

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

FRANCISCA MARIA BARBOSA CAVALCANTI

**SABERES DO PROFESSOR DE CLASSE
DE UMA ESCOLA WALDORF:
PRÁTICAS MUSICAIS EM CONTEXTO INCLUSIVO**

**Florianópolis
2014**

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA
CENTRO DE ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA**

FRANCISCA MARIA BARBOSA CAVALCANTI

**SABERES DO PROFESSOR DE CLASSE
DE UMA ESCOLA WALDORF:
PRÁTICAS MUSICAIS EM CONTEXTO INCLUSIVO**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação Musical do Centro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Música.

Orientadora: Dr.^a Regina Finck Schambeck

**Florianópolis
2014**

C376s Cavalcanti, Francisca Maria Barbosa
Saberes do professor de classe de uma escola
Waldorf: práticas musicais em contexto inclusivo /
Francisca Maria Barbosa Cavalcanti. - 2014.
179 p. : Il. color. ; 21 cm

Orientadora: Prof. Dr^a. Regina Finck Schambeck
Bibliografia: p. 142-155
Dissertação (mestrado) - Universidade do Estado de
Santa Catarina, Centro de Artes, Programa de Pós-
Graduação em Música, 2014.

1. Educação inclusiva. 2. Educação musical. 3.
Pedagogia Waldorf. I. Schambeck, Regina Finck. II.
Universidade do Estado de Santa Catarina. III. Título.

CDD: 780.7 - 20.ed.

FRANCISCA MARIA BARBOSA CAVALCANTI

SABERES DO PROFESSOR DE CLASSE DE UMA ESCOLA WALDORF:
PRÁTICAS MUSICAIS EM CONTEXTO INCLUSIVO

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-graduação em Música do Centro de Artes da Universidade do Estado de Santa Catarina como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Banca Examinadora:

Orientadora: Regina Pinck Schambeck
Prof. Dra. Regina Pinck Schambeck
Universidade do Estado de Santa Catarina

Membro: Participação por video conferencia
Prof. Dr. José Soares de Deus
Universidade Federal de Uberlândia

Membro: Luigi Antonio Monteiro Lobato Irlandini
Prof. Dr. Luigi Antonio Monteiro Lobato Irlandini
Universidade do Estado de Santa Catarina

Florianópolis, SC, 26 de março de 2014

Figura 1: Festa Anual da Escola Waldorf Anabá, 2013 – atividade de roda rítmica na quadra.



Fonte: Acervo da pesquisadora

**“Nas artes plásticas nós vemos,
nós vivenciamos a beleza;
na música nós mesmos
vimos a ser beleza.”
Rudolf Steiner.**

AGRADECIMENTOS

A minha orientadora Professora Dra. Regina Finck Schambeck, pela abertura ao tema e interesse, amizade, disponibilidade, habilidades social e humana que refletem em suas ações.

À Professora Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada do Programa de Pós-Graduação em Música da UNESP, pela dedicação, ricas e importantes contribuições na qualificação deste trabalho.

Ao Professor Dr. Luigi Antonio Monteiro Lobato Irlandini da área de Musicologia do PPGMUS-UDESC, por integrar o comitê avaliador e contribuir para a finalização deste trabalho.

Ao Professor Dr. José Soares, da Universidade Federal de Uberlândia, por aceitar o convite e integrar o comitê avaliador através de vídeo conferência e trazer importantes considerações.

À Professora Dra. Geovana Mendonça Lunardi Mendes do Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, pelas suas ajudas na fase de qualificação da pesquisa.

Ao Professor Dr. Sérgio Luiz Ferreira de Figueiredo do Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC, pela sabedoria e valiosas orientações antes mesmo da minha definição do tema de pesquisa.

Aos demais professores do PPGMUS-UDESC, que enriqueceram a minha formação integral.

Aos colegas do PPGMUS-UDESC, pelos momentos de trocas, colaboração e amizade.

À Luana Moína Gums, pela colaboração na edição dos vídeos.

A todos os meus amigos que de certa forma estiveram ao meu lado e me apoiaram nesta etapa.

À Professora Denise Lopes, pelos conhecimentos compartilhados e confiança a mim depositada.

À Escola Waldorf Anabá, professores, pais e alunos por terem me acolhido com carinho e mais uma vez contribuído com novo aprendizado para a minha vida pessoal e profissional.

Ao meu marido Prof. José Irineu Zafalon e filhas Roberta Carlucci e Sofia Zafalon, pelo incentivo, compreensão e ajudas para a realização de mais esta etapa biográfica.

Aos meus pais e meu irmão maestro Edson Frederico (in memoriam), pelo carinho e por terem trazido a música para minha vida, desde tenra infância.

Obrigada a minha neta Stella Carlucci, que me trouxe pausas necessárias e revitalizantes durante as horas de estudo. Através dela eu renovo as minhas esperanças todos os dias por um mundo melhor e verdadeiro, leve e lúdico com a presença da Música.

RESUMO

A legislação educacional, em especial a que traz a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas e a educação inclusiva são temas polêmicos e que instigam reflexões sobre os processos de educação inclusiva e musical em sala de aula e o preparo dos professores. A presente pesquisa se propôs então a investigar as dimensões das práticas musicais de uma professora de classe de série inicial do ensino fundamental de uma escola Waldorf, em contexto inclusivo. Buscou-se também identificar a construção dos saberes e como os mesmos são mobilizados na prática pedagógica desta professora, suas concepções sobre a educação inclusiva e o fazer musical, descrevendo quais estratégias metodológicas são utilizadas por esta professora. O método escolhido foi o estudo de caso, numa abordagem qualitativa. Como unidade de caso foi escolhida a Escola Waldorf Anabá de Florianópolis/SC. Os dados foram coletados através de observações participantes, entrevistas semiestruturadas e análise de documentos. O referencial teórico está dividido em duas partes. Sobre o repertório de conhecimento docente está fundamentado na pluralidade de saberes de Gauthier (et al., 2006) e na epistemologia da prática docente de Tardif (2008). Outros autores como Nóvoa (2009), Azevedo (2007), Pimenta (2002), Rios (2002) e Borges (2001) também ampliam as concepções sobre competência e habilidades do professor. Sobre a pedagogia Waldorf está fundamentado na cosmovisão de Rudolf Steiner (2013; 2007; 1996; 1990; 1988; 1986; 1974). No entendimento sobre etapas de desenvolvimento da criança fundamentado em Lievegoed (1996; 1991) e nas indicações de metodologia e currículo na Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB, 2010; 2007; 1999). A análise dos dados foi construída a partir das categorias dos saberes docentes, a pedagogia Waldorf e as práticas pedagógicas inclusivas e musicais. Cada eixo temático envolve a dimensão da educação musical praticada nas rodas rítmicas, uma vez que a professora investigada é a professora de classe da turma e não especialista em música. Os resultados evidenciam a importância da participação e tomada de consciência de toda a comunidade escolar na valorização e

apoio ao desenvolvimento cognitivo, social e humano, já que o estudo permeou a inclusão em sala de aula. Os princípios da pedagogia Waldorf da sua maneira qualitativa de avaliação, acompanhamento do mesmo professor em anos seguintes e cooperação interdisciplinar podem contribuir para o desenvolvimento musical e inclusivo. O acompanhamento das práticas pedagógicas da professora investigada evidenciou a importância desses saberes adquiridos ao longo da atuação docente e a importância destes na inclusão de alunos com deficiências com os outros colegas, principalmente nos momentos de atividade musical.

Palavras-chave: Educação inclusiva, educação musical, pedagogia Waldorf.

ABSTRACT

The educational legislation, specially the one which demands the music education in schools, and the inclusive education are polemic subjects and invite for the reflexion of processes about musical and inclusive education inside the classroom and the teacher training. This present research then has the aim at investigating the dimensions of musical practice of a main teacher in a beginning class of primary school at a Waldorf School, in an inclusive context. It was also tried to identify the knowledge construction and how they are arranged in the pedagogical practice of this teacher, her conceptions about inclusive education and the music practice, describing which methodological strategies are used by this teacher. The chosen method was the case study in a qualitative approach. The Anabá Waldorf School in Florinópolis/SC was set to be the case unit. The data was collected through interactive observations, semi structured interviews and the analysis of documents. The theoretical reference is divided in two parts. About the repertory of teaching knowledge it is based on the plurality of knowledge of Gauthier (et al., 2006), and in the epistemology of the teaching practice of Tardif (2008). Other writers such as Nóvoa (2009), Azevedo (2007), Pimenta (2002), Rios (2002) and Borges (2001) also extend the conceptions about competence and ability of the teacher. About the Waldorf Education it is based on the worldview of Rudolf Steiner (2013; 2007; 1996; 1990; 1988; 1986;1974). In the understanding of the child development stages it is based on Lievegoed (1996;1991) and in the indications of method and curriculum by Federação das Escolas Waldorf no Brasil (FEWB, 2010; 2007; 1999). The data analysis was built from the categories of teacher knowledge and the Waldorf Pedagogy and the musical and inclusive pedagogical practices. Each thematic axis implies the dimension of the musical education practiced in the rhythm circles, once the investigated teacher is the main teacher of the class and is not specialized in music. The results highlight the importance of participation and awareness of the whole school community in the appreciation and support of cognitive, social and human development, once the study permeated the inclusion inside the

classroom. The principles of Waldorf Pedagogy in its qualitative way of evaluation, with the same teacher carrying the class for the following years and the interdisciplinary cooperation can contribute for the musical and inclusive development. The attendance of the pedagogical practices of the investigated teacher highlighted the importance of these knowledge acquired through the teacher performance and the importance of these in the inclusion of disabled students with their classmates, specially in the moments of musical practice.

Keywords: Inclusive Education, Music Education, Waldorf Pedagogy

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Desenho da Pesquisa	47
Gráfico 2 - Principais categorias para análise	55
Gráfico 3 - Eixos Temáticos da Pesquisa	56
Gráfico 4 - Teoria geral da pedagogia, segundo Gauthier (et al., 2006).....	60
Gráfico 5 - Saberes docentes, segundo Tardif (2008).....	61
Gráfico 6 - Diferentes tipologias de saberes docentes, de acordo com Gauthier (et al., 2006) e Tardif (2008).....	62
Gráfico 7 - Trimembração do ser humano	68

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Festa Anual da Escola Waldorf Anabá, 2013 – atividade de roda rítmica na quadra.....	5
Figura 2: Trabalhos feitos pelos pais e vendidos no Bazar de Natal, 2013	75
Figura 3: Pintura em aquarela dos alunos do 2ºano - Exposição no Bazar de Natal,2013 (incluindo o da aluna Teresa)	780
Figura 4: Trabalhos dos alunos do 8º ano na época de Geometria. Exposição no bazar de Natal, 2013	84
Figura 5: Festa de São João na Escola Waldorf Anabá.....	91
Figura 6: Sala do 6ºano - Exposição no Bazar de Natal, 2013 .	94
Figura 7: Fachada externa e pátio interno do Ensino Fundamental.....	98
Figura 8: A sala do 2º ano na época de Língua Materna	104
Figura 9: A sala do 2ºano na época de Matemática.....	111

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Plano de observações de acordo com as épocas disciplinares da classe	52
Tabela 2: Plano de épocas da professora do 2° ano para o ano de 2013.....	110

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	21
1.1 PRÁTICAS MÚSICAIS NA ESCOLA.....	22
1.2 A ESTRUTURA DO TRABALHO	25
2 O PROFESSOR DE CLASSE.....	27
2.1 CONCEITOS E ATRIBUIÇÕES	27
2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR	30
2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA	34
2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL	38
3 A METODOLOGIA DA PESQUISA	44
3.1 O ENFOQUE QUALITATIVO	44
3.1.1 O estudo de caso	45
3.1.2 O campo de trabalho	48
3.1.3 Observação participante e dados empíricos	48
3.1.4 Etapas da investigação	50
3.1.5 Categorias	53
3.1.6 Critérios éticos.....	56
3.2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	57
3.2.1 Saberes docentes – Gauthier e Tardif.....	58
3.2.2 A Antroposofia e a cosmovisão de Rudolf Steiner	64
3.2.2.1 A visão ampliada de ser humano	65
3.2.2.2 Os três níveis da alma.....	67
3.2.2.3 Fases de desenvolvimento.....	68
4 A PEDAGOGIA WALDORF.....	73
4.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF	73
4.1.1 Princípios gerais	74
4.1.2 A Escola Waldorf como Organismo Social.....	75
4.1.3 O Grupo de apoio para as práticas inclusivas.....	77
4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO	80
4.2.1 Princípios gerais	81
4.2.2 O ensino em épocas.....	84
4.2.3 A importância da música no desenvolvimento humano	86
4.2.4 A Roda Rítmica.....	90
4.2.5 Orientações para a educação musical	93
5 A PROFESSORA DE CLASSE: PRÁTICAS E SABERES	97
5.1 O LÓCUS DO TRABALHO	98

5.2 A PROFESSORA DENISE	104
5.3 A CLASSE INCLUSIVA	111
5.4 O GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO	114
5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	118
5.5.1 <i>As práticas pedagógicas</i>	118
5.5.2 <i>As práticas inclusivas</i>	124
5.5.3 <i>As práticas musicais</i>	133
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	146
REFERÊNCIAS.....	152
APÊNDICES	166
APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO NATURALISTA (ESTRELA, 1994).....	167
APÊNDICE 2: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA	168
APÊNDICE 3: MODELO DE FICHA PARA OBSERVAÇÃO DE CLASSE (ESTRELA 1994, p. 266)	170
APÊNDICE 4: MODELO DE FICHA COM ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA	171
APÊNDICE 5: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA SALA DE AULA	175
APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA	176
APÊNDICE 7: TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA	177
APÊNDICE 8: TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS DA ALUNA DIAGNOSTICADA.....	178
APÊNDICE 9: RESUMO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE MÚSICA, SEGUNDO A FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB 1999)	179

1 INTRODUÇÃO

A principal motivação para a realização desta pesquisa foi investigar como uma professora de classe está inserindo as práticas musicais, em contexto inclusivo, com a expectativa de trazer novas reflexões sobre os saberes e fazeres musicais do professor nas séries iniciais do ensino fundamental, em uma escola formal do Município de Florianópolis.

A temática da pesquisa - música e docência - está presente na trajetória de minha vida, acadêmica e profissional. O interesse pela educação musical no ensino fundamental, em especial a prática do canto nos processos de ensino, permearam a minha formação e experiência profissional durante os últimos trinta anos. Na década de noventa, trabalhei durante sete anos como docente de música de 1ª a 6ª série do ensino fundamental e como professora de classe de 1ª a 4ª série, numa Escola Waldorf em Florianópolis. Atualmente eu trabalho como docente de Música em alguns cursos de formação antropológica, de pedagogia Waldorf e workshops para formação continuada.

Durante os anos de experiência como professora na comunidade escolar eu tive a oportunidade de fazer parcerias com professores generalistas e especialistas, compartilhando saberes e fazeres musicais. Coordenei atividades que incluíam o aprendizado de instrumento e o canto entre pais e professores, em oficinas, reuniões ou festividades escolares.

Quando me especializei em pedagogia Waldorf em Witten, na Alemanha (1990-1994), tive a oportunidade de fazer estágio numa classe de 4ª série de uma escola Waldorf de Bochum, com uma professora de música, que também era a professora da classe. Essa professora foi uma inspiração para mim, pois ela acumulava funções de professora de classe e especialista em música. Nesta classe, havia dois alunos com necessidades especiais e muito me chamava atenção como eles se integravam com os outros colegas, principalmente nos momentos de atividade musical.

Entretanto, se na Alemanha as experiências foram positivas com a utilização da linguagem musical por uma professora de classe, aqui no Brasil, diferentemente, nos últimos doze anos ministrando aulas de música instrumental e coral, em

alguns cursos de formação de professores, constatei a ausência de habilidade musical nos participantes que vêm fazer a especialização Waldorf. Acredito que essa inabilidade pode ser gerada pela ausência da música na escolarização formal, como também pelo pouco foco que vem sendo dado à música, em disciplinas oferecidas nos cursos de pedagogia. Observo que muitos professores têm a primeira experiência com a música e o canto justamente nos cursos de especialização em pedagogia Waldorf.

O ingresso no Programa de Pós-Graduação em Música na UDESC me trouxe a oportunidade de aprofundar na literatura e nas discussões sobre a legislação educacional, em especial a que traz a obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, a educação inclusiva e a formação de professores. A temática de despertar e instrumentalizar a linguagem musical para a prática pedagógica de professores não especialistas sempre foi um tema estimulante para mim. Diante disto e do que já foi exposto, este trabalho visa responder à seguinte questão: **Como é constituída a prática pedagógica musical em contexto inclusivo, de uma professora de classe que atua nas séries iniciais em escola de ensino fundamental?** Além desta questão principal, outras se derivam: Quais são os saberes docentes e como os mesmos são mobilizados para a prática musical? Que concepções a professora tem sobre prática musical e educação inclusiva? Quais as estratégias metodológicas e de que maneira a professora as utiliza em sala de aula?

O presente trabalho tem como objetivo geral investigar, na perspectiva da inclusão, as práticas musicais utilizadas numa classe inclusiva, em série inicial do ensino fundamental. Como objetivos específicos, buscarei: identificar qual a natureza dos saberes docentes mobilizados nas práticas pedagógicas dessa professora; verificar as concepções dessa profissional sobre a inclusão; analisar as práticas musicais desenvolvidas; e descrever os processos de educação musical utilizados por essa professora.

1.1 PRÁTICAS MÚSICAIS NA ESCOLA

Em 2011 venceu o prazo legal para o cumprimento efetivo da Lei Federal 11.769 (BRASIL, 2008), que tornou o ensino de

conteúdos de música obrigatório em todos os níveis da educação brasileira. Considerando que o ensino de música esteve fora da escola por algumas décadas, as discussões se ampliam sobre o impacto desta lei, em busca de soluções para atender à demanda. Da mesma forma, torna-se crescente a necessidade de investigações sobre as práticas vigentes na educação inclusiva, pois, apesar da Constituição trazer garantias, muitas crianças ainda se encontram excluídas socialmente e sem recursos para o atendimento necessário do que determina a Lei na comunidade escolar.

Encontramos a música presente na vida da escola, no canto de rodas e cantigas, nas danças, festas e atividades diversas da rotina escolar. Trata-se de uma prática social presente na história da humanidade, que colabora com outras áreas do conhecimento de forma ativa e transformadora no desenvolvimento social e cognitivo, afetivo e individual. Apesar de estar tão presente na nossa cultura, o canto, por exemplo, sem exigir muitos recursos materiais para a sua prática, exige, contudo, um estudo e habilitação para que seja inserido nos planejamentos e no cotidiano do professor em sala de aula. No entanto, quando se fala de música na escola, os processos de ensino, objetivos e ações pedagógicas são questões práticas que estimulam debates sobre quem e como é capacitado o profissional para trazer o ensino de música às séries iniciais.

Violeta Hemsy de Gainza (2011), em uma entrevista, adverte que para se formar um bom professor de música, seria necessário que ele tivesse vivência musical construída ao longo da sua vida. Para a autora, é preciso entender e praticar a educação musical para poder ensinar música às crianças. Parece claro, mas na prática isto não acontece. Muitos não tiveram vivência musical na escolarização e, aqueles que têm uma vivência musical, poderiam se aperfeiçoar nesta área por meio de capacitação e formação continuada, visando desenvolver suas habilidades musicais. Neste sentido, este trabalho busca investigar de que maneira estão sendo realizadas as práticas musicais como atividade curricular.

Esta pesquisa se propõe também a dar visibilidade para a educação inclusiva de uma professora de classe em série inicial do ensino fundamental. Deste modo, para mapear os campos de

ação, realizei, inicialmente, um estudo exploratório em três bairros próximos a UDESC, buscando mapear escolas no município de Florianópolis, tanto da rede particular de ensino como na rede pública, incluindo escolas municipais e estaduais. Nessas visitas, mantive contato com as coordenações pedagógicas para identificar primeiramente professores das séries iniciais que adotavam, com regularidade, práticas musicais em suas aulas. Outro critério de seleção adotado era que nesta turma de alunos estivesse incluída alguma criança com dificuldades. Tendo recebido várias negativas, procurei estabelecer, também, contatos telefônicos, ampliando a seleção para outros bairros do município de Florianópolis. Foram contatadas mais seis escolas e verifiquei, em quase sua totalidade, a ausência de práticas musicais ministradas tanto por professores especialistas, como também por professores generalistas nas séries iniciais.

Se neste levantamento não foram observadas práticas curriculares, o que chamou a atenção foi o oferecimento de música como atividade voluntária. Várias escolas destacaram como práticas musicais recorrentes, neste tipo de ação, o momento de “ouvir uma música gravada com o objetivo de relaxar ou a prática de oficinas de instrumento, como o violão e fanfarra”, por exemplo. Todas declararam essas atividades como extracurriculares. A partir do estudo exploratório, do total de nove escolas, apenas duas mencionaram possuir em seu quadro de professores generalistas profissionais que realizavam práticas musicais em contexto inclusivo - uma da rede estadual e outra da rede particular. Como o objetivo também era olhar estas práticas no contexto inclusivo, optou-se por selecionar a escola particular: a Escola Waldorf Anabá, de Florianópolis.

Considerando as peculiaridades da escola e não somente o ensino de música, mas também a prática em contexto inclusivo, o caso escolhido retratará práticas musicais nas rodas rítmicas de uma professora de classe, como é denominada nesta especialidade pedagógica de ‘professora de classe’, em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, em contexto de inclusão.

1.2 A ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho está estruturado em cinco capítulos. Neste capítulo introdutório, apresento o caminho feito até chegar à escolha do tema e da instituição. A seguir, no capítulo dois, há uma revisão da literatura sobre a legislação brasileira, conceitos, atribuições e formação do professor, a educação inclusiva, as práticas musicais, revelando também os resultados da pesquisa exploratória sobre a educação musical na pedagogia Waldorf.

No capítulo três, apresento as considerações sobre a metodologia da investigação. Sob o enfoque qualitativo, a escolha de estudo de caso, o campo de trabalho, o processo de produção de dados empíricos, a observação participada, as etapas da investigação, categorias e os critérios éticos adotados com a instituição, a professora e o responsável pela aluna incluída com diagnóstico.

A Fundamentação Teórica também está no capítulo três, dividida em duas partes. Primeiramente abordando os conceitos e pluralidades de saberes segundo Gauthier (et al., 2006) e a epistemologia da prática docente segundo Tardif (2008). Ambos orientam para um amplo entendimento sobre as ações, repertório de conhecimentos e habilidades que o professor desenvolve no ato de ensinar ao longo da carreira. Outros autores, como Nóvoa (2009), Azevedo (2007), Pimenta (2002), Rios (2002) e Borges (2001) ampliam o entendimento sobre a concepção de competências e habilidades desenvolvidas pelo professor.

A segunda parte da Fundamentação Teórica versa sobre as bases da cosmovisão de Rudolf Steiner (1861-1925), que fundamentam a visão ampliada do ser humano, segundo a Antroposofia, criada por ele. Destaco os fundamentos dos três níveis da alma, necessários para a ampliação e equilíbrio das ações pedagógicas do professor Waldorf, a relevância da compreensão das fases de desenvolvimento da criança, segundo Lievegoed (1996, 1991), que embasam a metodologia e didática Waldorf e o entendimento da educação terapêutica e social com bases antroposóficas.

