 (Coleção Programa de Apoio ao desenvolvimento Infantil - PADIN).

CEARÁ. Secretaria da Educação. **Orientações Curriculares para a Educação Infantil.** Fortaleza: SEDUC, 2011.

DAHL Erhard. **Teaching Foreign Languages: The Steiner-Waldorf School Approach.** Translation by Christian Von Armim, Edinburg: Floris Books, 2014.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 359- 371, maio/ago. 2006. DOI:[10.1590/S1517-97022006000200011](https://doi.org/10.1590/S1517-97022006000200011).

DENZIN, N. K. Interpretando a vida de pessoas comuns: Sartre, Heidegger e Faulkner. **dados - Revista de Ciências Sociais.** Rio de Janeiro, v. 27, n. 1, 1984.

FALK, Judit (org.). **Abordagem Pikler:** educação infantil, São Paulo: Omnisciência, 2010.

FALK, Judit (org.). **Educar os três primeiros anos:** a experiência de Lóczy. São Paulo: Junqueira & Marin, 2011.

FEWB. **Para a estruturação do ensino do 1o ao 8o ano nas Escolas Waldorf - Rudolf Steiner.** São Paulo: FEWB, 1999.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. *In:* NÓVOA, António; FINGER, Matthias (Org.). **O método (auto)biográfico e a formação.** Lisboa: Ministério da Saúde, 1988, p. 31-59.

FERRAZ, B. M.S. **Leitura crítica sobre a versão três do documento da BNCC para a Educação Infantil.**

Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/relatorios-analiticos/Parecer_2_Infantil_Beatriz_Mangione_Sampaio_Ferraz.pdf. Acesso em 5 ago. 2022.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Curricular para a Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Fortaleza.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2016.

FORTALEZA. Secretaria Municipal da Educação. **Proposta Pedagógica de Educação Infantil.** Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2009.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Marta S. B. **Formação Continuada em Educação Infantil: Percepções Docentes sobre um curso de especialização.** Fortaleza: UECE, 2021. Disponível em: http://www.uece.br/ppge/wp-content/uploads/sites/29/2020/11/Dissertacao_MARTA-SUIANE-BARBOSA-MACHADO-GOMES.pdf. Acesso em: 12 jul. 2022.

GRUSS, Liliana, ROSEMBERG, Francis. **Bebés em Movimiento: el desarrollo postural em imágenes.** Buenos Aires, Argentina: Continente, 2019.

HOOKS, bell. **Remembered Rapture: the writer at work.** NY, USA: Macmillan, 1999.

IGNACIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia a dia da Educação Infantil.** São Paulo: Antroposófica, 2014.

JAFFKE, Christoph. **Foreign Languages in Steiner Waldorf Education. Laying the foundation: the three first years of english.** Japão: Hiroshima University, Graduate School of Education, 2005.

JOSSO, Marie Christine. **A Transformação de si a partir da narração das histórias de vida.** Porto Alegre/RS: Educação, ano XXX, n. 3 (63), p. 413-438, set./dez. 2007.

KISHIMOTO, T. M.; FORMOSINHO, J. O. (orgs.). **Formação em contexto: uma estratégia de integração.** São Paulo: Thomson Learning, 2022.

KISHIMOTO, T. M. (org.) **O Brincar e suas Teorias.** São Paulo, 1998.

KISHIMOTO, T. M. **O jogo e a Educação Infantil.** São Paulo: Pioneira, 2003.

KOEPKE, Hermann **A criança aos 9 anos: A queda do paraíso.** São Paulo: Antroposófica, 2004.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire: um menino de cem anos.** Rio de Janeiro: NEFI, 2021.

KÖNIG, Karl. **Os três primeiros anos da criança: a conquista do andar, do falar e do pensar.** São Paulo: Antroposófica, 1997.

KÜGELGEN, Helmut Von. **A educação Waldorf: aspectos da prática pedagógica**. São Paulo: Antroposófica, 1997.

KUHLMANN JR., M. Educando a infância brasileira. *In*: LOPES, E.M.T.; FARIA FILHO, L. M.; VEIGA, C. G. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 469-496.

KUTZLI, Rudolf. **Desenho de formas: o despertar da criatividade através de um caminho de desenvolvimento**. São Paulo: Adverbium Editorial, 2021.