No capítulo quatro, descrevo os fundamentos da Pedagogia Waldorf, iniciando com os princípios gerais que caracterizam a escola como um organismo social, que apoia o processo de educação inclusiva, o grupo de apoio pedagógico e as relações pais e professores. Posteriormente, descrevo o projeto pedagógico, o ensino em épocas, a concepção da música no desenvolvimento humano, a importância da primeira atividade do dia com as rodas rítmicas e as orientações para a educação musical, conforme metodologia e didática do currículo Waldorf, de acordo com a Federação das Escolas Waldorf do Brasil - FEWB (2010; 2007; 1999).

As atividades musicais encontradas no *locus* do trabalho são tratadas no capítulo cinco. Primeiramente descrevo a primeira escola Waldorf de Santa Catarina, da professora de classe do 2º ano do Ensino Fundamental, das características desta classe inclusiva e do trabalho interdisciplinar com o grupo de apoio pedagógico. Em seguida, destaco as análises dos resultados sobre as práticas pedagógicas, inclusivas e musicais realizadas em sala de aula.

Finalizo este trabalho com as considerações finais, retomando os passos iniciais e apontando futuras contribuições de pesquisas. Ao final, apresento a relação de textos utilizados para a elaboração da revisão de literatura, os apêndices com roteiros de observações, entrevistas, consentimentos para a utilização ética dos dados coletados e, por último, um resumo do currículo para o ensino de música, de acordo com a Federação das Escolas Waldorf do Brasil - FEWB (1999), que nesta pesquisa será denominada pela sigla FEWB. Este é o percurso da construção da Dissertação que compartilho e convido para a leitura.

2 O PROFESSOR DE CLASSE

Neste capítulo, procurei trazer um levantamento da literatura que possa embasar o entendimento dos conceitos e atribuições do professor generalista ou de classe, como é chamado na escola Waldorf. Também, como é a sua formação, como o professor está se preparando no percurso acadêmico, ou em formação continuada. As expectativas e práticas na escola vistas tanto do lado das habilitações na educação da Música, quanto para atender à inclusão escolar.

Como na pedagogia Waldorf o canto está muito presente tanto nas atividades do professor de classe, como também nas disciplinas dadas pelos professores especialistas, foquei inicialmente numa literatura que mais recentemente contribuiu para a atividade de canto nas práticas da educação musical.

2.1 CONCEITOS E ATRIBUIÇÕES

Segundo a Lei 9.394/96 (BRASIL, 2006), as séries iniciais na educação brasileira referem-se aos quatro primeiros anos do ensino fundamental da educação básica. Alguns pesquisadores denominam o professor que atua neste contexto como 'unidocentes' (BELLOCHIO, 2001) ou 'generalistas' (BARBOSA, 2011; FIGUEIREDO, 2004). Segundo Barbosa (2011), o professor generalista ou unidocente, também denominado como regente, mas que aqui será denominado 'professor de classe', "é aquele que atua na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental", com formação em cursos de Pedagogia. Já o professor especialista trabalha com os conteúdos relacionados à sua área de formação, por exemplo, um licenciado em música, que dá aulas de música (BARBOSA, 2011, p. 70).

Algumas vezes, ainda, encontra-se na literatura a denominação de professor "titular" ou professores 'dos anos iniciais'. De acordo com Bellochio (2000), em sua tese de doutorado, a denominação 'unidocente' é utilizada no Rio Grande do Sul. Já em outros estados "aparecem designações diferenciadas, tais como: professor generalista, regente de classe, alfabetizador ou polivalente" (BELLOCHIO, 2000, p. 39).

Neste trabalho, será tratado de **‘professor de classe’**, como é designado na escola Waldorf, o profissional que acompanha uma turma desde o primeiro até o oitavo ano do ensino fundamental, pois no nono ano outro professor assume a classe como um tutor. O Ensino Fundamental da escola Waldorf tem a duração de nove anos, organizados em um único ciclo, do 1º ao 9º ano.

Mais do que um regente de classe, as atribuições do professor de classe numa escola Waldorf incluem a responsabilidade e o atendimento aos alunos, cuidando da sua chegada na escola até a sua saída. Fica à disposição para conversas com pais e professores e agenda reuniões de pais duas a três vezes por semestre. O professor de classe numa escola Waldorf é o ponto de referência entre as famílias, os alunos e a escola. Quando um professor novo entra na instituição, é também o professor de classe que faz um acompanhamento entre os alunos, pais e o novo professor. Ministra as disciplinas dos componentes curriculares da base nacional comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências), acompanhando o ensino dessas disciplinas permeadas com diversas atividades artísticas.

Ao longo da história da educação no Brasil, documentos e manifestos discutem sobre a ênfase polivalente dada para as linguagens artísticas. A Lei 5.692 (BRASIL, 1971) recomendava um único professor para ministrar as diversas linguagens artísticas e, por isso, foi severamente criticada por sua superficialidade e insuficiência para cumprir este papel. Diferentemente, com a aprovação da Lei 11.769/2008, que alterou o artigo nº 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n. 9.394 (BRASIL, 1996), a música entra como conteúdo obrigatório no currículo de artes dos diversos níveis da educação no Brasil.

Assim, no contexto educacional nacional, a polivalência da Educação Artística é substituída pelo termo Artes, respeitando a contratação de professores e a formação específica em cada linguagem (Artes Visuais, Artes Cênicas, Música e Dança). Porém, como afirma Barbosa (2011), fazendo uma crítica sobre a interpretação por parte dos responsáveis pela contratação e encaminhamento pedagógico nas escolas, muito pouco mudou depois da Lei 9.394, pois “ainda é comum a atuação polivalente

dos profissionais da área, há um predomínio de práticas em Artes Visuais e a quase total ausência da Música nas Escolas de Educação Básica” (BARBOSA, 2011, p. 60).

A partir da obrigatoriedade do ensino de música nas escolas, cresceram as discussões na sociedade, em órgãos públicos, por profissionais da área da educação, da educação musical e, sobretudo, na formação musical de professores. Estas discussões refletem o pensamento divergente dos setores educacionais sobre a viabilidade do ensino, a demanda de profissionais habilitados para atuarem no ensino das Artes, especialmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Autores como Alvarenga e Mazzotti (2011), Bellocchio (2004) destacam que os profissionais que irão trabalhar nos espaços escolares e, apesar de concordarem com a relevância do ensino de música na escola, terão compreensão diferente sobre a utilização, finalidade e maneira de ensinar a música. Esta oposição espelha uma situação real entre as duas categorias de profissionais que desenvolvem ações distintas, pois trabalham com objetivos diferentes: um especialista, que precisa conhecer profundamente a sua área de conhecimento de ensino, e de outro lado, o professor generalista, que precisa ter o conhecimento das condições cognitivas e sociais dos alunos da classe.

De acordo com Penna (2010), a disciplina de Artes no currículo escolar da escola básica vem trazendo indefinição, ambiguidade e multiplicidade, não afirmando que a música deve ser disciplina obrigatória, mas conteúdo obrigatório de artes. A autora questiona também que o aprimoramento da lei, pode, sim, ajudar a modificar a realidade do ensino de música nas escolas, mas não será apenas ela que modificará a situação vigente.

Sob o ponto de vista legal, a Lei assinada em 2008 reconquista o lugar da música na educação básica. Porém, não mudou muita coisa em relação à Lei de Diretrizes e Bases de 1996, pois a música está na disciplina Arte, ao lado das demais linguagens artísticas. O que mudou foi a expressão “conteúdo obrigatório, mas não exclusivo”, ou seja, a música tem seu espaço garantido no currículo mas não de maneira exclusiva. A música é compartilhada com outras linguagens artísticas e cada escola determina como e quando trabalhar os conteúdos.

Conforme os autores Penna (2010) e Sobreira (2008), não há nenhum caminho único, pois cada turma apresenta necessidades diferentes, cada escola nunca será igual à outra. Será necessário buscar para o cotidiano da sala de aula reflexões e respostas pedagógicas que auxiliem na compreensão das experiências e propostas já sistematizadas, com o intuito de ampliar o conhecimento e não de impor uma regra única para todos os casos. (PENNA, 2010; SOBREIRA, 2008).

2.2 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Por intermédio da LDB 9.394/96 (BRASIL, 1996), os cursos com nível Normal de Nível Médio, Normal Superior e Pedagogia–Licenciatura Plena podem habilitar o professor para a docência. Por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL, 1996a) para o curso de Pedagogia (DCNP), a aprendizagem para a docência na educação infantil (EI) e no ensino fundamental (AIEF) deve contemplar conteúdos sobre a língua portuguesa, matemática, ciências, história, geografia, educação física e artes (BRASIL, 2006, p. 3).

O professor generalista tem a responsabilidade de trazer os conteúdos de todas as áreas de conhecimento. De acordo com a lei, este professor deve contemplar a Educação Musical nas suas práticas educativas. As Diretrizes Curriculares Nacionais são explícitas quanto à atuação polivalente dos anos iniciais da Educação Básica (BARBOSA, 2011, p. 62).

A formação docente é um debate contemporâneo e traz grandes desafios para as instituições formadoras, pois se torna necessária uma formação musical inicial para os professores, que os habilitem à promoção e ao desenvolvimento de atividades musicais no contexto escolar. Certamente se faz necessária uma formação diferente daquela proporcionada ao professor licenciado em música.

A proposta de objetivos diferenciados para a atuação do professor no contexto escolar, onde o objetivo é uma formação mais global do aluno, a metodologia e o processo de ensino acompanham um conhecimento didático e pedagógico considerados mais relevantes. Este conhecimento é ainda um desafio para o professor licenciado em música, pois o modelo tradicional do seu ensino ainda está presente fortemente nas

formações e, muitas vezes, os licenciados em música não se sentem aptos e seguros para atuarem no ambiente escolar. (ALVARENGA; MAZZOTTI, 2011; CISZEWSKI; RAIMUNDO, 2010; PENNA, 2010).

Discussões sobre a incapacidade de preparação de conteúdos de música aos alunos de pedagogia já vêm sendo estudadas desde 2001. Estudos de Ciszewski e Raimundo (2010) apresentam resultados de levantamentos feitos em cursos presenciais de “Licenciatura em Pedagogia”, na disciplina de Artes e de Música, presentes nos currículos analisados. Segundo os autores, a disciplina Música é pouco presente nos cursos de Pedagogia, e poucos cursos tratam a Música como disciplina autônoma e, portanto, sua presença como conteúdo de artes apresenta uma carga horária bem restrita. Ciszewski e Raimundo (2010) constataram que os programas e currículos não sofreram alterações de conteúdo e que a Lei 11.769 (BRASIL, 2008) não causou grande impacto, nem nos cursos de Pedagogia, nem nos cursos de formação continuada (CISZEWSKI; RAIMUNDO, 2010).

Além da carga horária de formação em disciplinas de Artes ser relativamente pequena nos cursos de Pedagogia, outro ponto a ser analisado é a carência em relação à formação musical inicial e continuada dos professores generalistas. Furquim e Bellochio, (2010); Bellochio e Figueiredo (2009, 2001); Spavanello (2004) e Bellochio (2004, 2003, 2001, 2000) apresentam resultados que demonstram haver lacunas na formação dos cursos superiores que, apesar de oferecerem um bom nível de qualificação na área educacional, não vêm oferecendo preparação profissional suficiente e fundamentação clara para este profissional atuar com a música nas escolas, conforme previsto na lei.

Figueiredo (2004, p.60) propõe que “aproximar música e pedagogia pode representar uma alternativa para que a educação musical seja compreendida, solicitada e aplicada sistematicamente”. A ampliação e o conhecimento dos professores generalistas poderiam ser ampliados, segundo Figueiredo, oferecendo-se aprimoramento da educação musical nos anos iniciais, capacitando-os musicalmente com cursos de

formação continuada, podendo representar uma melhora nas práticas pedagógicas.

Azor (2010), por outro lado, destaca um aspecto sobre as parcerias entre professores especialistas e generalistas, em recente pesquisa de mestrado. Ela destacou que os professores generalistas não estão muito coesos sobre um trabalho conjunto. Em alguns relatos dos participantes da pesquisa fica muito clara a distância entre os dois profissionais. Segundo Azor, esta distância justifica-se por uma falta de tempo para atender ao currículo dentro do horário escolar. Assim, as práticas musicais entre os professores generalistas são quase inexistentes. A proposta de trabalho conjunto é compreendida ora como um momento de ceder sua aula para ensaio de música, ora para fazer uso da aula para desenvolver um tema e fazer um “gancho” com algum conteúdo. (AZOR, 2010, p. 232).

Sobre o favorecimento da inserção da música como disciplina, destaca Sobreira (2008) que a eficácia da implantação do ensino de música dependeria de uma ampliação de conhecimento sobre os valores atribuídos ao ensino de música, suas funções e a formação global do aluno. O autor ainda afirma que essa discussão deveria incluir toda a comunidade escolar (SOBREIRA, 2008).

Além das questões de formação e parcerias, outro ponto que merece destaque, quando falamos sobre as práticas musicais adotadas pelos professores, são as concepções sobre as funções da música na escola. Duarte (2004), em sua tese de doutorado, pesquisou com professores licenciados em música, as funções da música na escola. A autora aponta três principais funções: 1) a concepção instrumental, aquela mais próxima da música como disciplina autônoma; 2) a concepção cooperativista, a que se refere à música colaborando com outras áreas de conhecimento; e 3) uma concepção ativa e transformadora do aluno e do contexto escolar. (DUARTE, 2004).

Outros estudos também destacam funções da música neste contexto. Posso citar, por exemplo, a concepção cooperativista ou utilitária da música, em que professores generalistas utilizam práticas musicais ora com ênfase na audição, no canto, no relaxamento, ora facilitando processos de alfabetização, rotina escolar ou utilizando a música para

apresentações em datas festivas, como destacam Puerari (2011), Penna (2010), Hummes (2004) e Souza (et.al., 2002). Bellochio e Figueiredo (2009) enfatizam que a música deve estar presente na escola, com fundamentação, valor formativo e reconhecimento como área de conhecimento:

[...] requer estudo, diversidade, prática e reflexão, de forma que esteja inserida nos planejamentos e no cotidiano escolar de maneira significativa, compondo com as demais áreas um conjunto de saberes para o desenvolvimento sócio cognitivo e humano dos alunos. (BELLOCHIO; FIGUEIREDO, 2009, p. 37).

Alguns autores vêm mostrando que a formação musical de professores generalistas ganha ampliação mediante oficinas de música, cursos, projetos de formação continuada e trabalho colaborativo com professores especialistas para o desenvolvimento da linguagem musical. Autores como Fernandes (2012); Furquim (2010); Bellochio (2010); Cunha; Lombardi; Ciszevski (2009); Bellochio; Figueiredo (2009); Sobreira (2008); Figueiredo; Rocha (2005); Fonterrada (2005) e Bellochio (2000) são defensores da ampliação dos conhecimentos por meio da formação continuada, não significando que o professor generalista queira ou vá substituir a atuação do professor especialista em Música na escola e na sala de aula. Porém, trata-se de incluir no contexto escolar a ampliação do trabalho pedagógico-musical com o objetivo de promover uma formação e um desenvolvimento mais global do aluno.

Nesta discussão, fica muito claro que há um limiar entre a prática musical e a pedagogia; do engajamento e interesse do professor generalista que procura a ajuda de um professor especialista; ou a parceria do professor especialista com o professor generalista para enriquecer a compreensão dos alunos, a atuação e a motivação para as práticas. Não ficam dúvidas sobre o quanto poderia ser enriquecido o trabalho em pares, trazendo novos subsídios e facilitando a tarefa de ambos, viabilizando, assim, a educação musical no currículo escolar, não

de forma extracurricular, mas no cotidiano das salas de aula. Como destaca Fonterrada, “[...] generalistas e especialistas podem ser grandes parceiros na valorização e desenvolvimento da área de educação musical, desde que haja uma mudança de tomada de consciência” (FONTERRADA, 2005, p. 270).

Cunha, Lombardi e Ciszewski (2009), como solução para atender ao número insuficiente de educadores musicais e arte-educadores com habilitação em música, sugerem ao educador musical “atuar na formação musical dos professores generalistas, os profissionais que têm mais contato e influência sobre seus alunos”. (CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009, p.45). E destacam ser esta uma solução com o objetivo de ampliar os saberes dos professores generalistas na linguagem musical, capacitando-os para uma iniciação da educação musical nas primeiras séries.

2.3 A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

A produção científica e o interesse sobre as especificidades inclusão e integração cresceram significativamente após a Declaração de Salamanca (BRASIL, 2013). Este documento internacional, de que o Brasil é signatário, trata dos princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. A referida Resolução das Nações Unidas foi aprovada na Espanha em 10 de junho de 1994.

A Educação das necessidades especiais estende o atendimento de todos os alunos que fracassam e enfrentam barreiras para o aprendizado nas escolas por amplas razões. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO, 2007), a educação inclusiva é entendida como uma abordagem que procura atender às “necessidades de aprendizagem de todas as crianças, jovens e adultos com um foco específico naqueles que são vulneráveis à marginalização e exclusão.” (UNESCO, 2007).

Garcia e Michels (2011) chamam a atenção para o marco na Educação Especial do Brasil com a promulgação da LDB 9.394 (BRASIL, 1996), incluindo o atendimento de alunos com deficiências. Para a educação especial, a lei declara ser dever do Estado uma educação pública, gratuita e preferencialmente na

rede regular de ensino. O termo “preferencialmente” permite que o ensino não ocorra na rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. É o que vem acontecendo com as parcerias. A lei traz também ambiguidade ao que se refere aos serviços especializados na escola regular, pois não esclarece quem irá definir sobre a necessidade para o atendimento fora da classe quando a integração não é possível. Garcia e Michels (2011) enfatizam que, “desta forma, criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas.” (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 107-108).

Em 2001 e 2006 eventos internacionais repercutiram na mudança das diretrizes da política brasileira: 1) a convenção de Guatemala, Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (2001), aprovada no Brasil através do Decreto Legislativo 198, de 13 de junho de 2001; e em 2006, 2) a Convenção de Nova Iorque, Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (2006), aprovada pelo Senado Federal pelo Decreto Legislativo 186/2008. De acordo com Finck (2009), a Resolução CNE/CEB 2/2001 garante a efetivação do texto da lei sobre as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e normatiza as indicações brasileiras para a inclusão na educação.

A Resolução CNE/CEB 2/2001 (BRASIL, 2001) indica a educação de alunos com necessidades especiais na escola regular e, como analisa Garcia e Michels (2011), no lugar do “preferencialmente” foi colocada então a palavra “extraordinariamente”. Assim, a partir desta nova perspectiva os alunos da Educação Especial podem ser atendidos em classes ou escolas especiais. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 108). Esta modificação foi realizada com o objetivo de amenizar o caos instalado na área educacional para a interpretação dada a esta Resolução e que repercutiu intensamente junto às instituições que prestavam, até então, o atendimento educacional para os alunos com comprometimentos severos. A medida visava, então, acolher a solicitação de atendimento especializado para os alunos que encontravam barreiras para a inclusão nas escolas regulares.

Na legislação brasileira, mais especificamente, o documento “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2007), define sobre os tipos de impedimento:

Impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2007, p. 9).

Em 2008, por intermédio do Decreto 6.571, houve uma redefinição do conceito sobre a Educação Especial, trazendo uma terminologia de “atendimento educacional especializado” para o ensino regular (BRASIL, 2008).

Como esclarecem Garcia e Michels (2011), “as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum”. (GARCIA; MICHELS, 2011, p. 110).

De 2003 a 2010 três programas foram implantados na Política Nacional de Educação Especial: dois voltados para a Educação Básica, com os programas de implantação de salas de recursos multifuncionais e de direito à diversidade; e outro para a Educação Superior, chamado Programa Incluir. O Programa de direito à diversidade tem papel multiplicador, visando à formação

do professor, gestores e educadores para garantir a educação especial na escola regular (GARCIA; MICHELS, 2011).

Após os debates sobre a universalização da educação, especialmente após a Declaração de Salamanca, ficou claro o consenso sobre a inclusão de alunos com deficiência em escolas comuns, no sentido de reconhecimento, integração e ação. Conforme define Finck sobre escolas para todos, trata-se de “instituições que incluam todos os alunos, reconheçam as diferenças, promovam a aprendizagem e atendam às necessidades de cada um”. (FINCK, 2009, p. 20).

Álvares (2010); Finck (2009); Pelosi (2008); Denari (2006); Ferreira (2006); Lima (2006); Soares (2006); Carvalho (2004) e Mantoan (2003) analisam e discutem em seus trabalhos os documentos oficiais que tratam da questão da inclusão de alunos deficientes na escola regular. Os autores reconhecem as necessidades de novas alternativas para superar as dificuldades e sugerem que, para viabilizar o atendimento das necessidades educacionais na educação inclusiva, existam ações que vão desde as adequações dos espaços físicos para facilitar os acessos, dos métodos e técnicas de ensino, incluindo a implementação de recursos, como também a formação dos professores e formação continuada.

Promover a educação inclusiva, nesta perspectiva, é uma luta social e pedagógica que exige uma transformação e tomada de consciência. Sim, não é suficiente o apoio de uma legislação que garanta a inclusão de alunos com suas diferenças. Para que todos os alunos possam aprender juntos, independente de dificuldades ou diferenças, o corpo diretivo das escolas, pais e toda a comunidade escolar precisam se envolver com interesse e dedicação. Como aponta Finck (2009), para além de uma preparação profissional, “[...] há a necessidade de uma mudança estrutural e cultural da escola para que todos os alunos tenham suas especificidades atendidas”. (FINCK, 2009, p. 22).

Na visão de Mittler (2003), vivemos numa sociedade repleta de desigualdades que se refletem no sistema educacional. O autor aponta várias possibilidades para intervenções nos contextos em diversos níveis, desde a familiar, amizades, atitudes positivas até a relação com vizinhos e remoção de barreiras de todo tipo. Para tanto, exemplifica

possibilidades de inclusão, trazendo evidências de pesquisas feitas com professores que tiveram a experiência direta de incluir crianças com deficiências em salas de aula. Fica evidente para o autor que o maior obstáculo e barreira à inclusão são as atitudes e as percepções do professor ao considerar as crianças especiais diferentes, exigindo um conhecimento, experiência, equipamento e treinamento especial para educar estas crianças.

Mittler (2003) também pontua a necessidade de mudança no conceito de inclusão, com alterações no entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem e comportamento. O autor se refere à polarização de modelos sociais, na marginalização, exclusão social pela pobreza ou saúde e a ideia de “defeito”. Considera, também, as evidências de comprometimentos específicos, desde as mais graves com impedimentos significativos de órgãos sensoriais ou do sistema nervoso central, como outras categorias como déficit de atenção, comportamento hiperativo, autismo e síndromes. Reafirma, por fim, que o que todas as crianças necessitam é de um ensino que leve em consideração os padrões individuais de aprendizagem.

2.4 A EDUCAÇÃO MUSICAL

Livros de música, bem como manuais escritos para as práticas escolares, disseminam muitas canções que caracterizam a difusão do canto e revelam tendências pedagógicas para as práticas dos professores. De maneira simples, por necessitar poucos recursos materiais, o canto está presente desde o ensino infantil nas rodas rítmicas, quando a criança aprende e imita o seu professor. Nas práticas de educação musical o canto é considerado um elemento importante na pedagogia e foi utilizado em diversos métodos do século XX, como no caso dos pedagogos musicais Edgar Willems (1890-1978), Maurice Martenot (1898-1980), Villa Lobos (1887-1959) e Zoltan Kodály (1882-1967). Este último, por exemplo, considerava a experiência do canto como antecedente obrigatório ao aprendizado instrumental (MATEIRO; ILARI, 2011; AMATO, 2009).

Com relação à apropriação da cultura por meio da difusão do canto e de forma acessível a todos, como arte de natureza sonora associada com formas literárias, textuais e musicais,

Garbosa (2009) afirma que o canto se torna um meio de disseminação de melodias e estruturas musicais, “que conduzem as mensagens a letrados e não letrados, elite e povo, homens, mulheres, crianças, influenciando no processo de apropriação.” (GARBOSA, 2009, p. 22).

Giga (2004) enfatiza a importância da educação da voz cantada desde a pequena infância até a fase escolar. Lembra que a criança, desde pequena, tem as canções presentes na comunicação oral, fazendo parte de seu desenvolvimento musical. E enfatiza que o educador deveria ter condições de conduzir com cuidado um trabalho vocal pedagogicamente correto, para que os alunos possam desenvolver, harmoniosamente, a sua aptidão musical. Até porque os alunos imitam o professor.

Aguiar e Vieira (2010) trazem em sua pesquisa relatos de como se dá o ensino de canto no ensino básico em Portugal. Refletem como o canto vem sendo negligenciado e quais razões estariam afetando essa prática no atual momento educacional, relacionando o abandono da prática vocal na escola à falta de vivências anteriores por parte dos próprios professores. Para os autores, os professores não gostam de cantar ou não cantam por não terem aprendido quando crianças, ou por ausência do canto no currículo. Como destacam Aguiar e Vieira (2010), na realidade educacional portuguesa, a prática do canto, apesar de ser uma atividade natural e social na vida da criança, não vem se apresentando como prioridade na prática escolar.

Deste modo, buscando compreender quais principais obstáculos eram encontrados para a não realização do canto nas práticas educativas, Aguiar e Vieira (2010) apresentam alguns autores que vêm se ocupando das dificuldades para a prática do canto nas escolas. Alguns resultados desta temática em Portugal, Bélgica e Austrália, permeiam: 1) o âmbito da criança que não canta em casa; 2) o professor que não tem a oportunidade de desenvolver a habilidade em sua formação; e 3) o âmbito social. E as autoras alertam:

Na maioria dos casos, a criança considera os jogos de computador e o futebol mais atrativos do que o canto. Por sua vez, nas escolas

primárias, grande parte dos professores não gosta de cantar, ou simplesmente não canta com os seus alunos, em parte por nunca o ter feito enquanto criança, ou por inadequação do currículo. Desta forma, e apesar do fato de o Canto ser uma das faculdades naturais da criança, este é rapidamente abandonado. Ao nível do contexto social, apresentam-se à criança inúmeras opções de preenchimento de tempos livres e, embora seja reconhecido o seu valor enquanto fator de socialização, o canto não se apresenta como uma prioridade. (AGUIAR; VIEIRA, 2010)¹.

Em encontros nacionais e congressos da ABEM - Associação Brasileira de Educação Musical, entre o período de 1992 a 2009, eu encontrei uma variedade de enfoques sobre o canto coral e, mapeadas por Chiarelli e Figueiredo, confirmam a atividade do canto como um momento legítimo de aprendizagem musical, integração e desenvolvimento vocal. (CHIARELLI; FIGUEIREDO, 2010).

Faria (2011), apresenta resultados de sua pesquisa de mestrado em programa de formação continuada com professores generalistas. O autor ministrou aulas de música e canto coral para professores generalistas em escolas de ensino fundamental. Estas aulas tinham como objetivo capacitar os professores a conduzirem o canto com os alunos de forma natural e assim instruir a educação musical através da voz:

Normalmente, os professores não capacitados em música ensinam canções em sala de aula, e geralmente o resultado não é artístico, as crianças não cantam de forma correta e a prática vocal torna-se desinteressante. (FARIA, 2011, p. 28).

Faria (2011) considera importante o cuidado com a voz do professor e clareia sobre quais seriam as orientações básicas necessárias para o professor generalista exercer uma educação musical através do canto, ou mesmo quais instruções ele deveria

¹ O texto foi extraído da internet e a versão disponibilizada não apresenta número de página.

receber para a conscientização do uso da voz e da saúde vocal. Mesmo antes de cantar, afirma o autor, alguns professores já apresentam rouquidão na voz falada, impossibilitando um canto saudável. Para ele, alguns temas a serem abordados num curso de capacitação para professores generalistas ampliam os seus conhecimentos musicais, com o objetivo de orientar o canto na escola, são: 1) prática de regência coral; 2) linguagem musical, incluindo técnica vocal e gestual; 3) conhecimentos básicos para a prática instrumental de flauta-doce, desenvolvendo efeitos benéficos para o canto, por abordar a percepção auditiva, leitura musical e respiração (FARIA, 2011, p. 30).

Sobre a frequência de alunos na atividade coral dirigida pelo professor generalista, Faria observa que tende a ter mais sucesso e garantia para a não evasão dos alunos quando dirigida por um professor especialista. (FARIA, 2011, p. 31). Segundo o autor, talvez isto justifique porque o musicista, sem formação pedagógica, tem dificuldade de compreender a proposta da educação musical com o canto coral nas escolas. Outro fator a ser considerado é a questão de o musicista estar distante da realidade escolar e não ter convívio diário com os alunos.

Moura (2011) relata em sua dissertação de mestrado a atuação de professores generalistas em classes de 3ª a 5ª séries, em escolas municipais de Juiz de Fora e conclui que os professores generalistas não estão adequadamente instrumentalizados para os objetivos do ensino de música. (MOURA, 2011).

Lopes (2010) apresenta resultados sobre o ensino de música em séries iniciais por duas professoras generalistas, em duas escolas do município de Vera Cruz do Oeste, Paraná. Apesar de servir como um exemplo positivo para outras localidades e relevar a prática de professores generalistas no ensino de música, bem como aparecer como uma alternativa para implantação da disciplina no currículo dos anos iniciais, a autora aponta para a pouca ênfase ao desenvolvimento musical nos cursos de formação inicial de professores dos anos iniciais. E cita:

Até o momento, não foram encontradas pesquisas que demonstrem a atuação de professores generalistas no papel de disciplinas específicas de música. Tão pouco como esses professores buscam formar-se musicalmente [...]. (LOPES, 2010, p. 18).

Já Iwamoto (2010), fazendo a utilização do método de pesquisa-ação, focou a questão da desafinação dos alunos de uma escola básica de Barueri, São Paulo. A autora afirma que os alunos não conseguiam cantar de maneira satisfatória, apesar da prática do canto coletivo e dos modelos vocais do professor e dos colegas nas aulas de Música. Sua pesquisa procurou investigar as causas e medidas pedagógicas que culminaram na elaboração de um programa de atividades vocais nos primeiros anos escolares, mediante um atendimento individual e com ênfase na prática do canto coletivo desde os primeiros anos (IWAMOTO, 2010).

Corrêa (2008), que investiga o campo da educação e da educação em Artes, foca os estudos das artes visuais e da educação musical nas vertentes de formação de professores, em formato de oficinas de música. O autor apresenta o “Programa LEM: Tocar e Cantar”, que auxilia na formação musical e pedagógico-musical de alunas e ex-alunas da Pedagogia da Universidade Federal de Santa Maria. A investigação relata a contribuição para o desenvolvimento pedagógico musical e também traz um mapeamento das necessidades formativas musicais e pedagógico-musicais levantadas para o professor generalista. (CORRÊA, 2008).

Sobre as funções e atividades do canto, exercidas em escolas de ensino fundamental, Santos (2012) relata, em sua recente pesquisa de mestrado, como esta prática está inserida como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental de Florianópolis (SANTOS, 2012). Por sua vez, Amato (2009) trata do canto coletivo ou canto coral na perspectiva do papel social desta prática, como ferramenta de inclusão social. (AMATO, 2009).

No intuito de conhecer a produção acadêmica sobre a pedagogia Waldorf e educação musical, fiz um levantamento exploratório no portal da CAPES com três palavras-chave: “PEDAGOGIA WALDORF”, “ANTROPOSOFIA” e “RUDOLF

STEINER”, no período entre 1988 a 2011. Encontrei um total de cinquenta e nove trabalhos neste período, entre teses de doutorado e dissertações de mestrado, em várias áreas do conhecimento. A partir desta revisão de trabalhos acadêmicos com estas três palavras-chave, verifiquei que neste período de 23 anos não consta nenhum trabalho registrado no portal da CAPES na área da Educação Musical e nem da Educação Inclusiva.

Sob a fundamentação da pedagogia Waldorf e da terapia social antroposófica encontrei um trabalho de conclusão de curso, na área de Educação Especial e Inclusiva, da terapeuta social Lira (2007). A autora trata de deficiência mental adulta e do projeto da Associação Beneficente Guainumbi, periferia de São Paulo.

Posso citar, também, um trabalho apresentado na área de Educação Musical por Silva e Petraglia (2013), na Segunda Conferencia Panamericana de Educación Musical, ISME-Chile, sobre a proposta da educação musical na escola Waldorf, como fonte de inspiração para outros contextos. Neste artigo, os autores apresentam a proposta curricular Waldorf do ensino de música, bem como um levantamento das precariedades encontradas nos cursos de licenciatura e nas práticas de ensino em escolas públicas.

3 A METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo apresento, num primeiro momento, a abordagem metodológica escolhida para a presente pesquisa, o enfoque qualitativo, a observação participante, a escolha do campo de trabalho e os instrumentos utilizados para a produção de dados empíricos, as etapas da investigação, categorias e critérios éticos adotados.

Nesta investigação, adotei a observação naturalista do tipo participada da qual, segundo Estrela (1994), o observador não deixa o seu papel de observador, mas pode participar de algum modo na atividade. Desta forma, coletei os dados para o estudo dos fenômenos em contexto escolar e prático das ações da professora em sala de aula.

Para a análise dos conteúdos, elaborei as categorias a partir do próprio material dos relatos cursivos sobre o momento ou comportamento da professora em sala de aula, de acordo com Vianna (2003).

Numa segunda parte, apresento a fundamentação teórica sobre os saberes docentes postulados por Gauthier (et al., 2006) e Tardif (2008), assim como os fundamentos da ciência antropológica de Rudolf Steiner (2013; 2007; 1996; 1990; 1988; 1986; 1974), que oferecem as bases para a compreensão da Pedagogia Waldorf.

3.1 O ENFOQUE QUALITATIVO

Este trabalho tem o objetivo de observar, descrever e entender as ações na perspectiva de uma professora no seu campo de trabalho, com o principal foco de explicar suas ações. O método qualitativo vem atender aos objetivos e ao desenho deste estudo pela sua abordagem naturalista, que busca entender os fenômenos dentro do próprio contexto escolar e na sala de aula. Como define Gray (2012), sobre o enfoque qualitativo e o papel do pesquisador, que é atingir um panorama “profundo, intenso e holístico do contexto em estudo, muitas vezes envolvendo a interação dentro das vidas cotidianas de pessoas, grupos, comunidades e organizações.” (GRAY, 2012, p. 135).

O enfoque qualitativo tem a característica da inserção direta do pesquisador no ambiente natural e real a ser investigado. Identificado com o que apontam Bogdan e Biklen (1994), o que será recolhido na sala de aula, a partir de dados descritivos, representa o material mais importante (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 83). As abstrações são construídas à medida que os dados são coletados e agrupados. Para estes autores, cada dado coletado vem contribuir para a compreensão da realidade e “[...] tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994 p. 49).

As Ciências Humanas se fundamentam em conceitos produzidos pelas descrições e interpretações. As descrições são extremamente significativas no desenvolvimento da pesquisa qualitativa. Os dados são coletados mediante a descrição, que não se fundamentam em idealizações ou imaginações, mas com precisão conceitual rigorosa à essência genérica da percepção. (MARTINS, 2002).

Visando o conhecimento prático da professora investigada e valorizando a perspectiva da própria participante do estudo, a abordagem qualitativa sob a perspectiva interpretativa proporcionou a produção de dados descritivos e se ocupou com aspectos da realidade que não podem ser quantificáveis. Conforme Sandín Esteban (2010), o processo de pesquisa qualitativa é flexível e não linear, caracterizando-se pela adaptação à realidade e eventos da própria pesquisa.

3.1.1 O estudo de caso

O objetivo desta pesquisa é investigar como uma professora de classe concebe suas práticas musicais e práticas inclusivas nas suas ações pedagógicas em séries iniciais do ensino fundamental em contexto inclusivo da Escola Waldorf Anabá, do Município de Florianópolis. De acordo com as características desta investigação, a perspectiva qualitativa, com visão holística traz ênfase ao subjetivo para este estudo.

Stake (apud ESTEBAN, 2010) afirma que o estudo intrínseco de caso nos leva a compreender sobre tal caso

concreto em particular. Denominando de “estudo de caso naturalista” ou “trabalho de campo de casos em educação”, conclui Stake: “de um estudo de caso se espera que abranja a complexidade de um caso particular (...) é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular”. (Stake, apud ESTEBAN, 2010, p. 181).

Para Gil (2009), o estudo de caso se caracteriza por ser de natureza holística, investigando o caso como um todo e considerando as inter-relações entre as partes que o compõe. “[...] os sistemas humanos apresentam uma característica de totalidade e integridade e não constituem simplesmente uma vaga coleção de traços”. (GIL, 2009, p. 16). Segundo Yin (2005), um esquema básico de categorias de questões “como” e “por que” pode conduzir um estudo de caso único. (YIN, 2005).

Ainda de acordo com Gil (2009), o estudo de caso único lança luz sobre o conhecimento de comportamentos e situações sociais raras que merecem ser documentadas e analisadas. O que também caracteriza este objeto de estudo por se tratar de um fenômeno contemporâneo, em pleno processo durante a realização desta pesquisa. (GIL, 2009, p. 51). Segundo este autor, o estudo de caso amplia o conhecimento sobre um fenômeno ainda pouco conhecido, além de favorecer a compreensão do fenômeno sob a perspectiva dos membros do grupo ou organização, trazendo a atenção para a subjetividade dos participantes, permitindo investigar o caso pelo “lado de dentro”, favorecendo a compreensão do dinamismo próprio do grupo investigado. (GIL, 2009, p. 17).

Este trabalho é um estudo de caso único porque traz à luz do conhecimento os comportamentos e situações sociais contemporâneos de uma professora de classe, caracterizando aspectos peculiares de uma pedagogia pouco conhecida nos trabalhos acadêmicos, já que em levantamento de literatura não encontrei trabalhos na área de educação musical com base na Pedagogia Waldorf. Neste sentido, acredito que este estudo pioneiro possa desvendar, sob o prisma da atuação da professora no ambiente escolar, as suas ações pedagógicas musicais em contexto inclusivo.

A seguir, um mapa com resumo do desenho da pesquisa contendo as principais etapas a serem desenvolvidas, levando-se em consideração a questão, objetivos e principais categorias,

conforme fundamentado no capítulo três, com a epistemologia de Gauthier e Tardif, bem como os saberes fundamentados na Antroposofia. A pedagogia Waldorf, descrita no capítulo cinco a seguir, complementam e fundamentam as categorias a serem analisadas com o material coletado em sala de aula, focando a prática pedagógica, a prática inclusiva e as práticas musicais da professora de classe, objeto de investigação deste trabalho.

Gráfico 1 - Desenho da Pesquisa



3.1.2 O campo de trabalho

Para a escolha do campo de trabalho desta investigação a seleção da professora foi feita com base em quatro critérios:

- estar atuando em classe de séries iniciais do ensino fundamental;
- ser uma classe com características inclusivas;
- atuar com práticas musicais em sala de aula;
- ter pelo menos três anos de experiência.

A opção de determinar como condicionante à participação na pesquisa “ter pelo menos três anos de experiência” atende à proposição sobre carreira e experiência profissional estabelecido por Tardif (2008). Para o autor, a fase de estabilização e consolidação é de três a sete anos, período em que acontece a apropriação pessoal e o domínio dos saberes.

Após um período exploratório para identificar possíveis contatos e instituições de ensino que atendessem aos critérios estabelecidos, optou-se por uma escola particular que se fundamenta na pedagogia Waldorf, situada próxima ao centro de Florianópolis: a Escola Waldorf Anabá.

3.1.3 Observação participante e dados empíricos

A técnica de observação naturalista, do tipo participada, foi adotada para a produção de dados empíricos como instrumentos de coleta de dados para o estudo dos fenômenos em contexto escolar e prático das ações da professora em sala de aula, na vida cotidiana. O tipo de observação participada, conforme descreve Estrela, acontece quando “o observador poderá participar, de algum modo, na atividade do observado, mas sem deixar de representar o seu papel de observador”. (ESTRELA, 1994, p. 35).

Visando explicar o porquê e o para quê, através do como, e baseado no princípio da acumulação, e não da seletividade dos dados, a observação naturalista centra-se na descrição objetiva da situação e no momento em que se produzem os comportamentos, garantindo uma interpretação situada no comportamento, “pois este é considerado como uma resultante

da resposta do indivíduo a um conjunto complexo de estímulos”. (ESTRELA, 1994, p. 47).

A observação naturalista é feita no ambiente natural e “procura não manipular, modificar ou limitar meio ou comportamentos dos participantes”, conforme define Vianna (2003, p. 49), descrevendo a observação e fazendo o registro do que efetivamente ocorre no momento. Como método qualitativo de observação em sala de aula, o autor define que os relatos cursivos sobre o momento ou comportamento são “analisados à luz de alguma teoria ou pela análise de conteúdo, em função de categorias elaboradas a partir do próprio material dos relatos cursivos.” (VIANNA, 2003, p. 83).

Múltiplos procedimentos de coleta de dados foram utilizados, como os diários de campo, entrevistas semiestruturadas, gravação em áudio, vídeo e fotos. De acordo com Gil (2009), no estudo de caso, por ser um estudo em profundidade, a entrevista deve ser pouco estruturada, com o objetivo de se obter dados com maior profundidade. Para a análise, os dados obtidos com entrevistas, por exemplo, foram contrastados com dados obtidos através de observações ou análise de documentos.

A partir da coleta e análise conceitual de dados qualitativos, advindos das observações do dia a dia em sala de aula, entrevistas semiestruturadas, registros e gravações em áudio e vídeo, foram trabalhadas codificações e categorias. Estas foram sistematicamente reunidas e analisadas e construíram as bases para uma compreensão da experiência estudada. Para Gil (2009), a utilização de triangulação de métodos é a mais usada no estudo de caso. As observações, as entrevistas e a documentação foram necessárias para a triangulação. Esta é considerada a estratégia mais importante adotada na análise e interpretação dos resultados do estudo de caso: confrontar a informação obtida por uma fonte com outras fontes para corroborar com os fatos, conforme orienta Gil (2009): “qualquer conclusão de um estudo de caso será mais convincente se baseada na convergência dos resultados obtidos de diferentes fontes.” (GIL, 2009, p. 115).

Este estudo de caso foi realizado a partir de informações obtidas nas seguintes fontes de dados, que resultaram na produção de dados empíricos e servem de triangulação:

- **Fonte 1:** três entrevistas com a Professora de Classe e duas com a Secretária Escolar. Neste trabalho adotei uma opção de transcrição de observações e notas de campo com recuo e fonte 9,5, iniciando com **P** em negrito para identificar as minhas descrições. Quando as citações são da professora pesquisada, utilizei **D** em negrito para diferenciar das demais citações.
- **Fonte 2:** dezesseis observações de rodas rítmicas, em torno de 50 minutos cada, na parte inicial da aula da Professora de Classe de segundo ano do ensino fundamental, onde uma aluna com diagnóstico de necessidades especiais está inserida regularmente. Essas observações foram distribuídas ao longo do ano letivo, sendo realizadas 15 no primeiro semestre e uma no segundo semestre.
- **Fonte 3:** análise de documentos como grade curricular, plano de ensino, regimento interno e informações sobre a escola, o currículo Waldorf e o grupo escolar de apoio terapêutico.

3.1.4 Etapas da investigação

Este estudo de caso foi realizado a partir das seguintes etapas de trabalho:

- **Etapa 1:** Revisão de literatura para o estado da arte e estudo exploratório de professor em escola formal, que atuasse com práticas musicais em sala de aula e em contexto inclusivo.

Algumas escolas do município e do estado foram visitadas e, geralmente em conversa com a orientadora pedagógica, a informação obtida era que não havia atividade de música na escola, feita por professor

generalista ou mesmo por professor especialista. Os contatos ainda informaram que as aulas de música eram realizadas em projetos extracurriculares ou por meio de trabalho voluntário, com professor que ensinava algum instrumento. Sendo assim, procurei a escola Waldorf mais antiga do município e encontrei uma classe de segundo ano que adotava a perspectiva inclusiva, cuja professora de classe trabalha práticas musicais em suas rodas rítmicas todos os dias de manhã em sala de aula. Além desses requisitos é também uma professora com mais de três anos de experiência.

- **Etapa 2:** Preparação para as observações e estabelecimento do roteiro de entrevista semiestruturada.

Após um primeiro contato com a professora de classe do 2º ano da Escola Waldorf Anabá, ela aceitou o convite para participar da pesquisa. Na mesma época em que as cartas de consentimento da escola e da professora estavam sendo providenciadas, participei nas festividades de aniversário da escola. As cartas de consentimento foram entregues para a professora e também para a Escola, via Secretaria Escolar. Depois destes passos, agendei uma primeira entrevista e, então, iniciei a visita à classe no primeiro horário da manhã, mais especificamente, durante a parte rítmica, que acontecia no horário das 07h20min às 08h10min, na abertura do dia com a classe.

- **Etapa 3:** A Coleta de dados (observação de 16 aulas) e entrevistas.

A coleta sistemática de dados, mediante observações das rodas rítmicas da professora de classe, foi realizada em quatro etapas diferentes, durante os meses de abril, maio, junho e em outubro, perfazendo o total de dezesseis observações. Estas observações foram feitas na primeira parte da manhã, com duração de 50 minutos todos os dias, somando 800 minutos de roda rítmica.

Conforme o planejamento disciplinar de épocas da professora, as observações foram distribuídas em três épocas diferentes: Matemática, Gotinha D'Água e Senhor do Tempo, conforme agenda e tabela abaixo. Uma última observação foi feita novamente em época de Matemática.

Tabela 1: Plano de observações de acordo com as épocas disciplinares da classe

08/04 18/04	a	Números	Época de Matemática	6 observações
29/04 13/05	a	Ciências	Época da "Gotinha d'água"	5 observações
17/06 27/06	a	Ciências	Época do "Senhor do Tempo"	4 observações
11/10		Números	Época de Matemática	1 observação

As orientações para a observação naturalista foram apoiadas na "Teoria e prática de observação de classes" de Estrela (1994), bem como o modelo de ficha citado pelo autor (ESTRELA, 1994, p. 266). Outras indicações para a observação também foram baseadas em Vianna (2003), com o objetivo de relatar de forma cursiva e descritiva os comportamentos, em função das principais categorias descritas no Gráfico 2, na sessão de análise de dados sobre os saberes docentes da professora e aplicados: 1) nas práticas pedagógicas; 2) nas práticas inclusivas; 3) nas práticas musicais.