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

LANZ, Rudolf. **Noções básicas da antroposofia**. São Paulo: Antroposófica, 2000.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento: as fases evolutivas da infância e da adolescência**. São Paulo: Antroposófica, 2017.

MARTINS FILHO, Altino José. **Minúcias da vida cotidiana no fazer fazendo da docência na Educação Infantil**. Florianópolis: Insular, 2020.

MEDEIROS, Emerson Augusto; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. O método (auto) biográfico e de histórias de vida: reflexões teórico-metodológicas a partir da pesquisa em educação. **Revista Tempos e espaços em educação**. São Cristóvão, Sergipe, Brasil, v. 11, n. 27, p. 149-166, out./dez. 2018. <http://dx.doi.org/10.20952/revtee.v11i27.788>. Acesso em: 28 jun. 2022.

MIASHIRO, Andressa. **Vivendo a nossa verdade: 7o. Setênio (42 a 49 anos)**. Disponível em: www.lotustalentos.com.br/2019/07/24/ Acesso em: 10 jan. 2022.

NIEDERHAUSER Hans, KIRSCHNER Hermann. **Desenho de formas**, São Paulo: João de Barro, 2008.

MOREIRA, R. G. Inspirações Piklerianas no dia a dia dos bebês no CEI Humberto Teixeira. *In*: **Projeto Professor Autor: fazendo história... trocando figurinhas**. v. 2, Secretaria Municipal da Educação de Fortaleza. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza, 2019.

OSTETTO, Luciana Esmeraldo. **Registros na Educação Infantil, Pesquisa e Prática Pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2017.

PASSEGGI, Maria da Conceição. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. *In*: PASSEGGI, Maria da Conceição; SILVA, Vivian Batista da (orgs.). **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, p. 103-130.

PIKLER, Emmi. **Moverse en Libertad: desarrollo de la motricidade global**. Madrid, Espanha: Narcea, 2010.

QUERIDO, René. **Creativity in Education: The Waldorf Approach**. Fair Oaks, California: Rudolf Steiner College, 2018. Disponível em: <https://www.waldorflibrary.org/articles/628>. Acesso em: 16 fev. 2022.

ROMANELLI, Rosely A. Pedagogia Waldorf: Um breve histórico. **Revista da Faculdade de Educação**. Universidade do Estado do Mato Grosso: multitemática. Ano VI, n. 10, jul./dez. 2008, p. 145-169, Cárceres-MT: Editora Unemat.

RITCHER, Tobias. **Objetivo pedagógico e metas de ensino em uma Escola Waldorf**. São Paulo: FEWB, 2002.

SALLES, Ruth. **As aventuras da Gotinha d'água**. São Paulo: Instituto Arte Social, 2014.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos: fisiologia da infância**. São Paulo: FEWB, Antroposófica, 2013.

SILVA, Dulciene Anjos de Andrade e. Educação e ludicidade: um diálogo com a Pedagogia Waldorf. Dossiê - A Pedagogia Waldorf em debate. **Educar em Revista**, 0 (56), Apr-Jun 2015. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41463>. Acesso em: 1 abr. 2022.

SOARES, Suzana Macedo. **Vínculo, movimento e autonomia: educação até 3 anos**. São Paulo: Omnisciência, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino de. (Auto) biografia, história de vida e práticas de formação. *In*: NASCIMENTO, A. D.; HETKOWSKI, T. M. (Orgs). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 59-74. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/f5jk5>. Acesso em: 10 abr. 2022.

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

STEINER, Rudolf. **A arte da educação II: Metodologia e didática**. São Paulo: Antroposófica, 2003.

STEINER, Rudolf. **A arte da Educação III: Discussões pedagógicas**. São Paulo: Antroposófica, 1999.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano**. São Paulo: FEWB, 2005.

STEINER, Rudolf. **A educação da criança segundo a Ciência Espiritual**. São Paulo: Antroposófica, 1996.

STEINER, Rudolf. **A Filosofia da liberdade: fundamentos para uma filosofia moderna**. São Paulo: Antroposófica, 2.000.

STEINER, Rudolf. **A prática pedagógica**. São Paulo: FEWB, Antroposófica, 2000.

STEINER, Rudolf. **Andar, falar, pensar: A atividade lúdica**. São Paulo: Antroposófica, 2014.

STEINER, Rudolf. **Pelo Aprofundamento da Pedagogia Waldorf.** Seção pedagógica da Escola Livre de Ciências espirituais Goetheanum Dornach, 3. ed., 2005. Tradução equipe de pedagogia.