As 16 observações, totalizando 800 minutos de roda rítmica, foram registradas de forma cursiva e descritiva em fichas de notas de campo, incluindo gravação de áudio, vídeo e fotografias. Apenas as três últimas observações incluíram gravação em vídeo. Além das observações para a coleta de dados fizeram parte também desta etapa três entrevistas semiestruturadas com a professora e uma com a secretária escolar. Este material foi transcrito para facilitar a análise das

categorias e conceitos. A análise de documentos, como a pasta da aluna com diagnóstico formal de inclusão, o planejamento pedagógico da professora e o regimento interno da escola também colaboraram para as análises.

O roteiro utilizado para as três entrevistas semiestruturadas com a professora de classe seguiram inicialmente três orientações: 1) sobre a formação docente; 2) a prática docente e a relação profissional e 3) a prática docente e suas concepções sobre música, inclusão e grupo de apoio pedagógico. Para a entrevista com a secretária escolar o roteiro seguiu alguns tópicos considerados importantes para conhecer a comunidade escolar e trazer maior compreensão sobre esta escola Waldorf e a inclusão. As entrevistas foram gravadas em áudio e anotadas com os pontos chaves em papel. Posteriormente as entrevistas foram transcritas integralmente.

- **Etapa 4:** Análise e discussão dos dados coletados para a triangulação e elaboração do relatório.

À medida que foram sendo coletados os dados de observações e entrevistas, algumas análises com triangulação orientaram para as categorias, conforme fundamentação teórica sobre os saberes e as especificidades da pedagogia Waldorf.

- **Etapa 5:** Redação e correções da dissertação.

3.1.5 Categorias

As descrições cursivas e descritivas das atividades desenvolvidas nas rodas rítmicas foram realizadas com base na observação naturalista de Estrela (1994), considerando os seguintes aspectos:

- 1) Tipos de práticas musicais desenvolvidas na roda rítmica:

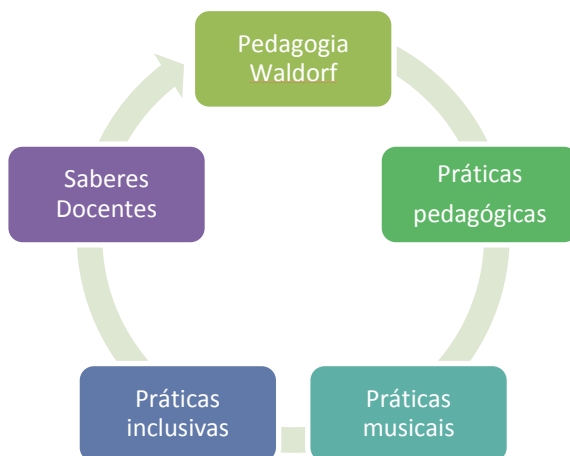
- ritmo com movimento ou coreografia;
 - canto coletivo em uníssono;
 - flauta em grupo.
- 2) Materiais, instrumentos ou estratégias utilizados para o desenvolvimento das atividades:
materiais da escola que permanecem em sala de aula e ficam à disposição da professora. Bolas de tênis para o ritmo com movimento e tambor para dirigir o ritmo. Cada aluno tem a sua flauta. A professora também faz uso da flauta para dar o tom ou acompanhar o canto. Também há o uso do violão para acompanhar o canto com base harmônica. Há estante de música para apoiar a partitura e caderno da professora. Músicas e ritmos apresentados em sala foram adquiridos como ferramentas de trabalho durante sua formação profissional especializada ou em troca com pares.
- 3) Conduzas da professora na condução das atividades:
regência própria, estabelecida com os alunos para dirigir o canto, o ritmo ou a atividade com flauta. Repetição e aprimoramento de repertório para a flauta trazido pelo professor especialista. Atitude de parceria com professor especialista de música e eurtmia. Exercícios de canto com fonemas para relaxamento da respiração e direcionamento do som, cantado na melodia da música que inicia a canção. Ênfase na audição para a afinação e condução da repetição para induzir ao acerto. Segurança no planejamento e condução das atividades. Expressão de afeto e elogio com os alunos. Aponta para os saberes da formação profissional especializada, continuada, saberes experienciais e troca com pares.
- 4) Conduzas da professora na relação com a aluna incluída ou alunos com dificuldades:
ajuda individual ou o fazer junto para facilitar a aluna no acompanhamento e andamento das atividades. Motivação na socialização e solidariedade com busca de outros alunos “ajudantes” para a aluna com dificuldade. Repetição da atividade com criatividade para variações e

olhar diferenciado para a aluna com dificuldade. Amorosidade e atenção nas repetições. Envolvimento com todo o grupo para a inclusão. Aplicação de saberes experienciais e práticos acumulados durante a consolidação da carreira e ideologia pedagógica. Troca com pares, com o grupo do conselho de classe (professores de disciplinas da classe), o grupo de apoio pedagógico e o médico escolar.

- 5) Resolução de dificuldades em relação às atividades propostas:
esclarecimento com repetição, parte por parte. A professora faz junto com o aluno. Execução da atividade com andamento mais lento e com atenção dirigida às partes que apresentam dificuldade. Ênfase na escuta e no silêncio do ambiente para garantir concentração, qualidade sonora e disciplina na classe. A professora revela a sua experiência consolidada com a carreira.

A seguir, o Gráfico 2, onde estão descritas as principais categorias que dão apoio às análises desta pesquisa.

Gráfico 2 - Principais categorias para análise



A partir da exposição apresentada até aqui, é possível estabelecer os seguintes eixos temáticos desta investigação em torno das práticas da professora de classe:

Gráfico 3 - Eixos Temáticos da Pesquisa



3.1.6 Critérios éticos

A questão sobre ética e cuidados na pesquisa brasileira não é um tema novo, porém está mais presente nos últimos anos. A Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde (CNS) fixa as Diretrizes e Normas regulamentares sobre pesquisa envolvendo seres humanos e determina a formação de Comitês de Ética em Pesquisa nas instituições brasileiras, defendendo direitos e deveres dos seres humanos.

Na área da Educação Musical, a autora Bresler (1996) destaca uma nova postura de relação entre o pesquisado e o pesquisador qualitativo, envolvendo proximidade, verdade e confiabilidade. A entrada e saída do campo da pesquisa, a redação da análise de dados e a divulgação da pesquisa envolvem princípios morais e autoconsciência do pesquisador.

Bogdan e Biklen (1994) apontam para os cuidados éticos em relação à proteção da identidade do pesquisado,

consentimentos escritos, cumprimento dos objetivos prometidos e autenticidade na apresentação dos resultados.

De acordo com os procedimentos éticos observados em pesquisa qualitativa e determinados pelo comitê de ética da UDESC, e para a devida proteção ao indivíduo envolvido na pesquisa, foi feito um termo de consentimento com a escola, um acordo com a professora para a sua participação nesta pesquisa, bem como um termo de consentimento com o responsável pela aluna com diagnóstico, garantindo e respeitando o seu anonimato.

Para a aluna com diagnóstico, utilizarei o nome fictício de 'Teresa', apelido escolhido pela própria professora de classe e devidamente autorizado pelos responsáveis. Este será o nome adotado para as referências e citações à aluna neste trabalho. Para a escola facilmente identificada, por ser a primeira escola Waldorf no território catarinense, não utilizarei nome fictício. O mesmo acontecendo para a professora de classe que, podendo ser facilmente identificada pela sua história biográfica, será referenciada neste trabalho pelo seu nome real e para tanto autorizou a utilização do seu nome verdadeiro.

3.2 A FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Primeiramente serão abordadas a teoria geral da pedagogia de Gauthier (et al., 2006) e a epistemologia da prática profissional de Tardif (2008), que fundamentam os conceitos postulados sobre os saberes docentes e a construção da prática do professor. O centro da discussão são os saberes que mobilizam as ações da prática docente da professora.

Em seguida, serão tratadas as bases de conhecimento do ser humano, de acordo com os princípios gerais da cosmovisão antroposófica de Rudolf Steiner, que fundamentam a compreensão dos princípios pedagógicos do método Waldorf, assim também como o entendimento das fases de desenvolvimento da criança, descritas por Lievegoed (1996).

3.2.1 Saberes docentes – Gauthier e Tardif

Para esta investigação, adotei o conceito de saberes docentes entendido como um “conjunto de conhecimentos, habilidades e competências que orientam o trabalho dos professores”, conforme concebem os canadenses Maurice Tardif (2008) e Clermont Gauthier (et al., 2006).

Os professores constroem e reconstróem os seus saberes de acordo com a necessidade de sua aplicação, suas experiências de vida e profissão, formação profissional, entre outros. A literatura é ampla sobre os saberes docentes, oferecendo uma grande diversidade teórica e metodológica para as pesquisas nesta área, que vêm se expandindo desde a década de 80. O entendimento sobre diferentes dimensões estão sendo ampliadas e aspectos relevantes refletem e valorizam o ensino e os saberes docentes (AZEVEDO, 2007; GALIZIA, 2007; PIMENTA, 2002; RIOS, 2002; BORGES, 2001; NUNES, 2001).

Paralelo a este espaço de valorização, surge uma tentativa de simplificar os processos formativos na política, ou seja, um modelo de competências. Nesta perspectiva, a profissão docente poderia ser traduzida como um conjunto de habilidades técnicas, tentando substituir o conceito de saberes e conhecimento (na área da educação) e de qualificação (no caso das organizações sociais do setor produtivo do trabalho), desapropriando o professor da sua condição de sujeito e produtor de seu conhecimento.

No Brasil a noção de competência é utilizada nos documentos governamentais por meio da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394 (BRASIL, 1996), que se destina a orientar os diversos níveis de ensino, desde o básico ao superior (PIMENTA, 2002).

O conceito de competência surgiu na década de 80. Para Rios (2002), “competência é um conjunto de saberes e fazeres de boa qualidade” (RIOS, 2002, p. 166), traduzindo um entendimento de “saber fazer bem”. Pimenta (2002), por sua vez, considera que citar ‘competências’ no lugar de ‘saberes profissionais’, muda o entendimento e “desloca a identidade do trabalhador para o seu local de trabalho, ficando ele vulnerável à avaliação e controle de suas competências”. (PIMENTA, 2002, p. 133).

Para a autora, conhecer exige uma visão de totalidade, consciência e implicações sobre o que se faz, enquanto competência traduz uma ação imediata. “Os saberes são mais amplos, permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências” (PIMENTA, 2002, p. 134). A autora destaca três categorias de saberes docentes: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento e os saberes pedagógicos.

Nóvoa (2009) critica a denominação de competências e argumenta sobre cinco principais disposições que compõem o perfil de um bom professor: o conhecimento, a cultura profissional, o tato pedagógico, o trabalho em equipe e o compromisso social. Considera de suma importância a construção do conhecimento profissional docente fundamentado na prática, do ponto de vista teórico e metodológico. E, por último, considera a inovação um elemento central do próprio processo de formação. No contexto profissional, atenta para mudanças nas rotinas de trabalho, pessoais e coletivas (NÓVOA, 2009).

Borges (2001) apresenta algumas diferentes tipologias e diversidades de pesquisas dos últimos vinte anos sobre saberes docentes, que constituem referências fundamentais sobre o ensino, teoria e metodologia de pesquisa. Apresenta três autores que se dedicaram com o intuito de contribuir para uma internacionalização das reformas do ensino e da formação dos professores, como Lee Schulman, Daniel Martin e Clermont Gauthier. (BORGES, 2001).

De acordo com Borges (2001), Schulman lançou o seu programa “knowledge base”, ou “base de connaissances”, que foi uma referência e contribuiu significativamente, na década de noventa, para o meio científico e político com a reforma do ensino em escolas americanas. O autor Martin se dedicou mais na identificação da natureza das pesquisas sobre os saberes e efeitos das ações dos docentes. Enquanto Gauthier focou no aspecto do repertório de conhecimentos e saberes dos docentes para o ato de ensinar (BORGES, 2001).

Como considera Azevedo (2007), em sua tese de doutorado, Gauthier e seus colaboradores além de mostrarem uma evolução das pesquisas sobre a eficácia no ensino, contribuem com uma construção de repertório de saberes e

constroem uma nova teoria da pedagogia, fundamentada no repertório de conhecimentos do professor (AZEVEDO, 2007). Em “Por uma teoria da pedagogia”, Gauthier (et al., 2006) buscam compreender a sua natureza, seus efeitos e funcionamento, revelando: 1) uma natureza de saber geral, que compõe um reservatório de conhecimentos do professor e 2) um saber específico, direcionado para a ação pedagógica, que identifica como “o saber da ação pedagógica” (GAUTHIER et al., 2006, p. 35).

Gráfico 4 - Teoria geral da pedagogia, segundo Gauthier (et al., 2006)

TEORIA GERAL DA PEDAGOGIA (GAUTHIER et al.)
(saberes mobilizados para o trabalho docente)

SABER GERAL (reservatório de conhecimentos)	SABER ESPECÍFICO (ação pedagógica)
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Disciplinares ➤ Curriculares ➤ Ciências da Educação ➤ Repertório de conhecimentos: <ul style="list-style-type: none"> • tradição pedagógica • experienciais • ação pedagógica 	Saber da ação pedagógica

Fonte: Elaborado pela autora

Tardiff (2008) define saber como uma construção social produzida pela “racionalidade concreta dos atores, por suas deliberações, racionalizações e motivações que constituem a fonte de seus julgamentos, escolhas e decisões”. (TARDIF, 2008, p. 223). Segundo sua teoria, estes saberes estão ligados às capacidades de racionalizar a prática, mas uma racionalidade aberta, humana e baseada na experiência de vida.

Os saberes docentes compreendem uma diversidade de competências, habilidades e conhecimentos que caracterizam e são inerentes ao professor. Azevedo (2007) indica que tanto para Tardif quanto para Gauthier, o professor necessita de um corpo

de saberes e estes identificam a natureza dos saberes ou “repertório de conhecimentos”, apresentando categorias e tipologias de saberes. (AZEVEDO, 2007).

O **saber dos professores ou saber docente** constitui a prática docente, assim define Tardif (2008), que nomeia os saberes docentes advindos de diferentes fontes. São eles: disciplinares, curriculares, profissionais (tanto das ciências da educação como da pedagogia), e os experienciais.

Gráfico 5 - Saberes docentes, segundo Tardif (2008)

**PRÁTICA PROFISSIONAL DOS PROFESSORES (TARDIF)
SABERES DOCENTES
(corpo de saberes para a profissão)**

- Saberes Disciplinares (conhecimento específico de áreas)
- Saberes Curriculares (programas, currículo, objetivos)
- Saberes Profissionais (formação profissional)
 - Ciências da Educação (produz conhecimento e incorpora à prática)
 - Saberes pedagógicos (ideologia pedagógica, reflexões que se articulam com as ciências da educação para a legitimação)
- Saberes Experienciais

Fonte: Elaborado pela autora

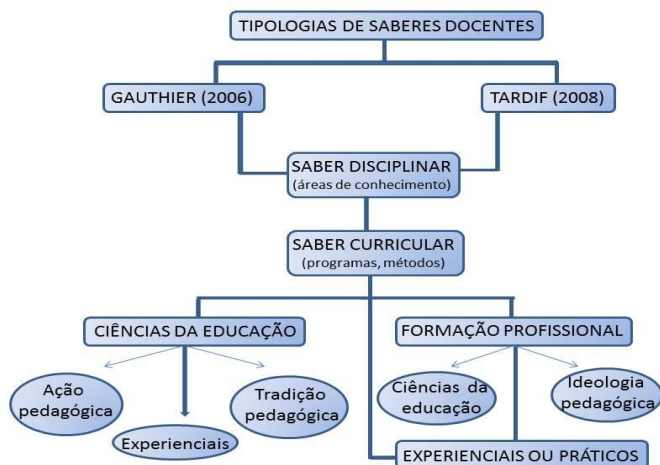
Os **saberes disciplinares, curriculares** e os das **ciências da educação** são entendidos sob os mesmos princípios descritos tanto na tipologia de Gauthier (et al, 2006) como na de Tardif (2008):

- 1) os disciplinares, relacionados ao conhecimento específico das diversas áreas;
- 2) os curriculares, relacionados aos programas e currículos vinculados à política educacional, objetivos e métodos; e
- 3) os saberes das ciências da educação, que são os conhecimentos de caráter científico e menos de ação pedagógica.

Porém, para Tardif (2008) este último, os **saberes das ciências da educação**, dizem respeito aos saberes que têm a função de produzir conhecimento e incorporar os saberes à prática do professor. Enquanto que os **saberes pedagógicos**, que se apresentam como doutrinas, reflexões e orientações sobre a prática educativa, se articulam com as ciências da educação a fim de se legitimarem cientificamente à medida que sistematizam e integram os resultados da pesquisa nas práticas pedagógicas.

O que diferencia aqui, para Tardif, é a integração dos saberes das ciências da educação e os saberes pedagógicos em “**saberes profissionais**” (TARDIF, 2008). Enquanto Gauthier et al. descrevem os **saberes das ciências da educação** como saber específico não relacionado diretamente à ação pedagógica, mas como um conhecimento que fundamenta e serve de pano de fundo para outros profissionais da categoria (AZEVEDO, 2007). O quadro resumitivo, a seguir, elucida as perspectivas dos autores:

Gráfico 6 - Diferentes tipologias de saberes docentes, de acordo com Gauthier (et al., 2006) e Tardif (2008)



Fonte: Elaborado pela autora

Gauthier (et al., 2006), consideram que os **saberes das ciências da educação** acabam por produzir outros saberes que não condizem com a prática, já que a atividade docente não tem conseguido revelar os seus saberes. Tardif (2008) considera que são as universidades e formadores universitários que têm o papel de produzir e legitimar os **saberes científicos e pedagógicos**, enquanto que a tarefa de se apropriar dos saberes fica para os professores durante a formação. Porém, o mesmo autor chama a atenção para o fato que os próprios professores, que não produzem e nem controlam os saberes, desvalorizam a formação profissional e associa a formação à “(...) pedagogia e às teorias abstratas dos formadores universitários”, promovendo assim uma alienação entre docentes e saberes (TARDIF, 2008, p. 41).

Tanto para Tardif como para Gauthier et al. o que estão no centro da discussão são os saberes que mobilizam as ações dos professores. Como conclui Galizia (2007) em sua pesquisa de mestrado, Gauthier et al. “defendem o ofício feito de saberes e constituem a Teoria Geral da Pedagogia”, enquanto que Tardif “defende a epistemologia da prática profissional dos professores, dando ênfase aos saberes experienciais.” (GALIZIA, 2007, p. 21).

O saber-ensinar permeia a pluralidade de saberes para a prática docente, o que Tardif denomina de **“A epistemologia da prática docente”**, com foco no ser humano e na condição interativa da atividade docente. É constituído por:

- 1) saberes pré-profissionais, incluindo os pessoais, familiares e o escolar;
- 2) a formação profissional;
- 3) os programas, livros didáticos, as “ferramentas”;
- 4) a experiência profissional que origina a carreira e a evolução do trabalho docente. (TARDIF, 2008).

Saber-ensinar supõe um conjunto de saberes e, portanto, um conjunto de competências diferenciadas. Para ensinar, o professor deve ser capaz de assimilar uma tradição pedagógica que se manifesta através de hábitos, rotinas e truques de ofício, deve possuir uma competência cultural oriunda da

cultura comum e dos saberes cotidianos que partilha com seus alunos (...). O saber-ensinar refere-se, portanto, a uma pluralidade de saberes. (TARDIF, 2008, p. 178).

Sobre as fases da carreira e experiência, Tardif (2008) cita ainda duas categorias que marcam os primeiros anos de carreira, são elas: 1) a fase de exploração, entre um a três anos, onde o professor experimenta diferentes papéis, inicia-se com tentativas e erros, desejando ser aceito; e 2) a fase de estabilização e consolidação, de três a sete anos, quando acontece a apropriação pessoal e o domínio.

3.2.2 A Antroposofia e a cosmovisão de Rudolf Steiner



*Eu quero aprender, eu quero trabalhar, eu quero trabalhar aprendendo, eu
quero aprender trabalhando.*

Rudolf Steiner...

Com estes dizeres, Rudolf Steiner (1861-1925) inspira um incansável professor. Ele nasceu em 27 de fevereiro de 1861 em Kraljavec, Hungria. Em 1897, mudou-se para Berlim. Fundou a Ciência Espiritual Antroposófica ou a Antroposofia, proferiu mais de 5.900 palestras na Europa e deixou mais de 20 livros escritos, onde podemos encontrar originais na biblioteca do Goetheanum, sede mundial da Antroposofia, em Dornach, Suíça.

Em 1920 ele realizou o seu primeiro curso para médicos, iniciando as orientações no que viria a se tornar a Medicina Antroposófica. No ano anterior, 1919, fundou a primeira Escola Livre Waldorf (*Freie Waldorfschule*) em Stuttgart, Alemanha, a partir de um impulso social. Esta escola existe até hoje, na Haussmanstrasse. Considerando o ser humano não apenas materialmente, mas portador de corpo, alma e individualidade, ele deu as bases para o ensino da Pedagogia Waldorf.

Para o leitor que desejar aprofundar este tema, sugiro a bibliografia “Minha vida: a narrativa autobiográfica do fundador da Antroposofia”, editada em português pela Antroposófica, em 2006.

3.2.2.1 A visão ampliada de ser humano

A Antroposofia vê a imagem do Homem como um ser único, não existindo um ser humano igual a outro e somente ele é portador da consciência de si mesmo frente ao mundo. Diferente de todos os outros seres dos outros reinos da natureza (o animal, vegetal ou mineral) o ser humano é descrito como um ser único, individual e portador da autoconsciência. Encontramos na Antroposofia o conceito de “organização do Eu” para expressar a qualidade portadora da autoconsciência. (SCHOOREL, 2011).

Na tentativa de simplificar este conceito da Antroposofia, podemos considerar que o reino mineral possui apenas um corpo físico. Já a planta é portadora de um corpo físico e de um envoltório etérico, uma qualidade que lhe carrega de vitalidade. Enquanto que os animais, por sua vez, possuem o corpo físico, são portadores também de uma qualidade etérica/vital e mais uma terceira qualidade, um corpo astral portador dos instintos e

sentimentos. Somente o homem possui estas três qualidades, física, etérica e astral e mais a autoconsciência, com a organização do Eu.

Com relação ao corpo físico, não resta dúvidas, é um corpo sensível. A qualidade do corpo etérico, ou corpo vital, abrange as funções vitais, como a respiração, processos bioquímicos e regeneração. E como os processos requerem tempo, o corpo etérico é também chamado de “corpo do tempo” ou corpo formativo. Percebemos a atividade do corpo vital no corpo físico com o biorritmo, os batimentos cardíacos, as ondas cerebrais e todos os ritmos (SCHOOREL, 2011).