STEINER, Rudolf. **Poemas, Pensamentos Reflexões para o nosso tempo.** São Paulo: Antroposófica, 2001.

STEINER, Rudolf. **O Mistério dos Temperamentos:** as bases anímicas do comportamento Humano. São Paulo: Antroposófica, 2002.

ANEXOS

ANEXO I - VERSOS DO BOLETIM

2007	2007	2007
M. C.	C.	O.
<p>Dona Coruja</p> <p>Dona coruja o que espreitas Do alto da tua morada? Proteges dos muitos perigos sua formosa ninhada?</p> <p>São lindos os teus filhotes a mais pura perfeição não liguês se alguém disser que belos eles não são</p> <p>Tens o dom da sabedoria E no reino dos animais És respeitada e temida Por todos os animais</p> <p>Teu voo é firme e seguro E já sabes para onde voar Tem calma, espera um pouquinho Por quem te quer acompanhar</p>	<p>A Borboleta</p> <p>Borboleta colorida aonde vais de flor em flor não te cansas de voar veloz como um beija flor</p> <p>borboleta nem notaste há um aroma em cada flor em cada pétala aveludada infinitas nuanças de cor</p> <p>borboleta vêes o brilho das lindas asas que ostentas refletidas nesse lago de águas claras e lentas?</p> <p>sê como o lago um instante apreme teu voo devagar observe teus próprios encantos e dos que te estão a cercar</p>	<p>O grilo</p> <p>Pela floresta encantada saltava um grilo contente ziziava toda a noite alegando a toda gente</p> <p>na escuridão certa feita sua asinha machucou e o seu pulo certo descompassado ficou</p> <p>o seu cantar ritmado tornou-se um gemido de dor até que um dia uma fada de sua asinha tratou</p> <p>assim novamente o grilinho pulou, sorriu e cantou, pois o curativo da fada foi uma forte dose de amor</p>

2007	2008	2009
L. S.	L. S.	L. S.
<p>A Bela Princesinha</p> <p>Uma bela princesinha seus longos cabelos trançava, com tamanha perfeição que nem um só fio escapava</p> <p>seu belo vestido bordado sempre limpo e bem passado exalava um doce perfume um aroma delicado uma ventania um dia suas tranças desmanchou, e um passarinho peralta o seu vestido sujou</p> <p>enfurecida a princesa chorou mas pôs-se a pensar posso fazer outra trança e posso o vestido lavar</p>	<p>Olho aqui, olho ali, E também olho acolá Nem um só detalhe Eu deixo escapar</p> <p>Ouçó o som do trovão E o sussurro da brisa Sinto a aspereza da rocha E a maciez da peliça</p> <p>Sei sorrir das alegrias Das tristezas sei chorar E se acaso a tristeza insiste A afugento a cantar.</p>	<p>Vamos dançar ciranda sob a noite de luar? dê cá tua mão, me acompanhe me deixe teus passos guiar</p> <p>solte o corpo, entre na roda deixe a canção te levar o bom cirandeiro confia e não teme tropeçar</p>

2007	2008	2009
J. G.	J. G.	J. G.
<p style="text-align: center;">O Caracol</p> <p>Caracol pequenininho aonde vais tão devagar? temes que algum furacão esteja a se aproximar</p> <p>Caracol já rastejaste boa parte do caminho ameaças sair do casco e se pôr a andar sozinho</p> <p>Caracol te vejo o rosto que belas feições as suas acaso já foste um corcel galopando pelas ruas?</p> <p>caracol deixaste a casa e já corres pelo mundo vês como é vasto e belo desfruta-o a cada segundo</p>	<p>A princípio com passos incertos Nesse mundo fui pisando E assim num piscar de olhos Hoje me pego saltando.</p> <p>Trabalho com muita vontade, A tarefa concluo ligeiro, Lá no pátio a jogar bola, Eu quero ser o primeiro.</p> <p>Arengo com meu companheiro E se acaso ele fica zangado Recorro ao meu coração Nele há sempre um sorriso guardado.</p>	<p>Sigo em frente, São tantos caminhos... Qual deles devo tomar? Atravesso este rio a nado Ou sigo marchando por lá?</p> <p>Se nesse encontrar um abismo Ou um vale mal assombrado? E naquele um arco íris Com um pote de ouro guardado?</p> <p>Não sei se acertarei o destino Para casa devo voltar? Que nada! Os enganos ensinam Vale a pena experimentar!</p>