Já a qualidade do corpo astral engloba o nosso comportamento, desejos, paixões, antipatias e simpatias, as sensações, alegria e tristeza. É importante diferenciar sensações, o que é percebido por meio dos sentidos, de emoções, que estão mais relacionados ao sentimento, conforme descreve STEINER (2004). O corpo astral somente entrará em atividade plena no interior do organismo humano quando a maturidade sexual for atingida. Enquanto isto é na fase entre o 7° e 14° anos de vida que o corpo astral vai adentrando cada vez mais e mais, até estar totalmente implantado.

Aí está a fase de desenvolvimento do aluno do ensino fundamental, objeto desta pesquisa. Enquanto que o corpo etérico é também o portador dos hábitos e habilidades, itens importantes considerados na pedagogia Waldorf para a maturidade da criança na passagem do segundo setênio, os sinais de maturidade do corpo astral, entre outros, aparecem na mudança de voz nos meninos e formação dos seios nas meninas. As condições para a maturação do corpo físico no primeiro setênio, depois para o corpo etérico dos 7 aos 14 anos, no segundo setênio e as condições favoráveis para a maturação do corpo astral dos 14 aos 21 anos, vão favorecer o amadurecimento da identidade aos 21 anos.

O desenvolvimento destes quatro envoltórios, ou qualidades, ou membros surge durante os primeiros vinte e um anos de vida, em três fases de aproximadamente sete anos cada uma. Durante essas fases, o corpo físico, o corpo etérico e o corpo astral passam por um processo de significativo desenvolvimento. A relevância desta visão é poder observar no desenvolvimento da criança este conhecimento e trazer

significado no planejamento pedagógico e artístico da educação em todas as fases. (LIEVEGOED, 1991, 1984).

Do pedagogo Waldorf se espera que esta cosmovisão esteja presente até que o seu conhecimento se torne uma vivência interior. Steiner (1974) enfatiza a importância de desenvolver uma relação viva com o mundo que cerca a criança, com entusiasmo e imagens simples e inteligíveis, de forma que o professor possa orientar a prática do ensino a partir das exigências da própria criança.

Uma pessoa que vê a atuação do sol e da lua em todo o crescimento dos vegetais consegue sentir quanto entusiasmo diante do universo pode surgir desse conhecimento vivo (...). O resultado será um conceito rico em sentimentos e que pode ser transmitido de forma artística ao ser humano em crescimento, à criança. (STEINER, 1974, p. 67).

3.2.2.2 Os três níveis da alma

A alma humana é o mediador entre a essência espiritual e o mundo. Além da organização que reflete os quatro reinos da natureza, há também uma organização que se refere às três atividades fundamentais da alma humana: o pensar, o sentir e o querer, apoiados nos sistemas neurossensorial, rítmico e metabólico-motor.

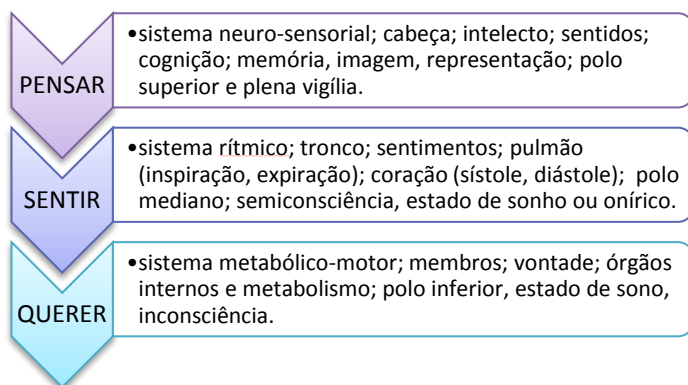
Contemplando o corpo humano podemos observar estas três regiões, que dão suporte aos três níveis da alma: o polo superior, a região mediana e o polo inferior. No polo superior, denominada como organização do sistema neurossensorial, estão apoiados os órgãos dos sentidos e o cérebro. Na região mediana, denominada como a organização do sistema rítmico, temos os órgãos do coração e pulmões ali localizados e trabalhando ritmicamente com a respiração e a circulação sanguínea. Enquanto que no polo inferior, denominado como organização do sistema metabólico-motor, estão os órgãos que trabalham no metabolismo com os órgãos internos, como

intestinos, fígado, e no movimento, como os músculos e membros.

Apoiada nos três sistemas do corpo humano, a alma tem uma natureza tríplice, se relacionando com as três regiões do corpo humano. Estas se manifestam no pensar, produzindo imagens mentais, representações e sensações; no sentir, expressando emoções e sentimentos; e no querer, manifestado nas ações e volições.

Esta natureza tríplice se espalha e reflete todo o corpo, porém, estas capacidades anímicas, descritas por Steiner (2013) e também por Salles (2010) e Marasca (2009), sendo vistas separadamente têm as seguintes características:

Gráfico 7 - Trimembração do ser humano



Fonte: Elaborado pela autora

Para que uma atividade de um sistema não predomine sobre a outra, a indicação de Steiner ao educador é trazer equilíbrio para as suas ações pedagógicas, de forma que o aluno tenha no seu dia a dia a possibilidade de desenvolver equilibradamente e em harmonia estas três atividades da alma: o pensar, o sentir e o querer. (STEINER, 2013)

3.2.2.3 Fases de desenvolvimento

Visando à compreensão das fases de desenvolvimento da criança, Steiner considerou os acontecimentos da vida como

interagentes, abrangendo um todo, mas diferentes em etapas e idades. O que o autor considerou sobre o desenvolvimento infantil baseou-se no conceito goethianístico, método científico e artístico baseado na metodologia de Goethe, desenvolvido por Steiner na Antroposofia e apresentado para a área pedagógica do século XX. (LIEVEGOED, 1996).

Uma fase marcante para a criança nos primeiros sete anos é a troca dos dentes, um marco na sua vida e desenvolvimento, expressando que seu corpo físico está pronto e maduro. Esta fase de passagem gradativa com a troca dos dentes leva em direção ao segundo setênio, quando a criança manifesta mais fortemente a sua vontade de aprender e expressa cada vez mais curiosidade pelo mundo exterior. Como o autor descreve, esta fase de passagem do primeiro para o segundo setênio, “ainda existe entre o mundo exterior e o interior o véu colorido da própria fantasia”. (LIEVEGOED, 1996, p. 64).

Para os alunos do primeiro ano do ensino fundamental, Steiner (2013) considera a fase do aprender a escrever e ler como uma unidade, permeada do elemento artístico, e não como duas atividades separadas. (STEINER, 2013). Para esta fase da troca dos dentes até a maturidade sexual, fase do ensino fundamental, Steiner (1974) denomina o educador como um formador artístico:

Como a criança agora exige receber tudo de modo imagético artístico, o professor, o educador tem que se colocar diante da criança como uma pessoa que leve tudo a ela como um formador artístico. Esta é a condição que deve ser imposta ao educador e ao professor de hoje, o que precisa fluir para dentro da arte de educar... o artístico tem de ser um acontecimento entre o professor, o educador e o ser humano em crescimento. (STEINER, 1974, p. 37).

Para o aluno entre a troca dos dentes e a puberdade, fase de amadurecimento do corpo etérico/vital e quando o corpo astral próprio da criança está adentrando, Steiner (1990) não cansa de indicar um ensino artístico para atuar no sistema rítmico ainda

em formação. Para isso recomenda que o professor observe com cuidado se os alunos se cansam em excesso com os conteúdos que solicitam excessivamente a atividade do pensar.

O que na criança deve ser especialmente solicitado, como órgão corpóreo da educação, é justamente o sistema rítmico. Naquelas matérias não diretamente orientadas para o âmbito artístico devemos esforçar-nos para moldar o ensino tão artisticamente quanto possível. Isto deve ser levado bastante a sério, pois este é o único meio real de que dispõe a educação: o elemento artístico situado entre a troca dos dentes e a puberdade. (STEINER, 1990).

A criança entre os sete e nove anos de idade já apresentou o estirão nas pernas e, em comparação à fase anterior, se tornou mais ágil. O tronco também se transformou e o rosto teve mudanças significativas. Como nas pernas, houve também o crescimento da mandíbula inferior, mudanças nos lábios e parte facial do crânio, refletindo uma metamorfose na vida interior e no pensar da criança.

A sua capacidade de recordar se amplia e surge uma relação entre as imagens da representação e da recordação. No entanto, é indicado não se apoiar somente no que o aluno pode trazer com relação à memória. O que ele assimila e transforma em matéria dada pode ser reproduzido num desenho, expressando um acontecimento que o impressionou mais profundamente. Assim, podemos atingir camadas mais profundas da alma da criança. “O aluno cria visualmente o que assimilou ouvindo, ou então expressa numa composição, por meio de palavras, o que absorveu vendo”. (LIEVEGOED, 1996, p. 63).

Os contos de fada continuam sendo indicados para esta fase inicial do ensino fundamental, como as fábulas, que abrem para a criança um mundo complexo, multifacetado e cheio de fantasia real, rico em detalhes e acontecimentos.

O próprio educador deveria inventar, além dos contos, pequenas obras de arte narrativas em que vivessem o grande mundo com sua primavera e seu outono, como o sol,

as nuvens e a chuva, com pedras, plantas e animais, tal qual nas fábulas. (LIEVEGOED, 1996, p. 64).

Sobre o conceito de fantasia, conforme define Klocek (2010), é algo que advém diante de uma experiência sensorial, quando as imagens acontecem. Já a imaginação necessita ser treinada e isto acontece trabalhando com imagens dentro da própria alma. Dennis Klocek, diretor do programa de estudos goethianos no Rudolf Steiner College, em Sacramento, em palestra no Brasil em 2010, definiu esta diferença entre fantasia e imaginação:

Precisamos fazer uma distinção entre imaginação e fantasia. A fantasia é quando as imagens afloram a partir de dentro de nós mesmos. Imaginação é quando permitimos ao mundo criar as imagens dentro de nós, quando permitimos ao mundo falar conosco, dessa forma possibilitamos a criação de uma imagem interna que está em harmonia com o mundo. E a minha alma respira entre eu e o mundo. Essa respiração permite às minhas forças vitais ficarem intactas. Isso é a respiração da alma. (KLOCEK, 2010).

Reconhecer estas fases de desenvolvimento na alma humana é o que Steiner enfatiza para cada fase de maturação da criança. A partir do interesse do educador pela criança, a observação e o conhecimento destas etapas constroem ferramentas para suas atuações pedagógicas. Considerando do ponto de vista da biografia humana, a vida do ser humano forma uma unidade e cada fase vivida pelo aluno terá como consequência um espelhamento no futuro do desenvolvimento da sua alma.

Cada fase de desenvolvimento contém as outras fases precedentes, conforme descreve Lievegoed (1991) e sistematizado por Burkhard (2007) no seu trabalho biográfico sobre as leis e fases de desenvolvimento da vida humana.

Isto também vale para ampliar a visão que toda educação deve conduzir o homem a tornar-se um adulto maduro e portador

de capacidades para usar o seu livre-arbítrio. Porém, no tocante à autoridade versus liberdade, um tema um tanto polêmico em todas as escolas, Steiner deixou orientações para os professores diante do aluno em diferentes fases, citados por Marasca (1999):

- ✓ de 0 a 7 anos – o professor é a autoridade absoluta;
- ✓ de 7 a 14 anos – o professor deve exercer sua autoridade com amor, liberdade orientada nos sentimentos e na criatividade;
- ✓ de 14 a 21 anos – o professor deve exercer sua autoridade com liberdade e responsabilidade cada vez maiores;
- ✓ aos 21 anos – o professor deve dar plena liberdade e responsabilidade.

4 A PEDAGOGIA WALDORF

Neste capítulo abordo os princípios gerais que fundamentam a prática metodológica da professora de classe, a participação dos pais e professores na instituição escolar como organismo social e como se dão as trocas entre o grupo de apoio com os professores para as práticas inclusivas.

A seguir, apresento o projeto pedagógico, o planejamento em épocas e a visão da música no desenvolvimento humano, na roda rítmica e as orientações para a educação musical no ensino fundamental.

4.1 FUNDAMENTOS DA PEDAGOGIA WALDORF

A pedagogia Waldorf surgiu a partir de um impulso social. Foi a pedido de funcionários da fábrica de cigarros Waldorf-Astória, que Rudolf Steiner (1861-1925) idealizou uma pedagogia para atender aos filhos dos operários desta fábrica, que inclui valores espirituais na educação e na vida social, com bases na ciência Antroposófica. Numa proposta curricular integrada e rica em artes, se fundamenta no desenvolvimento da criança de maneira global e não só intelectual. Foi assim que nasceu em 1919, em Stuttgart-Alemanha, a primeira escola Waldorf.

Steiner havia estudado psicologia e fisiologia para atender a um aluno portador de hidrocefalia. Este aluno, que não lia e nem escrevia, tinha 10 anos quando Steiner começou a atendê-lo. Os médicos e os pais não acreditavam no desenvolvimento intelectual deste menino. Porém, não era este o pensamento de Steiner, que levava pelo menos duas horas para preparar uma aula de 15 minutos. A partir de um trabalho intenso de Steiner, este aluno depois de dois anos passou no exame ginásial e sua cabeça havia reduzido de tamanho. Ele formou-se mais tarde em medicina e morreu a serviço militar durante a Primeira Guerra Mundial (FEWB, 2010). Esta experiência foi um marco para a cosmovisão pedagógica e terapêutica de Rudolf Steiner.

Os fundamentos da Pedagogia Waldorf foram baseados na Antropologia científico-anthroposófica, compreendendo o desenvolvimento humano integral a partir de suas etapas evolutivas, tendo como princípio sincronizar as atividades

escolares e curriculares, acompanhando as reais necessidades de cada fase de desenvolvimento da criança, na sua dimensão espiritual, anímico-emocional, física e nas relações sociais.

4.1.1 Princípios gerais

Em 1922 na Inglaterra, na *Oxford Holiday Conference*, abordando temas sobre *Spiritual Values in Education and Social Life*, juntamente com centenas de especialistas de diversas universidades e escolas inglesas, Rudolf Steiner falou dos fundamentos de uma pedagogia com base em uma ciência espiritual e Antropologia antroposófica, considerando o desenvolvimento humano a partir de corpo, alma e individualidade. Naquela época, Steiner (2005) criticou severamente o materialismo presente em todas as áreas, que limitava o conhecimento profundo do desenvolvimento humano. Mas, ainda assim, as suas considerações sobre uma educação que atingisse a compreensão do ser humano em sua totalidade não foram alcançadas na época (STEINER, 2005; 1974).

Hoje são encontradas mais de mil escolas no mundo e se trata de um movimento em crescimento espalhado em todos os continentes. A primeira escola Waldorf fundada no Brasil foi em 1955, em São Paulo, na zona centro-oeste da capital, depois transferida para o Bairro Alto da Boa Vista, zona sul, em 1958. Atualmente, há registro de oitenta e seis escolas no território nacional, contando com 2.450 professores Waldorf e 750 professores em formação, em quinze Seminários Brasileiros de Formação Waldorf. Ao todo são 8.480 alunos, divididos entre o ensino infantil com 3.000 alunos, o fundamental com 4.680, o ensino médio com 580 e 220 alunos com necessidades especiais (FEWB, 2010).

Atendendo a uma demanda crescente de formação e aperfeiçoamento de professores, nasceu o primeiro curso de pedagogia Waldorf no Brasil, funcionando como Escola Normal, autorizado pelo parecer CEE 576/97, e pela Portaria da Dirigente Regional da 17ª. Delegacia de Ensino de São Paulo (MARASCA, 1999).

Em Santa Catarina há registro de duas escolas abrangendo o maternal, jardim de infância e ensino fundamental e mais duas instituições que oferecem somente o ensino infantil. A Escola Waldorf Anabá de Florianópolis, a escolhida para este

estudo de caso, acolhe um curso de fundamentação em pedagogia Waldorf em caráter modular com a duração de quatro anos, perfazendo dezesseis módulos de oito dias cada. Durante o andamento desta pesquisa teve início uma quarta turma de formação em pedagogia Waldorf, conduzida por alguns professores desta escola.

4.1.2 A Escola Waldorf como Organismo Social

Figura 2: Trabalhos feitos pelos pais e vendidos no Bazar de Natal, 2013



Fonte: Acervo da pesquisadora

A pedagogia Waldorf foi idealizada com o objetivo de desenvolver nos seres humanos habilidades para construir e poder existir numa sociedade orientada pelos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade.

Rudolf Steiner destacou uma trimembração do organismo social, no âmbito vital da sociedade e do indivíduo: a liberdade na vida cultural, com um sistema educativo livre, pois esta liberdade não deveria ser limitada nem pela ordem jurídico-política e nem pela ordem econômica. Igualdade democrática na vida jurídico-política, nas instituições do estado, que aqui é

compreendida como a escola acessível a todos, independente de classe social, religião ou raça. E fraternidade na vida econômica, tendo a solidariedade para uma organização econômica de forma associativa (SALLES, 2010; MORGENSZTERN, 1999; STEINER, 1986).

Na prática, esta concepção afeta uma maneira de trabalho em conjunto, a partir das necessidades e exigências particulares, que vêm favorecer também a inclusão e a evolução pessoal de cada um dos colaboradores na organização, professores, pais e alunos. Em Congresso inaugural da Associação dos Institutos de Terapia e Educação na Holanda, Lievegoed (1986) versou sobre um caminho de trabalho no âmbito social, deixado por Rudolf Steiner, na intenção de desenvolver habilidades sociais (LIEVEGOED, 1986).

Na escola Waldorf os pais são chamados a participar ativamente nos processos da vida escolar e para isso participam do conselho de pais, preparação de festas, atividades das classes, grupos de estudos de pedagogia, de estudos antropológicos, que são oferecidos na escola por pais ou professores. Esta participação ativa dos pais no ambiente escolar é considerada importante na escola Waldorf, por atuar e beneficiar diretamente no desenvolvimento, acolhimento e aproveitamento escolar do aluno.

Não existe a figura de um diretor da escola. As decisões são tomadas pelo conjunto de professores, que se reúnem uma vez por semana na Conferência Pedagógica. Nestas conferências são discutidas situações de classe, de alunos ou dificuldades, onde os professores expõem situações que necessitam de ajuda e há troca entre os pares (LANZ, 2013).

O órgão deliberativo é formado pela Conferência Interna, corpo de docentes eleitos normalmente com pelo menos dois anos de atividades. As decisões são tomadas sobre temas que exigem confidencialidade, como contratação e substituição de professores, distribuição de classes, calendários, etc. Para os temas administrativos são criadas algumas comissões, como obras, manutenção, relação com o Conselho de Pais e a associação mantenedora (LANZ, 2013; SALLES, 2010; FEWB, online).

4.1.3 O Grupo de apoio para as práticas inclusivas

A escola como organismo social conta com a participação dos responsáveis pelos alunos de forma ativa e acolhedora. A troca entre pares, a ajuda mútua entre professores, o grupo de apoio pedagógico e o colegiado de professores, com os frequentes encontros entre professores e pais, vêm ajudar e apoiar os propósitos da inclusão de todos na comunidade. O grupo de apoio terapêutico e pedagógico é composto por especialistas de formação antroposófica e um médico escolar.

Para uma educação terapêutica, Rudolf Steiner proferiu 12 palestras em Dornach, Suíça, em 1924, onde formalizou alguns princípios em seu 'Curso de Pedagogia Terapêutica', para pedagogos e médicos. Este é o título de seu livro traduzido e editado no Brasil em 2005, pela Federação das Escolas Waldorf. Depois disso, a Terapia Social Antroposófica teve continuidade em 1938, na Inglaterra, com o impulso de Karl König. Este médico inovou com uma política de ensino para crianças com e sem deficiências na mesma sala de aula. A obrigatoriedade de atendimento educacional para crianças com necessidades especiais ainda não existia na maioria dos países naquela época (LIRA, 2007).

Ita Wegman, médica antroposófica que trabalhou junto com Rudolf Steiner, citou: "o médico que deseja curar, no verdadeiro sentido, deve ter viva dentro de si a arte da educação em seu mais amplo sentido." Desse modo, Steiner e Wegman, que desenvolveram juntos a medicina antroposófica, tratavam essa relação entre saúde e educação: medicina para educar e educação para curar (Wegman, apud MARASCA, 1999, p. 7).

Na Europa, a educação terapêutica e terapia social antroposófica recebem o nome de 'pedagogia curativa'². A profissionalização nessa área é de nível superior em quatro anos, correspondendo no Brasil ao que poderia ser psicopedagogia. No Brasil existe a Federação das Entidades de Educação Terapêutica e Terapia Social com base antroposófica, que cuida e fornece informações sobre cursos, dois centros de formação e onze instituições que atendem jovens, adultos e

² Heilpädagogik, em alemão, e curative education, em inglês.

crianças com distúrbios graves de desenvolvimento, deficiência física e mental, e distúrbios comportamentais (FEWB, 2013).

Enquanto que o professor de classe se dedica para a harmonia dos três grandes níveis da alma, com o pensar, o sentir e o querer, o pedagogo terapeuta procura focar mais para as polaridades em desequilíbrio, de maneira a desenvolver capacidades para vivenciar o que é mais verdadeiro no próprio ser. A deficiência de desenvolvimento é vista na Antroposofia não como um mal em si, mas como um desequilíbrio em forma extrema de algo natural que reside em todos nós.

Nas instituições de educação terapêutica e terapia social, o currículo escolar é como na pedagogia Waldorf, porém adaptado. Bastante ênfase é dada aos elementos do ritmo e da forma, da arte e da criatividade, da ação e da praticidade no ensino. E a música está lá, tão presente como no currículo Waldorf.

A pedagogia social antroposófica ou pedagogia de 'convívio' é assim considerada para pessoas jovens e adultas que necessitam de cuidados especiais. São oferecidas oficinas terapêuticas de artesanatos, utilizando a marcenaria, tecelagem, olaria, agricultura, costura, jardinagem ou culinária. Objetiva-se que o adulto neste convívio possa compreender o sentido do seu trabalho, o que está fazendo e o seu resultado no âmbito social.

Sob os princípios antroposóficos da pedagogia terapêutica, norteados pelo Dr. Norbert Glas e Eyleen Hatchins, a professora Waldorf inglesa, Audrey McAllen, desenvolveu um método a partir de suas experiências e observações de dificuldades dos seus alunos, tais como motoras e outras dificuldades de aprendizagem. McAllen lançou em 1974 o seu livro, que leva o nome do método: *Extra Lesson* (MARASCA, 1999).

As diferenças são incluídas dentro do ambiente de sala de aula, assim como os diferentes temperamentos, talentos, diferenças culturais e dificuldades de aprendizagem, dislexias, dificuldades psicomotoras, entre tantas síndromes. Estas são preferencialmente trabalhadas em classe, "salvo impossibilidades graves que são direcionadas para classes especiais." (MARASCA, 1999, p. 74).

A presença de um médico escolar na instituição é um diferencial da Pedagogia Waldorf. Ele auxilia os professores nas decisões sobre alunos e procedimentos, orientações aos pais e

também participa das reuniões pedagógicas do colegiado de professores. Pelo fato do convívio íntimo entre os alunos e pais, entre o primeiro ano até uma classe mais adiantada, de preferência até o 8º ano, o professor de classe tem tempo para observar o crescimento da turma como um todo, conhecendo tanto os alunos como os familiares, suas condições culturais e materiais, possibilitando uma ação pedagógica mais individualizada (MARASCA, 2009).

A permanência da unidade da classe, abrangendo alunos com a mesma faixa etária, é considerada importante no desenvolvimento das atividades pedagógicas e do próprio desenvolvimento da criança e do grupo da classe. Seguindo-se este princípio, a repetência só se dá após avaliação entre os pais, professores e o médico escolar.

A avaliação não é somente quantitativa, não se baseia somente em provas ou exames de avaliação de rendimento, mas também numa avaliação qualitativa considerando a visão anímica trimembrada do querer, sentir e pensar do aluno, bem como suas transições e principalmente respeitando as capacidades desenvolvidas na biografia e fases de cada setênio.

Os alunos são avaliados pela participação, crescimento individual e sadio, pelo trabalho que consegue realizar, pela capacidade de integração no grupo, seus passos de desenvolvimento e mediante o conhecimento que o professor tem sobre eles. Desta forma, nenhum aluno é “penalizado por um rendimento insuficiente”, como reflete Marasca (MARASCA, 1999, p. 79).

O autor Macedo (2007), licenciado em Matemática, Pedagogia e bacharel em Direito, afirma em sua monografia do Curso Normal de Professores Waldorf de São Paulo, que a pedagogia Waldorf é essencialmente inclusiva e holística, por considerar os aspectos de desenvolvimento humano de maneira global, não só intelectual mas também espiritual, incluindo a educação artística e musical como parte fundamental para a formação e aprendizagem do indivíduo.

Neste sentido, mesmo que não haja menção explícita sobre a proposta Waldorf e a inclusão como política pedagógica, aos moldes do que vem sendo discutido sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, podemos afirmar que a

própria pedagogia de Rudolf Steiner surgiu a partir das perspectivas de inclusão.

4.2 O PROJETO PEDAGÓGICO

Figura 3: Pintura em aquarela dos alunos do 2ºano - Exposição no Bazar de Natal,2013 (incluindo o da aluna Teresa)



Fonte: Acervo da pesquisadora

O projeto pedagógico tem como objetivo transmitir o ensino de forma a desenvolver no aluno as capacidades de observação, reflexão, criação, discriminação de valores, julgamento, comunicação, convívio, cooperação, ação e decisão. Para a estruturação da 1ª a 9ª séries do Ensino Fundamental Waldorf, a Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB, fundada em 1998, traduziu e editou o Projeto Pedagógico, elaborado pela Seção Pedagógica do Goetheanum, centro da Antroposofia em Dornach, Suíça, e pelo Centro de Pesquisas Pedagógicas da Federação das Escolas Waldorf Livres (FEWB, 1999).

Nesta publicação, estão disponibilizadas as orientações do currículo para uma prática pedagógica, considerando os itens exigidos pelo programa oficial com as disciplinas de núcleo comum e as matérias específicas desta pedagogia, atendendo as fases de desenvolvimento e a compreensão da natureza do aluno do ensino fundamental. Importante salientar que não faz parte do programa nenhuma doutrinação da Antroposofia no currículo.

Na maioria das escolas Waldorf brasileiras, desde sua fundação, o currículo já era disposto em nove anos para o ensino fundamental. O currículo englobando o ensino fundamental e médio contempla os doze anos da educação Waldorf, como foi idealizada inicialmente.

O professor de classe se caracteriza por um profissional com experiência e trabalha com regime de dedicação exclusiva. Na escola investigada, o professor de classe é assessorado por professores especializados em algumas disciplinas a partir da 5ª série.

A seguir, alguns princípios gerais que norteiam o projeto pedagógico elaborado de acordo com a maturidade do aluno, os temperamentos como ferramenta pedagógica em sala de aula e o ensino em épocas. Dando continuidade, a relação que esta pedagogia tem com a educação musical para o desenvolvimento da criança, a prática diária da roda rítmica que abre as aulas todos os dias na primeira hora da manhã com atividades lúdicas, musicais e de movimento, e, por último, as principais orientações para a educação musical do ensino fundamental. Um pequeno resumo do currículo está disponível para o leitor no Apêndice 9.

4.2.1 Princípios gerais

Para uma educação que estimule conscientemente o aprender cheio de fantasia pelo brincar, por meio das artes e atividades práticas, Rudolf Steiner (2013) recomendou que o educador se apropriasse de ampla visão de ser humano, que considerasse a criança como um todo em expansão, não somente restrita àquele instante da sua vida em sala de aula, mas na importância central do ensino e da educação para toda a vida humana, em sua totalidade.

Considerando os efeitos da educação na saúde, no presente e no futuro da criança, Steiner chamou a atenção para que o aluno não recebesse conteúdos sem fazer sentido com todo o programa pedagógico. As matérias se relacionam e o currículo atende ao desenvolvimento global da criança e das suas etapas de crescimento. O educador observa como o conteúdo está atuando no anímico da criança, se há equilíbrio no âmbito do pensar, sentir, querer, tornando-o saudável ou não, com consequências para o presente ou para a disposição orgânica da vida futura do aluno, pois “[...] aquilo que chega à criança animicamente se transforma em consequências físicas” (STEINER, 1974, p. 17).

Além de zelar pelo equilíbrio dos três processos da alma humana, o pensar, o sentir e o querer, o professor faz uso também de uma ferramenta que lhe auxilia em sala de aula: os temperamentos. Nos três primeiros anos do ensino fundamental o educador procura reconhecer os quatro temperamentos como estão manifestados nos alunos da classe, que algumas vezes se manifestam misturados. “Assim, o professor poderá colocar os alunos na sala de aula de acordo com os temperamentos”, como estratégia ao se dirigir no ato de contar histórias, efetuar os cálculos na matemática e até escolher músicas que atendam toda a riqueza de temperamentos do grupo (FEWB, 1999, p. 37).

O estudo dos temperamentos trata da inter-relação dos quatro reinos da natureza e as quatro qualidades do ser humano, descritos no capítulo 3: o corpo físico (CF), o corpo etérico (CE), o corpo astral (CA) e a organização do Eu da natureza humana. Esta inter-relação vai dar um tempero, um humor ou uma cor que, em caso de uma predominância de um ou outro destes quatro reinos/qualidades, como consequência, vai destacar um determinado temperamento.

Rudolf Steiner (2013) baseou-se em conceitos antigos sobre os quatro elementos da natureza (terra, água, ar e fogo) e ampliou o conhecimento dos quatro temperamentos principais: o melancólico, o fleumático, o sanguíneo e o colérico.

O temperamento colérico tem uma relação com o fogo, a expressão da individualidade e a organização do EU; por isso Heydebrand (1979) caracteriza um temperamento colérico em um aluno com muita excitabilidade e muita atividade. Já o temperamento sanguíneo tem uma relação com a leveza do ar e

com o corpo astral; por isso um aluno com esta predominância no temperamento expressará muita excitabilidade e pouca atividade. O temperamento fleumático tem uma relação com a fluidez da água e o corpo etérico; por isso se caracteriza um aluno com pouca excitabilidade e pouca atividade. E por fim o temperamento melancólico, que tem uma relação com o peso da terra e do corpo físico, justificando um aluno com expressão de pouca excitabilidade e muita atividade (STEINER, 2013; HEYDEBRAND, 1979).

Observar os temperamentos entre os alunos também faz parte da metodologia de ensino na pedagogia Waldorf, com o objetivo de criar um ambiente anímico favorável ao desenvolvimento. Uma maneira prática de se alcançar esta ambiência é colocar as crianças de mesmo temperamento umas ao lado das outras, de forma que o educando possa se espelhar ao lado de um temperamento semelhante, possibilitando, desta maneira, que o educador visualize facilmente a classe (STEINER, 2013).

Os fleumáticos, por exemplo, com o tempo sentirão monotonia uns com os outros e antipatia pela fleuma do vizinho. Ou uma criança sanguínea, que passa rapidamente de uma impressão para outra. Os coléricos brigarão entre si e assim por diante. A escolha das histórias pedagógicas, as músicas, jogos e movimentos são escolhidos para ajudar o educador a defrontar e tratar os temperamentos. O princípio é tratar coisas semelhantes com o semelhante (STEINER, 2013).

Na educação musical, estes quatro reinos que dão o humor aos temperamentos também estão inter-relacionados com os instrumentos e o fazer musical. Sugerido por Paul Baumann (apud FRIEDENREICH, 1990), o elemento fogo do colérico está presente nos instrumentos de sopro de metal, assim como os de ritmo e percussivos. O elemento ar do sanguíneo tem sua expressão predominantemente com os instrumentos melódicos de sopro de madeira. Enquanto que o elemento água do fleumático combina bem com instrumento de harmonia, como violão, piano e o canto coral. E por último, conforme sugere o autor, o elemento terra do melancólico se expressa muito bem com os instrumentos de corda e canto solo.

Desta maneira estas indicações são sugeridas para as ações pedagógicas musicais, com o objetivo de trazer equilíbrio entre os quatro temperamentos e o desenvolvimento do aluno.

4.2.2 O ensino em épocas

Figura 4: Trabalhos dos alunos do 8º ano na época de Geometria. Exposição no bazar de Natal, 2013



Fonte: Acervo da pesquisadora

Na escola Waldorf é praticado um método de ensino chamado ‘ensino em épocas’, sem prejuízo da carga horária prevista para o ano letivo. Durante um período de quatro a seis semanas o educador se ocupa de uma forma contínua com uma matéria na primeira parte da manhã, chamada aula principal. Dia após dia o professor de classe trabalha com temas da mesma natureza, com a disciplina aritmética, ou com língua materna, ou ciências e assim por diante. O tema principal da primeira parte da manhã, antes do recreio, é rigorosamente introduzido em épocas, considerando-se o esquecimento de um conteúdo para poder aprofundar em outro (STEINER, 2013; 1974).

A maneira de trazer o ensino em épocas, visa permear na criança um ritmo para o ensino e concentração do aprendizado durante determinado período. Desta maneira, o professor de

classe faz o seu planejamento das matérias curriculares para várias semanas, com o intuito de esgotar uma parte do tema, que voltará depois de alguns meses em outra época.

Para o aluno que ingressa no ensino fundamental Steiner (1974) enfatiza a importância do equilíbrio no processo da respiração e a estrutura do ensino, pois é na fase entre a troca dos dentes e a maturidade sexual que acontece a harmonização e equilíbrio entre o sistema da circulação sanguínea e o ritmo da respiração. O ritmo do dia, do ano, das festas, das épocas das matérias permeadas de arte faz parte de um conjunto que ajuda a estabilizar e harmonizar a constituição física e anímica da criança.

Steiner (1974) chama o desequilíbrio no sistema rítmico de estado íntimo de pesadelo, que permanece no organismo da criança, “levando a estados asmáticos ou a várias outras doenças que tem a ver com um processo de respiração enfraquecido” (STEINER, 1974, p. 41). Para Steiner, quando não se dá condições para o imagético ou se exagera no ensino intelectual, conduzindo forças exageradas para o polo da cabeça, como consequência o processo respiratório da criança se desorganiza.

No lado oposto do desequilíbrio rítmico, o professor poderia diluir as forças da criança orientadas para o metabolismo, aparecendo como fraqueza dos órgãos digestivos. O bem-estar no desenvolvimento da criança está no equilíbrio entre ambos, quando o intelecto não oprime o processo respiratório e a formação da imagem se manifesta numa capacidade de fluir com leveza pelo organismo todo (STEINER, 1974).

Deste modo, o programa disciplinar das Escolas Waldorf procura trazer os conteúdos pedagógicos com o objetivo de atender e fornecer informações, de acordo com o grau de maturidade do aluno, para que ele possa estar apto a digerir e transformar os conteúdos em conhecimento. Assim, os conteúdos disciplinares são distribuídos em épocas, equilibrando com a metodologia de ensino, a constituição física, anímica e espiritual do aluno em desenvolvimento. Como descreve a Dra. Elaine Marasca, médica com especialização e mestrado em pedagogia Waldorf, é necessário conhecer o processo de

desenvolvimento do aluno, a maneira, o ritmo, a época, pois se o ensino não for adequado à época de maturidade poderia “desencadear mais malefícios do que benefícios.” (MARASCA, 1999, p. 164).

Para que o professor de classe possa acompanhar e compreender mais profundamente o caminho percorrido e o desempenho dos seus alunos, Steiner (1988) preconiza o acompanhamento do mesmo professor, desde o primeiro ano até as classes mais adiantadas, de preferência até o 8º ano. Desta forma, o professor tem a oportunidade de trazer repetições progressivas nas disciplinas do currículo, de acordo com a necessidade dos alunos da classe e também dar continuidade aos temas (STEINER, 1988).

4.2.3 A importância da música no desenvolvimento humano

A pedagogia Waldorf tem como meta conduzir a formação do aluno de forma integral, por meio da arte, não de maneira que a arte consista apenas de ‘matérias de arte’, mas a arte norteando a metodologia e didática, atuando e estruturando o ensino. Na escola Waldorf é comum encontrar a música presente nas rodas rítmicas e na aula principal do professor de classe, bem como nas aulas de outras disciplinas, como línguas estrangeiras e eurytmia, além da aula específica de música.

Neste sentido, o cantar e o tocar um instrumento está presente no planejamento que inclui a musicalização para todas as crianças, cultivando e educando musicalmente para uma audição atenta e o fazer musical criativo e artístico. Para a pedagogia Waldorf, tanto o cantar como o falar recitativo levam a criança ao artístico musical e atuam na educação como formador do ritmo da respiração. E é justo nesta época do ensino fundamental que o equilíbrio entre os ritmos da respiração e da circulação sanguínea acontece: na idade entre a troca dos dentes e a maturidade sexual.

Para Steiner, é no fazer artístico musical que o professor tem a oportunidade de trazer repetições e com sensibilidade inserir, pouco a pouco, algo mais para enriquecer o fazer artístico. Estas atividades ritmadas com o caráter de repetição

exercem efeito fortalecedor na constituição da criança (STEINER, 1974).

A relação entre o ritmo do sangue, observado pelas batidas do pulso, com o ritmo da respiração e pelo número de respirações, vai depender do tamanho da pessoa, se esbelta ou gorda. No adulto frequentemente se dá em média de quatro batidas, correspondendo a uma respiração. Mas o equilíbrio entre os dois ritmos se dá na idade entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, enfatiza Steiner (STEINER, 1974).

A respiração na fase entre o 7° e 14° ano de vida, fase entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, é o tempo em que o corpo astral (o corpo aéreo, dos sentimentos) adentra gradativamente, servindo-se do ar da respiração que tocam os feixes nervosos. Como define Steiner (2013), a respiração atua em conjunto com todo o sistema nervoso. O ar respirado entra no corpo, expande-se, perpassa o canal da medula espinhal, espalha-se dentro do cérebro, expande-se, sempre junto dos feixes de nervos, se impregnando de carbono até fazer novamente o caminho de volta para baixo e ser expelido em forma de gás carbônico (STEINER, 2013; 1974).

A imagem que traz Steiner (2013) é que o ar respirado toca o canal da medula espinhal, à semelhança de cordas de um instrumento musical. “E nossos nervos formam, de fato, uma espécie de lira, um autêntico instrumento musical no interior de nosso corpo, que ressoa aqui em cima, dentro da cabeça.” (STEINER, 2013, p. 98).

Assim, o autor relaciona a relevância do canto para a criança que, no momento em que ela canta, é inteira um instrumento musical. Batimentos cardíacos e respiração podem ser harmonizados pelo elemento rítmico-musical. A alegria de cantar se manifesta por intermédio do corpo inteiro. E o que ressoa do canto resulta desta circulação especial da respiração no sistema rítmico: a música interior da criança.

[...] se podemos vivenciar interiormente, musicalmente a escala, então vivenciamos o que é inerente ao corpo astral. Pois o corpo astral do ser humano é música, não é história natural, nem ciência, nem física. (STEINER, 1974, p. 53).

Na cosmovisão do autor, o corpo astral tem sua expressão física no homem aéreo, no processo da respiração humana. O processo respiratório é audível e aí está o corpo astral, o corpo dos sentimentos, afinado musicalmente. As leis da música atuam na organização do Eu, mas vivenciamos a música no corpo astral. E assim como o corpo astral vai formando e adentrando cada vez mais com o crescimento na fase escolar, de maneira que os nervos vão irradiando dos membros para a medula espinhal, o educador deveria paulatinamente trabalhar os conteúdos musicais de maneira progressiva. Steiner (1974) traz esta imagem mediante sua visão espiritual-musical para este acontecimento musical na formação do aluno desta fase em desenvolvimento:

[...] como esses nervos vão dos membros para a medula espinhal, onde são estirados e de onde se propagam para o cérebro, estaremos vendo o espiritual-musical e, por meio dessa visão musical, conseguiremos ver o mais maravilhoso instrumento musical do homem, que é formado a partir do corpo astral e é tocado pela organização do Eu. (STEINER, 1974, p. 54).

Assim é fundamentado o ensino de música e especificamente o canto para o aluno em idade escolar. Steiner (2013) recomenda um ensino de forma descritiva e rica em representação a partir de imagens, de maneira que, quando o aluno acolhe o conteúdo em forma de imagem, este ainda continua perdurando por toda a sua vida. Para o autor é assim com a arte musical, “uma arte que é imagem pura!” e recomenda ao educador carregar uma predisposição e estado de espírito capaz de ir fundo na alma do aluno (STEINER, 2013).

É maravilhoso pensar que a educação musical pode ajudar no equilíbrio do sistema rítmico (mediano) e vencer as dificuldades das polaridades opostas, entre a atividade excessiva do pensar e do fazer com o impulso dos membros. Tal como entre o pensar e o querer está o sentir, entre melodia e ritmo está a harmonia. Se os dois sistemas polares atuarem unilateralmente, vem predisposição à doença. No meio somos

tocados pela atividade artística musical e pela respiração. Quando as forças do pensar e do querer são ativadas para uma atividade criativa ocorre então a educação da vida emocional do aluno.

Segundo o médico Eugen Kolisko (2011), em conferências proferidas no seu Curso de Canto da Escola Desvendar da Voz³, a saúde reina no sistema rítmico do homem, onde se origina também a criação artística: “a arte é simplesmente o homem do meio, que atua equilibrando e harmonizando a partir da sua própria essência” (KOLISKO, 2011, p. 84).

Para Kolisko, a criança que desde pequena canta corretamente, em algumas situações passa a carregar o canto com um impulso de berrar e gritar. Isto deveria ser evitado. Para tanto, recomenda o autor que a aula prática envolvendo o canto seja orientada, considerando uma pedagogia do canto que inclua a audição, através de jogos e estímulos permeados com imagens, contos, dando importância para “o que” e o “como” motivamos as crianças a cantarem, mas nunca direcionando sua atenção ou trazendo consciência para o físico-orgânico envolvido com a arte de cantar (KOLISKO, 2011, p. 89).

Com estas considerações, Kolisko traz reflexões sobre a importância da arte musical envolvendo o canto para a criança em idade escolar, por meio de uma pedagogia artística e rica em imagens, ajudando-a para o desenvolvimento sadio até a época da puberdade: “o cantar deveria ser como uma corda, que é esticada sobre o abismo da puberdade, na qual a criança pode se segurar” (KOLISKO, 2011, p. 90).

³ A cantora sueca e terapeuta de canto Valborg Werbeck-Svärdström (1879-1972) criou a Escola Desvendar da Voz, orientada pelos princípios de seu contemporâneo Rudolf Steiner. Considerando os elementos do canto e as leis da música como forças atuantes no homem como ser físico, anímico e espiritual. No Brasil, especificamente em Florianópolis, existe a primeira formação de canto desta escola, iniciada em 2007 sob a direção de Thomas Adam, recebendo o nome de Escola Raphael de Canto e Cantoterapia, da qual eu sou coordenadora e docente. Atualmente existe uma segunda turma em andamento na Associação SAGRES, com participação de alunos vindos de várias cidades do Brasil e da América do Sul, professores, terapeutas, psicólogos, médicos e cantores. Trata-se de uma formação em caráter modular, estruturada com 16 módulos em quatro anos, somando mais de 1.200 horas/aula, abrangendo temas teórico-práticos pedagógicos e terapêuticos do canto.

Em trabalho conjunto com Rudolf Steiner e o médico Eugen Kolisko, a cantora sueca e terapeuta de canto Valborg Werbeck-Svärdström (1879-1972) criou a Escola Desvendar da Voz, com indicações pedagógicas, profiláticas e terapêuticas para a arte do canto, encontradas em seu livro com nome da escola e lançado no Brasil em 2001: 'A Escola Desvendar da Voz' (WERBECK, 2001).

Werbeck (2001) desenvolveu uma antropologia do canto ampliada pela Antroposofia, tornando possível compreender uma atuação artística e terapêutica no ser humano integral. No cultivo da ressonância, do esquecimento da respiração, na atuação das forças plásticas dos fonemas e dos elementos formativos musicais, o ser humano inteiro canta.

O cultivo do elemento artístico e do belo visa despertar a sensibilidade artística do aluno nesta fase de desenvolvimento, para que mais tarde, depois da puberdade, um sentimento moral como juízo possa amadurecer, conforme cita Steiner (1996): "com plena independência ele será capaz de formar sua opinião acerca dos fatos da vida e da ciência" (STEINER, 1996, p. 41).

Assim, dentre as atividades musicais, o canto recebe especial atenção nas formações de professores Waldorf, pois esta atividade permeia tanto o ensino das matérias dadas por especialistas como no dia a dia do professor de classe.

4.2.4 A Roda Rítmica

Figura 5: Festa de São João na Escola Waldorf Anabá



Fonte: Acervo da escola

A orientação para a roda rítmica, que é feita todos os dias no primeiro horário da manhã, é que as crianças tenham atividades dirigidas pelo professor de classe para despertar e harmonizar o grupo. O professor atua com um momento artístico e rítmico, com muito movimento, música, canto e recitação. De maneira lúdica estas atividades, além de desenvolverem o elemento artístico, dão suporte ao processo social e fortalece a capacidade de aprendizagem individual, despertando o aluno para o ato de aprender.

A música novamente aqui aparece com forte presença do canto, sem, no entanto, trazer o enfoque de uma aula especializada para transmitir conteúdos específicos, mas fazendo parte de um desenvolvimento educativo, da escuta, da afinação em grupo e do cultivo social.

Cada época curricular tem elevada exigência para a pesquisa do professor. Neste momento da roda rítmica, o professor tem a oportunidade de criar ações pedagógicas artísticas que vão ao encontro dos conteúdos trabalhados nas épocas disciplinares.

De acordo com as orientações da FEWB, para a criança na entrada do segundo setênio de vida, pronta para sair da fase

infantil da imitação, é recomendada a exploração de movimentos, de ritmos e rimas. Assim é que o educador deve trabalhar os conteúdos com o apoio de jogos, brincadeiras, poesias, versos e canções. A fase infantil ainda se estende durante os primeiros anos do ensino fundamental, porque esta mudança ocorre paulatinamente durante os três primeiros anos do ensino fundamental. A criança nesta fase assimila os conteúdos rapidamente. Um exemplo é o aprendizado das tabuadas pelo ritmo (FEWB, 1999).

A repetição das brincadeiras e canções escolhidas para as rodas enfatiza o quanto que a alma da criança anseia pela repetição. Haes (2012) se refere à essência anímica da criança com seus ritmos evolutivos, da mesma maneira como os grandes ritmos do universo. A repetição com variações do refrão e de certa parte do texto contribui para uma “evolução funcional”, cita o autor, referindo-se aos gestos que se completam nas repetições: “(...) a repetição variada que ocorre em metamorfoses vem a ser exatamente a mesma coisa que a artéria vital da grande evolução do universo e da humanidade” (HAES, 2012, p. 77).