2007	2008	2009
D. O.	D. O.	D. O.
<p>Os dois anõezinhos</p> <p>Dois anõezinhos irmãos gostavam de passear o Tsique sempre contente e oTsaque a resmungar</p> <p>enquanto Tsique apreciava as belezas da floresta o Tsaque se zangava “um mosquito picou minha testa”</p> <p>por serem tão diferentes viviam em discussão Tsique transbordava alegria e Tsaque reclamação</p> <p>um dia a alegria de Tsique e de Tsaque a reclamação fizeram um acordo de paz e se tornaram união.</p>	<p>Com mãos hábeis e decididas Um belo mundo vou tecendo e a cada ponto uma virtude em meu peito vai nascendo</p> <p>os nós das linhas desmancho anjos, sinos vão surgindo se antes estava zangado agora me pego sorrindo</p> <p>Uma brisa benfazeja acaricia meu coração E no céu uma estrela me orienta A prosseguir nessa direção.</p>	<p>No bater do martelo no ranger do serrote no arrastar da vassoura no amassar do pão</p> <p>o suor me vem à frente os músculos se enrijecem e o calor me vem à mão</p> <p>no soar do violino no cantar das melodias no recitar dos poemas no fazer uma oração</p> <p>a paz invade meu peito enquanto um afago sereno abrandando o meu coração</p>

2007	2008	2009
A. R.	A. R	
<p>A Abelhinha</p> <p>Um dia uma abelhinha ao sugar o néctar da flor estava tão faminta que a florzinha machucou</p> <p>ficou tão envergonhada nem sequer se desculpou voou sem olhar para trás e a florzinha chorou</p> <p>abelhinha, abelhinha vá zumbindo até a flor sua fiel amiguinha que sempre te alimentou</p> <p>abelhinha em ziguezague na bela florzinha pousou acariciou suas pétalas e a flor a abraçou</p>	<p>Em meu coração Uma forte luz brilha Com ela caminho Sem olhar para trás Olhos não têm, o coração nem a alma, mas o que neles se guarda não se esquece jamais.</p> <p>Levo comigo os duendes e as fadas A reta conduta, as cores, os cristais, Tesouros da mais rara existência Que me abrirão todos os portais.</p>	

2007	2008	2009
Y. L.	Y. L.	Y. L.
<p>Meu amigo Colibri</p> <p>Uma bela menininha vivia sempre a sorrir mas seu olhar denunciava uma tristeza que havia ali</p> <p>muitos dias escondida em sua casa ficava mas quando surgia à praça a todos ela encantava</p> <p>um dia um colibri sussurro em seu ouvido deixa a tristeza pra lá e venha cantar comigo</p> <p>como pôde um passarinho meu coração desvendar este sim é meu amigo e feliz se pôs a cantar</p>	<p>Príncipes em robustos corcéis Princesas com saias rodadas Carruagens reluzentes Castelos de contos de fadas</p> <p>numa linda paisagem, cisnes no lago a nadar Pássaros no céu voando E eu menina a pintar</p> <p>E meu quadro ganha vida Me ponho feliz a bordar A barra do belo vestido Que eu princesa vou usar</p>	<p>O sol nasceu! obrigada! vejo no céu um clarão</p> <p>a flor se abriu! obrigada! que perfume, que emoção!</p> <p>cantam os pássaros, obrigada! suave é sua canção!</p> <p>o sol se pôs! obrigada pelas estrelas na escuridão!</p>

2007	2008	2009
	A. R.	A. R.
	<p>Caminhando, saltando, sorrindo Dançando, cantando, brincando Os anjos dos céus e as estrelas Meu caminho vão iluminando</p> <p>Lendo, relendo, escrevendo, Somando e multiplicando Os anjinhos varrem as pedras Da estrada que vou trilhando</p> <p>e se às vezes tropeços encontro e tristonha me ponho a chorar os anjinhos do céu me acalantam e aplaudem meu desabrochar</p>	<p>Com pés firmes e olhos atentos a senda do bem vou trilhar, se o mal espreita, não temo, meu sorriso o vai desarmar</p> <p>guardo-me dos espinhos da rosa e ervas daninhas da plantação minh"alma transborda amizade e bondade o meu coração</p>