De acordo com Haes (2012), o ritmo precisa ter um caráter diferenciado para a criança pequena, que vive numa consciência onírica, enquanto que a criança em idade escolar necessita do ritmo de ação, o ritmo-ativo. Haes chama a atenção para o modo dessas atividades lúdicas, que incluem as palmas, o batimento forte dos pés no chão e o movimento, que fazem parte de muitas brincadeiras. Para a criança em idade escolar, o ritmo-ativo com movimento, de preferência que se manifeste no campo artístico, rico em fantasia e brincadeiras, é uma necessidade vital primordial para o desenvolvimento saudável da criança (HAES, 2012).

Deste modo, o ritmo-onírico na criança pequena tem um papel diferente daquele da criança em idade escolar, quando o ritmo-ativo se manifesta com força total. Por isso nas classes iniciais do ensino fundamental é recomendado fazer uma passagem progressiva e consciente nas escolhas dos ritmos, canções e brincadeiras. (HAES, 2012).

De acordo com Friedenreich (1990), o elemento rítmico deve trazer um equilíbrio com os elementos melódico e harmônico. O ritmo não deve ser exagerado, pois causaria um

resultado negativo e atordoante para a criança. Friedenreich (1990) compreende que o ritmo se expressa na vida e a vida se desenrola em constante ritmo. E se a música se manifestar exageradamente através do ritmo, além de trazer um elemento de vida muito forte, vai resultar numa “inundação da consciência”, o que não seria saudável para o desenvolvimento da criança.

Podemos entender aqui o ritmo caracterizado com um pulso subordinado a uma regularidade de compasso, que com métrica regular traz uma ambiência mais terrena. Enquanto que, ao contrário, pela ausência de um pulso encarnado, como cita Petraglia (2010), “vivenciamos como elevado, cósmico e contemplativo.” (PETRAGLIA, 2010, p. 46).

O elemento rítmico tem como polo oposto o elemento melódico, assim como a vontade se opõe ao pensar. O ritmo é introduzido ao todo musical por intermédio do conteúdo do elemento melódico: “Assim como o pensar é o princípio ordenador dentro do âmbito anímico (alma), o elemento melódico é o principal plasmador e ordenador dentro da música”, enfatiza Friedenreich (1990). E no fluir do ritmo da respiração para o interior e para o exterior, que vai se manifestar no corpo físico, fazendo surgir, então, o sentimento motivador na alma.

4.2.5 Orientações para a educação musical

Figura 6: Sala do 6ºano - Exposição no Bazar de Natal, 2013



Fonte: Acervo da pesquisadora

A educação musical não é tratada como uma matéria isolada das outras e o ensino de música não serve exclusivamente para a aquisição de conhecimentos e habilidades musicais, mas também para o desenvolvimento da vida social. Ora atuando e ora escutando, alternadamente, o aluno vivencia a música que deverá estar presente em todas as áreas do ensino. Exercitar o ouvido e a atenção são itens importantes para a educação musical nesta fase de crescimento (FEWB, 1999; FREIDENREICH, 1990).

O ensino de música visa uma formação humana mais global e exige do professor um conhecimento básico sobre as etapas de desenvolvimento dos seus alunos. Além disso, para poder irradiar um equilíbrio nas suas atividades, deve se apoiar nos três âmbitos anímicos, que permeiam toda a pedagogia: o pensar, o sentir e o querer. Sustentadas pelos sistemas neuro-

sensorial, rítmico e metabólico-motor, estas três atividades anímicas têm relação com os três elementos musicais: a melodia, a harmonia e o ritmo.

Friedenreich (1990), considerando a educação musical como uma formação pedagógica do sentimento e da vontade, orienta que o professor deve tatear constantemente o estado íntimo da alma dos alunos. Ele adverte sobre os poderes da música e metodologia de ensino. Por isso a importância da formação do professor, as escolhas e seu método de ensino que podem intervir “de forma impulsionadora, despertadora e harmonizadora na configuração físico-anímico-espiritual de seus alunos” (FRIEDENREICH, 1990, p. 25).

Um ponto relevante a observar é a escala tonal. A escala habitual diatônica, com seus caracteres de tonalidade maior e menor, tem uma qualidade mais terrestre do que uma escala pentatônica (com os cinco tons). Em tempos antigos a atmosfera de quintas estava mais presente e até hoje traz um ambiente mais cósmico, mais fluido e aberto, sem os estreitos semitons (HAES, 2012, p. 31).

Esta atmosfera de quintas vive na fantasia dos contos de fadas e lendas, próprio para a criança do ensino infantil e passagem ao segundo setênio de vida. Dentro da evolução da biografia humana, a sequência dos tons inteiros em quintas aparece num primeiro “estágio de percepção do universo”, conforme elucidada Petraglia (2010), “tendo sua origem na infância da humanidade, especialmente na antiga China e no antigo Egito.” (PEGRALIA, 2010, p. 91).

De acordo com o Projeto Pedagógico da FEWB (1999), a qualidade musical no ambiente de quintas vai atuar numa respiração livre quando a melodia se movimenta livremente ao redor do lá, onde a melodia, o ritmo e a harmonia estão inter-relacionados, fluindo sem uma tônica ou presos a um determinado compasso (FEWB, 1999).

Petraglia (2010) ressalta que a estrutura da escala com a ambiência do intervalo de quintas, sem a presença do intervalo da terça, que traz um sentimento de interioridade, atua em nós como uma “pele musical”, no próprio processo respiratório e com qualidade “aconchegante, segura e serena”. (PETRAGLIA, 2010, p. 91). Assim, a própria música nesta ambiência em quintas trará

a qualidade anímica que tanto a criança necessita, ainda na passagem dos primeiros anos do ensino fundamental. Esta é a própria atmosfera do mundo imagético do ensino infantil e, do ponto de vista musical, as crianças passam da atmosfera de quintas para a vivência de terças, nos primeiros anos do ensino fundamental.

O canto e também a música instrumental recebem atenção especial na pedagogia Waldorf. Visando a uma educação integral, o objetivo é desenvolver habilidades e para isso todos os alunos aprendem a tocar um instrumento desde o primeiro ano. O canto sempre estará presente na vida escolar do aluno Waldorf. Normalmente a iniciação da flauta doce soprano se dá a partir do primeiro ano.

De forma que o fazer musical está presente no planejamento e na atuação do professor, sendo comum encontrar uma orquestra e/ou coral na escola Waldorf. Na escola Waldorf onde eu estagiei na Alemanha, na década de 90, os alunos trabalhavam musicalmente com introdução à flauta pentatônica no primeiro e segundo ano e depois a passagem para a flauta diatônica no terceiro ano. A partir do terceiro ano os alunos também tinham aula de lira ou violino.

As canções acompanham as épocas do ensino, ambiente das estações do ano, ritmos do dia e são aprendidas por imitação. No segundo ano as canções já trazem uma determinada tonalidade, gradativamente do 1º para o 2º ano. O canto e os gestos expressam o anímico e formam uma unidade, despertando e harmonizando o sistema rítmico da criança.

No Apêndice 9 apresento um resumo das orientações da FEWB (1999) para o ensino de música do Ensino Infantil, Fundamental e Médio. Considerarei o conteúdo do Ensino Infantil, tendo em vista sua importância para a passagem dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Convém ressaltar que o currículo de todas as disciplinas tem como pano de fundo o tema da época trabalhada na classe, intensificando os conteúdos. O canto e a música instrumental estão presentes no dia a dia, conduzidos pelo professor de classe, quando este tem habilidade musical, e pelos professores especialistas. Para a avaliação do aluno é considerada a dedicação para a beleza artística em si. O aluno deve se sentir envolvido para criar o belo. Na música isto se consegue mediante o esforço de um querer ativo.

5 A PROFESSORA DE CLASSE: PRÁTICAS E SABERES

**“Imbui-te com o poder da fantasia
Tem coragem para a verdade
Aguça o teu sentir
Para a responsabilidade da alma**

**Sabedoria ilumina-me
Amor incendeia-me
Força compenetra-me
Para que surja em mim
Um benfeitor da humanidade
Um servidor da causa sagrada
Altruísta e fiel”**

Rudolf Steiner

Todos os dias, ao chegarem à escola de manhã, os educadores se reúnem na Sala dos Professores e falam este verso antes de receberem os alunos em sala de aula. É um momento de encontro, harmonização e afinação entre todos os profissionais e tem como objetivo despertar para a tarefa diária do educador.

A minha primeira visita oficial como pesquisadora na Escola Waldorf Anabá foi numa manhã especial de Assembleia Geral, quando todos os alunos se reuniram na quadra de esportes para falarem juntos os seus versos da manhã, presenteando, cantando e comemorando no início do ano letivo o 33º aniversário da escola.

Neste capítulo, relato os resultados da inserção na escola. No começo caracterizo o lócus do trabalho, o perfil dos profissionais que compõem o Colégio de Professores e Pais, além de alguns itens do Regimento Interno da escola como, por exemplo, a política para inclusão e a avaliação escolar. Depois, caracterizo a professora de classe, o seu percurso de formação e experiência profissionais, a classe inclusiva do 2ºano e o Grupo de Apoio Pedagógico nesta escola.

Finalizando este capítulo, apresento as análises dos resultados nas três principais categorias: as práticas pedagógicas, as práticas inclusivas e as práticas musicais.

5.1 O LÓCUS DO TRABALHO

Figura 7: Fachada externa e pátio interno do Ensino Fundamental



Fonte: Acervo da pesquisadora

A escola escolhida para a realização desta pesquisa está situada em Florianópolis e é a mais antiga escola Waldorf na ilha de Santa Catarina. Anabá em tupi guarani quer dizer “a alma do homem”.

O seu impulso inicial aconteceu em 1980 no Bairro de Coqueiros, no Continente, com um pequeno Jardim Waldorf. Mas o Ensino Infantil só conseguiu seu reconhecimento oficial em 1986. Depois, foi transferido para o bairro da Agrônômica, na Ilha, e logo, por solicitação dos pais dos alunos, realizou-se a primeira iniciativa de ensino fundamental. Na sequência, a escola foi transferida para o bairro do Itacorubi, onde permanece até os dias atuais. As instalações físicas fazem divisa com duas outras instituições: uma escola estadual de um lado e do outro, um centro vivencial de idosos.

A escola é filiada à Federação das Escolas Waldorf no Brasil – FEWB e atende à Educação Infantil e à Educação Fundamental. O Ensino Fundamental foi reconhecido em 1994, porém a escola como um todo comemora o mês de março do ano de 1980 como a data de seu aniversário, o ano de seu impulso inicial.

De acordo com o regimento interno da escola, capítulo 1, artigo 9º, o trabalho nos três âmbitos da trimembração social dá-se através da autogestão. Tanto o formato jurídico, como o regimento interno e a estrutura organizacional da escola tem seus fundamentos nos princípios desta trimembração social, propostos por Rudolf Steiner, ou seja: liberdade no âmbito cultural-espiritual; igualdade no âmbito jurídico-administrativo e fraternidade no âmbito econômico.

Conforme fundamentado em Salles (2010), Morgensztern (1999) e Steiner (1986), o caráter associativo é composto por uma associação de direito civil sem fins lucrativos, a Associação Pedagógica Micael, que vem a ser a instituição mantenedora da escola, formada por pais, pais egressos, professores e amigos apoiadores, que se encontram duas vezes ao ano, em assembleias gerais.

Esta escola trabalha com uma gestão independente onde os professores são os responsáveis e tem autonomia pedagógica para a escolha e agendamento das épocas. Atendem os programas curriculares oficiais de ensino e também os complementares do currículo Waldorf, como é o caso de duas línguas estrangeiras e das disciplinas artísticas não contempladas pelo currículo oficial. São elas: euritmia, orquestra, teatro, trabalhos manuais, tecelagem e marcenaria. Como consta no regime interno da escola, no Artigo 51 e Parágrafo único:

No Ensino Fundamental, os componentes curriculares da base nacional comum (Português, Matemática, História, Geografia, Ciências) e da área de Artes recebem tratamento metodológico de ensino em “épocas”, sem prejuízo da carga horária prevista para o ano letivo. (...) Os demais componentes curriculares da base nacional comum e da parte diversificada estão

articulados de forma a garantir a complementaridade da aula em “época”, formando um todo orgânico, sob as perspectivas interdisciplinar e transdisciplinar, de acordo com a proposta Educacional Waldorf. (Regimento Interno da Escola).

Quanto à natureza de recursos materiais, a escola considera que as taxas escolares devem ser pagas conscientemente pelos pais, em valores diferenciados pelos que tem menos ou mais recursos. Desta forma, a escola pretende praticar a fraternidade na vida econômica, com a solidariedade de forma associativa. Os professores recebem remuneração sem diferenciação da formação ou pela atuação, seja professor de classe, de matéria ou ensino infantil. O Conselho Interno da escola estabelece normalmente como proventos dos professores, além do salário básico, também acréscimos por tempo de serviço e número de dependentes.

Com um novo terreno que abrange uma área com mais de 100 mil metros quadrados, a escola recebe doações e trabalhos voluntários de pais e amigos para dar continuidade à construção da nova escola. O ensino infantil já ocupa este novo terreno, fazendo parte do Projeto Nova Escola. O bairro onde está situada a escola, tanto no terreno antigo como no novo, é caracterizado por bairro residencial.

O Ensino Infantil é composto de uma sala de Maternal, que atende crianças a partir de dois anos de idade, e três salas de Jardim de Infância, atendendo crianças de três a seis anos, com no máximo até quinze alunos por sala ou com vinte alunos incluindo um auxiliar. No novo terreno constam as quatro salas, compreendendo o maternal e jardim de infância, banheiros e cozinhas para cada sala, assim como um pátio, uma lavanderia, uma sala de professores, uma sala de secretaria e uma horta.

O Ensino Fundamental, em ‘regime de progressão continuada’ conforme descrito no Regimento Interno, com duração de nove anos, funciona ainda no terreno antigo, com mais de três mil metros quadrados, composto de nove salas de aula. Este terreno inclui também uma quadra, uma biblioteca, uma sala de Música, uma sala de Eritmia, três salas de trabalhos manuais, uma sala de artes aplicadas, um laboratório de ciências, três pátios, uma cantina, um bazar, uma sala de

Administração, uma sala de Secretaria escolar, uma sala de recepção, uma sala de professores, um banheiro para professores, uma sala de Apoio Pedagógico, duas salas de atendimento para pais e alunos, uma cozinha, uma lavanderia, um almoxarifado e quatro banheiros para uso de alunos. As salas do 1º, 2º e 3º anos tem banheiros individuais para cada sala de aula.

Tanto o Ensino Infantil como o Fundamental realizam suas atividades escolares na parte da manhã. No Jardim de Infância há um serviço de atendimento terceirizado na parte da tarde. O Ensino Fundamental atende uma turma para cada ano escolar, que conta em torno de trinta alunos por turma.

No Ensino Fundamental a partir do 6º ao 9º ano os alunos têm aulas na parte da tarde duas vezes na semana. Nos outros horários as salas são ocupadas com oficinas que variam, desde aulas de instrumentos musicais (flautas, violino, piano), orquestra com a professora de música da escola, aulas de circo, jogos e dança. Acontecem também uma vez por semana as reuniões do Conselho Interno de Professores, do Colegiado de Professores, reuniões de áreas de professores de classe, professores de matérias, reuniões com professores e pais, ou reforço escolar para os alunos.

As reuniões de Comissões, formadas por professores e pais, como a de manutenção, da revista quadrimestral da escola - 'Colibri', de obras e comissão financeira, formada por pais, pais egressos, administração e professores, também acontecem no ritmo semanal. Esta escola é uma associação de direito civil sem fins lucrativos e realiza sua gestão independente, sem a figura de um diretor, conforme modelo postulado, por exemplo, em Lanz (2000).

O Colegiado de Professores do Ensino Fundamental é composto por trinta e um professores. Juntamente com os colaboradores que compõem a administração, recepção, secretaria, serviços gerais, jardinagem, portaria e limpeza, atendem ao todo trezentos e dezoito alunos de duzentas e cinquenta famílias, conforme números fornecidos em entrevista pela Secretária Escolar, em março de 2013. O nível de formação dos professores é de curso superior, sendo que entre estes, três têm formação em pós-graduação e dois têm curso de

especialização. O nível de escolaridade dos pais é de nível superior, sendo que a ocupação profissional em maior número é de funcionário público concursado e de professor universitário.

O Conselho Pedagógico Interno de caráter deliberativo é formado por sete professores e um funcionário da Administração. Os professores que compõem este Conselho, que tem as decisões internas e responsabilidades de admissão ou demissão, são escolhidos e votados por eleição sociocrática a cada dois anos. Conforme previsto no item 4.9 do Regulamento Interno, tanto as descrições desta escola no que diz respeito ao seu funcionamento como nas relações professores e pais, observamos que seguem os padrões e processos determinados pelo modelo de escola Waldorf, no tocante a 'A Escola Waldorf como organismo social'.

Com relação à avaliação do aluno, como consta no Regimento Interno, nos artigos 61º e 63º, se dá em forma de Boletim Descritivo Anual, trazendo o desenvolvimento do aluno em diversos aspectos, o que o aluno consegue fazer, como assimilação de conhecimentos, hábitos, habilidades e atitudes, crescimento individual e integração no grupo. E também para atender às exigências burocráticas, os resultados da avaliação do ensino e da aprendizagem no Ensino Fundamental até o 9º ano é feita de forma quantitativa através da emissão de notas a cada bimestre (totalizando quatro bimestres/ano), conforme legislação vigente da Secretaria da Educação e Desporto de Santa Catarina. Como consta no regime interno da escola, Artigo 52 e Parágrafo único:

De acordo com os princípios do movimento mundial da Pedagogia Waldorf, a Escola Waldorf Anabá, adota o regime de progressão continuada no Ensino Fundamental, visto que a cada idade corresponde um grau perfeitamente identificável de desenvolvimento corporal, anímico e espiritual e o Currículo Waldorf atende a essas características (...) Casos em que o Conselho de Classe e o Médico Escolar verifiquem defasagem no desenvolvimento corporal, anímico e espiritual do aluno, ele poderá ser reclassificado. (Regimento Interno da Escola).

A avaliação quantitativa dos alunos se dá com uma nota bimestral, a partir da avaliação e observação dos professores durante o ano, em Conselho de Classe, quando reúne o professor de classe e os professores especialistas de matérias. Até o 6º ano não é aplicada prova com avaliação quantitativa. Somente a partir do 6º ano são aplicados testes e trabalhos. As provas com notas somente aparecem a partir do 8º e 9º anos. No 9º ano, além do Boletim Descritivo anual, é entregue um boletim bimestral aos pais, com informações sobre o desenvolvimento do aluno em relação ao envolvimento, execução de tarefas, comportamento e desempenho.

Para a transmissão dos conteúdos curriculares, fica sob a responsabilidade do professor de classe estabelecer a organização do cotidiano, modificações necessárias para atendimento às diferenças dos alunos, cuidando para não empobrecer o currículo e variando de acordo com o amadurecimento da classe. A escola não impõe livros didáticos e não trabalha com cadernos prontos para apoiar os conteúdos curriculares. Os próprios alunos vão fazendo os seus cadernos artisticamente, um caderno para cada época do currículo, à medida que cada época vai sendo transmitida e construída. Da mesma forma para as outras disciplinas com os professores especializados.

Importante citar que a Escola Waldorf não doutrina Antroposofia para os alunos. Tanto os pais como professores tem a liberdade de escolha, podendo participar ou não de grupos de estudos, que são oferecidos no espaço escolar. Para a formação de novos professores, um curso livre de especialização em pedagogia Waldorf é acolhido na Escola Waldorf Anabá. Esta formação é coordenada por um grupo de professores desta escola e já tem a sua quarta turma em andamento. É estruturado em caráter modular, perfazendo 16 módulos desenvolvidos em quatro anos. Os módulos têm a duração de uma semana e acontecem em período de férias escolares. O canto coral está presente com a duração de uma hora todos os dias. Distribuídos no currículo tem o ensino de Kântele para o Ensino Infantil e flauta doce para o Ensino Fundamental, euritmia, teatro, pintura, argila, confecção de bonecas e os temas que fundamentam a

Antroposofia, a metodologia e didática pedagógica, o desenvolvimento do ser humano, processos de autogestão, etc.

O currículo de música abrange o desenvolvimento de habilidades pedagógicas e musicais, tanto no que se refere ao canto como o instrumental, incluindo exercícios para a percepção auditiva, leitura musical e gestual. O canto coral tem um papel de destaque nas práticas de formação de professores, sob os princípios da 'Escola Desvendar da Voz'. Assim, os professores têm a oportunidade de praticar a música ao longo da sua formação pedagógica, contribuindo para o seu desenvolvimento individual e ações pedagógicas futuras em salas de aula.

5.2 A PROFESSORA DENISE

Figura 8: A sala do 2º ano, na época de Língua Materna



Fonte: Acervo da pesquisadora

Neste item, caracterizo a professora de classe do 2ºano, conforme dados recolhidos e, posteriormente transcritos, por meio de entrevistas semiestruturadas. As entrevistas agendadas com antecedência foram concedidas na parte da tarde, no ambiente da sala de aula, gravadas e registradas em formulário. Neste trabalho, a professora será chamada pelo seu nome

verdadeiro, considerando que suas caracterizações são de fácil reconhecimento e também pelo tempo de dedicação nesta escola Waldorf de Florianópolis.

A Profa. Denise atua como professora há vinte e cinco anos. Nesta escola Waldorf ela trabalha desde 1995, há dezoito anos, sob o regime integral de trabalho com quarenta horas. Já acompanhou duas vezes uma classe, do 1º ao 8º ano do ensino fundamental. Na fase de coleta de dados a professora está fazendo um novo ciclo pela terceira vez.

Como professora de classe, ela atende todas as disciplinas do núcleo comum do ensino fundamental, como língua materna, matemática, ciências, história, geografia e artes. Desde o primeiro ano ela pratica com os alunos a pintura em aquarela e a música. Desta maneira, conforme descrito por Barbosa (2011), podemos concluir que a professora de classe atende o que prevê as Diretrizes Curriculares Nacionais quanto à atuação polivalente dos anos iniciais da educação fundamental (BARBOSA, 2011; BRASIL, 2006).

Apesar das atividades acontecerem no pátio ou em sala de aula, promovendo jogos ou movimento com os alunos, existe o momento específico para a disciplina de música ou educação física. Um professor especialista de música atende o currículo específico do currículo da educação musical, em duas aulas por semana.

A professora Denise apresenta em seu currículo formação de normalista e técnico em contabilidade. Com quinze anos de idade ela já trabalhava em indústria e depois com vinte anos ela fez a formação de professores.

D - o Instituto de Educação tinha começado naquela época uma maneira nova de trabalhar a formação de professores. Apesar de não ter música, havia muita arte no currículo, como teatro, artesanato, argila, eu era muito curiosa. Eu já tinha 20 anos quando comecei o curso Normal, era uma das mais velhas. (Entrevista, em 19/04/2013).