2007	2008	2009
V. L.		V. L.
<p data-bbox="368 427 451 459">A flor</p> <p data-bbox="236 495 584 779">Uma flor exuberante que a todos encantava foi colhida em seu jardim e em outro jardim plantada lá conheceu outras flores de espécies diferentes que a olhavam curiosas por ser ela tão imponente</p> <p data-bbox="252 824 568 999">as mais belas borboletas vinham nela pousar as abelhas zumbiam tão lindo ao dela se acercar</p> <p data-bbox="236 1043 584 1218">as outras flores aos poucos foram se aproximando e diziam esta flor é uma fada que conosco está morando</p>		<p data-bbox="1023 495 1370 633">Guardado em segredo aqui dentro de mim há um amor protegido e uma paixão sem fim</p> <p data-bbox="1011 678 1382 927">o brilho em meus olhos revela que ao próximo estendo a mão meus pés pisam firmes na terra mas do céu é o meu coração</p>

2007	2008	2009
J. P.	J. P.	J. P.
<p>A fadinha</p> <p>Uma fadinha certo dia lá do alto a terra avistou e sua curiosidade foi tanta que bem pertinho chegou</p> <p>sobrevoava baixinho no chão chegou a saltar mas pisar em terra firme isso nem sequer pensar</p> <p>aos poucos sólidas amizades a fadinha foi conquistando e apoiada por elas nesse mundo foi pisando</p> <p>conheceu a beleza das cores sentiu o perfume do ar e percebeu que podia pisar firme e também voar</p>	<p>Já fui pedra preciosa Que em linda flor se transformou E de suas pétalas encantadas Um belo pássaro voou</p> <p>Do céu onde sobrevoava Trouxe cores repletas de luz Que desenharam uma fada De leves asas azuis</p> <p>E a fada hoje menina Muitos saltos soube dar Fortalecendo a vontade de um belo caminho trilhar</p>	<p>Ouvidos alertas aprendem olhos atentos percebem olfato sagaz distingue paladar aguçado apetece</p> <p>equilíbrio sadio orienta inspirar, expirar arrefece bons conselhos seguir é prudente a envelhecer, não se apresse!</p>

2007	2008	2009
L. C.	L. C.	L. C.
<p>O coelhinho</p> <p>Um coelhinho assustado de sua toca não saía punha a cabecinha de fora farejava e se escondia</p> <p>seus grandes olhos curiosos giravam para lá e para cá as cores e perfumes do mundo pareciam lhe chamar</p> <p>num dia de chuva forte encolheu-se amedrontado mas o sol do outro dia trouxe o cheiro do mato molhado</p> <p>o perfume inebriante ao coelhinho encorajou e ao pisar e saltar pela relva ao mundo se entregou</p>	<p>Passeando pelo mundo lindas joias encontrei E tomado de amor por elas Em meu baú as guardei</p> <p>Outras joias menos belas Também pude observar Tive delas compaixão, em meu baú as deixei ficar</p> <p>por muito tempo as mantive em segredo bem trancadas mas o baú tão pesado não comportava mais nada</p> <p>arranquei o cadeado e as deixei então partir e ao ver os raios do sol felizes puderam luzir</p>	<p>Vem o vento, encrespa as ondas, vai meu barco a velejar vai o vento, o mar se acalma, vem meu barco a flutuar</p> <p>gira o mundo, é tão profundo o que guardo em meu olhar sigo em reta, sigo em curva o universo a desvendar!</p>

2007	2008	2009
L. F.	L. F.	
<p>A menina rendeira</p> <p>Toc toc toc toc era o cantar dos seus bilros que uma lenta valsa entoavam orquestrada por dedos precisos</p> <p>em sua almofada branca os fios se entrelaçavam cedendo espaço um ao outro e as mais belas rendas brotavam</p> <p>expressavam os mais belos sonhos seu mundo infantil colorido e as tramas ganhavam vida na roda do seu vestido</p> <p>o seu sorriso acanhado não conseguia esconder o que seus olhos mostravam seu entusiasmo em viver!</p>	<p>Com papel e giz de cera Meu mundo vou construindo E nele cores não faltam E nem crianças sorrindo</p> <p>Animais os mais diversos tartaruga, lebre ou cotia Tem seu lugar na floresta E convivem em harmonia</p> <p>E se acaso um temporal Vem meu papel encharcar Faço nele uma aquarela E continuo a brincar</p>	