Terminando este curso, ela fez estágios e depois concurso para professor estadual no Rio de Janeiro/Nova Friburgo. No ano seguinte ela já estava trabalhando em escola de zona rural, em classe seriada, de 2ª. e 4ª. séries, num antigo

estábulo adaptado para sala de aula. Depois fez outro concurso e foi para uma escola de bairro na periferia. Trabalhou no Instituto de Educação com uma 2^a. série, com alfabetização. Depois foi para o Vale de Luz/Nova Friburgo, uma escola pública que pertencia ao Instituto de Educação, trabalhando com classes multisseriadas. Nesta escola conheceu a Pedagogia Waldorf. Os professores desta escola queriam incrementar o currículo com mais artes e havia autonomia para isto.

D - Nesta escola, todos os dias de manhã, os alunos chegavam e cantavam juntos antes de entrar na sala de aula. Uma professora que fazia a formação Waldorf engravidou e foi em 1993 que eu fiz a inscrição no curso de formação Waldorf. Eu saí em 1994 desta escola em Nova Friburgo e em janeiro de 1995 assumi uma primeira classe na escola Waldorf de Florianópolis. Quando terminei o curso de formação Waldorf eu já estava aqui trabalhando na minha primeira classe. (Entrevista, em 19/04/2013).

De acordo com o descrito, podemos concluir que a professora já tinha experiência na profissão quando assumiu pela primeira vez a sua primeira turma, como professora de classe. Como prevê a FEWB, de um professor de classe é exigida alguma experiência para assumir uma turma por oito anos.

Conforme a epistemologia da prática docente de Tardif (2008, p. 79), podemos afirmar que a Professora Denise teve sua fase de exploração profissional nos primeiros anos de atividade como professora em Nova Friburgo. Ela já passou pela primeira fase, que é a da experimentação de papéis, tentativas e erros. A professora também já passou da segunda fase, que é a fase de estabilização e consolidação da carreira na Escola Anabá. De três a sete anos em diante é a fase da apropriação pessoal e domínio.

Como a Professora Denise já está lecionando num segundo ano, pela terceira vez, a cada vez que ela recomeça um novo ciclo com uma nova classe ela tem uma experiência de re-apropriação, fazendo novas tentativas e erros, principalmente no que concerne aos casos dos alunos incluídos, que apresentam diagnósticos diferentes.

Ela compõe também o Conselho Pedagógico Interno da escola, o órgão deliberativo, exigindo tomada de consciência,

escolhas, que refletirão no todo da comunidade escolar. Para ela também são exigidas habilidades pessoais e improvisação para situações variáveis, que também são formadoras, de acordo com a concepção de Tardif (2008).

Acumulando as funções de professora de classe e participando de grupos de estudos, conselho de classe, reunião de área e ainda do Conselho Interno Pedagógico, ela considera como uma limitação para o seu trabalho o curto espaço de tempo para organizar tudo, para pesquisar e se preparar para as aulas. Há períodos em que ela está mais envolvida com um grupo, de acordo com as necessidades. No momento da pesquisa ela estava compondo o Conselho Interno, dedicando-se uma tarde por semana às atividades deste conselho, mais uma tarde para a reunião do Colégio de Professores e mais as tarefas que daí normalmente surgem.

A Profa. Denise está fazendo formação continuada. Atualmente é aluna do curso à distância de Pedagogia no Centro de Educação à Distância da Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC. Para a sua prática docente ela amplia suas ferramentas com trocas entre pares, no grupo de apoio pedagógico da escola e com terapeutas. Estas vivências geram os saberes pedagógicos, que ao se articularem com as ciências da educação, são sistematizados e geram os saberes profissionais, de acordo com Tardif (2008). O seu repertório de conhecimento se dá a partir da experiência profissional, originado com a carreira e a evolução do seu trabalho docente.

Sobre a educação inclusiva, a Prof^a. Denise menciona que recebeu orientações durante a sua formação profissional no curso Normal e agora também na sua formação em Pedagogia e explica que a universidade traz uma fundamentação teórica, de onde vem inclusão, o que querem dizer as leis, "... porém, deveria trazer mais a parte prática para a formação dos professores". Para ela essa concepção ainda está se fundamentando e ela está aprendendo na prática em sala de aula, com os alunos que necessitam de cuidados diferenciados.

D - Quando eu fiz a minha formação em curso Normal ainda se chamava "educação especial" e era mais voltada para deficiência física e cognitiva. Hoje estudo Pedagogia e vejo que

este conceito sofreu transformações. Um aluno super dotado também entra neste panorama de alunos que necessitam ser incluídos. Na minha turma anterior a esta, eu tive um cadeirante. A escola precisou fazer várias adaptações no prédio, com rampas, banheiros, etc. Agora quando veio a Teresa eu fiquei na expectativa de ter ou não a necessidade de uma auxiliar. Mas ela tem autonomia e até agora não foi necessário um ajudante e não sei se a Teresa aceitaria. Eu não vejo a classe sem a Teresa. (Entrevista, em 20/04/2013).

A escola vem procurando preparar o corpo docente para atender, respeitar e trabalhar com a diversidade de forma inclusiva. A instituição apoia e incentiva a formação continuada, cobre custos financeiros parcialmente, dá tutoria e estimula a troca entre pares. “Isto faz parte do perfil da escola”, esclarece a professora. Assim, ela amplia seus conhecimentos e procura suprir as lacunas deixadas durante a sua formação.

A Professora de Classe não desenvolveu habilidades na disciplina Música durante a sua escolarização em instituição pública e nem durante a sua formação pedagógica no curso Normal. A sua formação musical é, portanto, informal. Ela ampliou seus saberes disciplinares na área de Música, pela primeira vez, quando buscou a especialização na Pedagogia Waldorf. Foi durante esta especialização que a professora acumulou um reservatório de conhecimentos. No curso Normal teve contato com a música por conta das cantigas infantis, mas não havia na grade curricular do seu curso, aulas de música.

Por iniciativa própria ela buscou desenvolver habilidades com instrumentos, como o violão, a flauta doce, a regência, participando de coral, workshops, congressos, grupos de estudos e aulas individuais, após ingressar como professora na Escola Waldorf Anabá. De acordo com a epistemologia da prática docente de Tardif (2008), o saber-ensinar desta Professora de Classe não inclui os saberes pré-profissionais, pois ela não possui vivências pessoais e nem escolar, tanto no que diz respeito à educação musical como à educação inclusiva.

D - Na escola Waldorf observava os alunos de classes avançadas que não queriam mais tocar este “instrumento de criança pequena” e então eu resolvi estudar mais a flauta doce e me aprimorar. Sempre participei de oficinas de canto, de coral aqui na escola ou na UFSC e o método de canto que eu

conheço é somente a Escola Desvendar da Voz, da Werbeck.(Entrevista, em 19/04/2013).

Como defendem os autores Furquim, Bellochio (2010); Cunha, Lombardi, Ciszewski (2009); Bellochio, Figueiredo (2009); Fonterrada (2005), a ampliação dos conhecimentos do professor por meio da formação continuada não tem o objetivo e nem vem a substituir o trabalho do professor especialista em música, na escola ou na sala de aula. Na Pedagogia Waldorf a música está presente no contexto escolar e faz parte do trabalho pedagógico-musical do professor de classe, visando à formação global do aluno. Como afirma Fonterrada (2005), a presença de um professor especialista na escola facilita a troca entre pares, a tarefa do outro, viabilizando a educação musical com as parcerias.

Sobre a educação musical, na concepção da Prof^a. Denise, esta arte não pode faltar, nem para os alunos e nem para os professores. Exemplifica que na Conferência de Professores do Colégio, às quintas-feiras à tarde, quando os professores cantam juntos ao final da reunião, a música eleva, alivia as tensões e harmoniza as relações. E observa: “É bonito de ver! Mesmo aquele professor que diz não ser afinado, está se esforçando para cantar junto com os outros.” Da mesma forma, ela entende que a música também não pode faltar para os alunos e completa o seu entendimento sobre a atividade artística musical: “é uma escola para aprender a ouvir e precisa de disposição e cultivo: as crianças estão cada vez mais verbais!”, afirma a professora.

Na sua visão sobre a formação para o desenvolvimento das atividades musicais fica faltando uma formação musical que já poderia fazer parte da escolaridade: “poderia fazer parte desde antes da formação do professor”, enfatiza a Professora Denise.

Logo abaixo, apresento de forma resumida o planejamento das épocas, os conteúdos programáticos, que diz respeito às escolhas de músicas para as rodas rítmicas na primeira parte da aula e o calendário em que foram desenvolvidos pela professora do 2ºano.

- ✓ Época de Matemática: Canção de outono “Folhas Amarelas”; Canção do Manjolo;
- ✓ Época da Gotinha d’água: Melodia “mu mi ma mu mi”, variações su, zu, fu; Canção da água;
- ✓ Canções indígenas: hei ananá e roche, roche; Canção bem na terra vou pisar (Paulo Baumann); Sinfonia de outono na floresta (Francisca Cavalcanti e Mariana Machado) .

Tabela 2: Plano de épocas da professora do 2º ano para o ano de 2013

<p><u>1º semestre:</u> 18/02 até 08/03 – Fábulas – Letras, língua materna (3 semanas) 11/03 até 12/04 – Números I - Matemática (4 semanas) 15/04 até 10/05 – Gotinha d’água (Houve alteração com início em 22/04) 13/05 até 07/06 – Números II – Matemática (4 semanas) 10/06 até 05/07 – Senhor do Tempo (4 semanas)</p> <p><u>2º semestre:</u> 29/07 até 23/08 – Números III - Matemática 26/08 até 20/09 – Mãe Natureza 23/09 até 25/10 – Senhor do Tempo – Relógio 28/10 até 22/11 – São Francisco 26/11 até 06/12 – Revisão</p>
--

Apesar destes registros, durante as 16 observações de aulas eu constatei que a professora executa em média de seis a oito músicas todos os dias nas rodas rítmicas, contemplando desde as atividades de canto, instrumental com flauta doce soprano e atividades rítmicas, muito mais do que previsto no seu conteúdo programático. Percebi que a professora vai inserindo e adaptando novo repertório às situações visando a atender dificuldades e/ou progressos dos alunos, bem como inclui o repertório de outras disciplinas, que ela também traz para serem trabalhadas na roda rítmica.

Devo citar que nem todo professor de classe tem desenvolvida a habilidade para cantar ou tocar um instrumento. Portanto, existem situações em que o professor de classe deixa o aspecto musical completamente de lado, dependendo apenas

do professor especialista. Algumas vezes não fica claro um diálogo entre as duas categorias de profissionais e há a tendência do professor de classe, diante de sua falta de habilidade musical, se acomodar com a presença do especialista em música. E em alguns casos há também problemas quando professores especialistas sem treinamento na pedagogia Waldorf atuam nas escolas.

Aqui neste caso investigado, a professora de classe apresenta talento, procura se preparar tecnicamente com a linguagem musical e ajuda com o repertório do professor especialista o que, evidentemente, resulta num melhor resultado da prática musical pelos alunos.

5.3 A CLASSE INCLUSIVA

Figura 9: A sala do 2ºano na época de Matemática



Fonte: acervo da pesquisadora

A classe de 2ºano, objeto desta investigação, é formada por trinta alunos, com treze meninas e dezessete meninos. Todos os alunos completaram oito anos de idade em 2013.

Entre os alunos com dificuldades de cognição, hipoatividade e hiperatividade, apenas uma aluna apresenta um diagnóstico formal de inclusão. Neste trabalho, como já determinado anteriormente, chamaremos esta aluna pelo nome fictício de Teresa, que foi escolhido pela própria professora de classe.

Verificando os registros na Secretaria Escolar, Teresa tem em sua pasta um documento datado de fevereiro de 2005, onde consta o seguinte diagnóstico: “lesão cerebral não progressiva, causada por icterícia que levou à paralisia cerebral. Traz seqüela no tônus motor, causando movimentação motora involuntária, déficit de coordenação motora fina e de fala.”

Teresa ingressou na Escola Waldorf Anabá em 2012. Fez jardim Waldorf em outra escola e entrou para esta classe no 1º ano. Foi avaliada pela médica escolar e outros professores. Ela faz vários acompanhamentos terapêuticos, como terapia ocupacional, natação, equitação, fonoaudiologia, alternando por épocas para não sobrecarregá-la. Os terapeutas fazem contato com a Profª. Denise e assim acompanham juntos o seu desenvolvimento.

Na escola, ela recebe apoio nas aulas de Trabalhos Manuais, devido às suas dificuldades motoras. No 1º ano, Teresa fez tubo de tricot, construindo um pastor de “rabo de gato”, ponto de tricot. Agora no 2º ano, como o tema é o crochet, ela está fazendo a “pescaria” utilizando os dedos, os primeiros passos para o crochet de dedo. A professora Denise esclarece sobre o caso da aluna Teresa:

D - Ela teve paralisia cerebral com 10 meses de vida. Houve uma demora nos procedimentos, teve muita febre e o estado se agravou, até atingir o sistema nervoso. O prognóstico era grave, mas ela foi vencendo com o apoio da família e hoje já se vê diferença em um ano de escola. Cognitivamente Teresa não tem nenhum problema. (Entrevista, em 20/04/2013).

Relata a professora que durante o 1º ano a aluna esbarrava muito nos colegas, tentando se equilibrar. Hoje isto não acontece mais. Ela é muito esforçada, gasta muita energia e traz alegria para a escola. A família expressa satisfação em ter Teresa na escola.

D - Ela é a mais velha, tem dois irmãos e a família diz para ela: “você pode fazer tudo”. Assim, não fizeram adaptações na casa. Por exemplo, tem escadas na casa. E a família é exigente e Teresa tem energia. Ela faz as tarefas, mas às vezes ela se permite não fazer. Algumas vezes eu fico com ela para terminar a tarefa. Ela desenha muito bonito, traz vivas cores. No primeiro ano tinha a letra bem grande, hoje já conseguiu diminuir. Por conta dos espasmos no movimento, tentamos segurar o caderno na carteira, com fitas adesivas, fazendo adaptações, mas ela não aceitou. (Entrevista, em 20/04/2013).

Ao expressar a postura dos outros alunos da classe em relação às diferenças de Teresa, a professora Denise conclui:

D - Um dia na roda ela perguntou para mim: Por que eles não querem me dar a mão? E eu então repeti a pergunta para a turma: “Teresa está me fazendo uma pergunta: por que eles não querem me dar a mão?”. Mas ninguém respondeu e a partir dali ela não tem problemas de inclusão no grupo. (Entrevista, em 20/04/2013).

Teresa adora cantar e, às vezes, faz isso sozinha no pátio! A aluna é afinada e a sua voz é mais grave em comparação aos outros alunos. “Teresa canta as melodias com voz da fala”, esclarece a professora. As músicas da escola ela canta também em casa, relatam os pais. Tem dificuldade na articulação da fala, é lenta em relação ao grupo, mas ela tenta acompanhá-los. Já com a flauta, como a sua execução exige controle da motricidade fina, é mais difícil. A professora oferece para ela um metalofone, ou um címbalo ou um apito do “trem” para acompanhar a música do trenzinho caipira, de Villa Lobos, por exemplo.

A Prof^a. Denise relata que os outros pais da classe também são atenciosos com a aluna e a sua família. Contou que certa vez a aluna levou um tombo na escola e à noite na reunião de pais perguntavam o que havia acontecido e se estava tudo bem. Essa situação exemplifica que o bem estar de Teresa mobiliza, além das crianças da classe, as suas famílias também.

É importante mencionar que além da aluna com diagnóstico médico formal de paralisia cerebral, há outros alunos que necessitam de um olhar diferenciado. Há mais três alunos

que, embora não haja diagnóstico definido ou formal, são também casos que necessitam de atenção particular. Os três alunos, segundo a Professora, podem ser assim descritos:

D - Temos um aluno superdotado na classe, muito inteligente, agitado, gosta de falar, mas não tem nenhum diagnóstico de hiperatividade e é bastante sanguíneo. O outro aluno que é oposto a este caso, muito sonhador e ainda “não chegou” no 2ºano, [justificando atitudes mais infantis, a professora relata que ele tem comportamento de criança pequena, se esconde embaixo da carteira e não fala a tabuada], faz aniversário em setembro [é um dos mais novos na classe] e veio também de outro jardim. Já fez reorganização neurossensorial, massagem rítmica e agora faz equitação. E por fim, o terceiro aluno que também só completa oito anos em setembro, é silencioso, quieto, tenso, gosta de brincar sozinho, por exemplo, “perna-de-pau”. Ele é filho único e mora com os avós, seu ambiente de casa é rodeado de adultos. Ele está sempre com o aluno citado anteriormente, pois fez um elo forte com ele e não consegue se desvencilhar. (Entrevista, em 20/04/2013).

5.4 O GRUPO DE APOIO PEDAGÓGICO

De acordo com entrevista realizada com a Secretária Escolar, com o objetivo de identificar como a inclusão acontece na Escola Waldorf Anabá, fui informada que, apesar de estar incluindo alunos com dificuldades, não se caracteriza como “escola inclusiva”. Para a Secretária é preciso ter os diagnósticos formais dos casos atendidos, pois estas informações devem ser encaminhadas ao MEC através do INPE, Instituto Nacional de Pesquisa em Educação. De acordo com as informações repassadas, nem todos os pais encaminham os diagnósticos. Também acontece com alunos que apresentam dificuldades, mas não chegam a ter um diagnóstico formalizado ou definido.

Ainda de acordo com as informações, a inclusão dos casos existentes se dá totalmente entre pais, professores e alunos. “Nesta escola há muitos casos de síndromes não diagnosticadas”, afirma a Secretária Escolar. No artigo 37, do Regimento Interno da escola, consta que o professor de classe ou grupo de apoio terapêutico poderá solicitar periodicamente avaliações médicas especializadas dos alunos incluídos. E no

caso do não cumprimento desta obrigação por parte dos responsáveis em relação às necessidades especiais, durante o ano letivo, a matrícula do aluno não é renovada.

As reuniões de pais, reuniões pedagógicas, individuais entre pais e professores que fazem parte do Grupo de Apoio Pedagógico, acontecem uma vez ao mês e são agendadas previamente. Já o Grupo de Apoio Terapêutico da escola se reúne uma vez por semana e é formado pela médica escolar, professores da escola que são interessados no tema ou que já têm uma formação terapêutica antroposófica. Alguns professores têm formação especializada em extralesão, massagem rítmica, quirofonética ou terapia artística.

Este grupo de apoio observa os alunos, que são encaminhados para as terapias, mesmo fora da escola, como fonoaudiologia, massagem rítmica, eurtmia, etc. O grupo observa as crianças com dificuldades, visita a sala de aula, a pedido do professor de classe, e indica uma atividade dirigida, além de acompanhar o professor em reunião com os pais. É o grupo de apoio da escola que define junto com a professora de classe e a médica escolar sobre a necessidade para o atendimento fora da classe, quando a integração não é possível.

Porém a médica escolar se afastou da escola no ano em que foi realizada a pesquisa, ficando esta lacuna na escola e para o grupo de apoio. Como a equipe não se encontrava completa, é o próprio conselho de classe, composto por professores das disciplinas e o professor da classe, que tem assumido o encaminhamento para atendimento dos alunos que necessitam de atenção especial. Este também tem sido o procedimento para as conversas com os pais.

De acordo com Marasca (1999), tanto quanto possível, os alunos que precisam de cuidados especiais, temperamentos, talentos ou nível cultural diferente são incluídos no ambiente e nas atividades de sala de aula. Os alunos que têm dificuldades de aprendizagem, dislexias, dificuldades psicomotoras são preferencialmente atendidos na classe, junto com os outros alunos, exceto quando eles não conseguem fazer as mesmas atividades propostas.

Deste modo, as crianças que apresentam mais dificuldades saem da sala de aula e são atendidas por outro

professor para fazerem outra atividade, corporal com movimento ou outro trabalho dirigido e assistido. É o caso na disciplina de Trabalhos Manuais, onde um aluno com mais dificuldades vai fazer outra atividade específica com outro professor.

Esclarecem Garcia e Michels (2011) que com o conceito de “atendimento educacional especializado”, de acordo com a legislação e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), as funções de apoio foram substituídas pela ideia de complementaridade e suplementaridade à escola comum, quando o caso do aluno apresenta impedimentos de natureza física, mental ou sensorial. Neste caso, a aluna Teresa recebe assistência com outra atividade suplementar.

Com relação à articulação Escola – Família – Sociedade, a professora de classe esclarece sobre uma tomada de consciência, quando na realidade todos esperam ser incluídos, apesar de existir intolerância, como ela destaca:

D - Precisamos estar muito juntos! Um espera pelo outro, escola-família, para que juntos possamos transformar a sociedade, para fazer bem as escolhas e com mais consciência. Estamos juntos mesmo com o nosso movimento silencioso, construindo respeito, oportunidades, pois todos nós queremos ser incluídos, mesmo como professor, queremos fazer parte desta sociedade. As famílias desta turma apoiam plenamente a Teresa. Ainda existe uma intolerância quando um aluno machuca o outro, aí a escola precisa fazer um trabalho com os pais para não rotular as crianças. (Entrevista, em 21/09/2013).

A pluralidade dos saberes dos professores que formam o grupo de apoio é um alicerce para a comunidade escolar, sendo de grande ajuda para a continuidade da educação inclusiva. Cada professor, ao trabalhar seus saberes diferenciados, contribui com os seus saberes experienciais. Os alunos são observados e o resultado é trazido para dentro dos grupos de trabalho. Depois dos resultados compartilhados, são encaminhados para os responsáveis, algumas vezes acompanhados de sugestões para atividades terapêuticas.

Tardif (2008), definindo a experiência de ensinar como um espaço reflexivo, onde o professor utiliza saberes, retoma e

reproduz aquilo que ele sabe fazer e produz sua própria prática profissional. Acrescenta, ainda, que o saber está a serviço do trabalho e se relaciona com o que o professor é e faz, ou foi e fez. Para o autor, os saberes docentes trazem em si as marcas do trabalho do professor, produzido e modelado no e pelo trabalho, incorporando identidade pessoal e profissional, sendo legitimado por esse trabalho e pelos pares. Tardif define a pedagogia como uma prática de um profissional autônomo, que fundamentada numa ética, visão de mundo e cultura (homem e sociedade) ele se defronta diariamente com dificuldades onde não existem receitas prontas. (TARDIF, 2008, p. 146).

Quanto à remuneração de professores que fazem atendimento aos alunos com necessidades especiais, em algumas escolas Waldorf fora do Brasil, recebem subsídios do governo. Nas escolas Waldorf no Brasil e mais especificamente na Escola Waldorf Anabá, percebo que a remuneração do professor que faz atendimento terapêutico dentro da escola ainda é uma questão em aberto. Trata-se de uma questão polêmica, que ainda não apresenta soluções, pelo menos a curto prazo, pois envolve a questão financeira das famílias, da escola e os professores que atendem aos alunos.

Porém, consta no Artigo 37º do Regimento Interno da escola que os custos advindos das terapias de apoio correrão inteiramente por conta dos pais dos alunos incluídos, sem qualquer ônus para a Escola. Esta é uma limitação para a comunidade escolar: a falta de respaldo financeiro para atender alunos em condições graves de deficiência, quando gera uma atividade a mais ou quando é necessária a contratação de um professor auxiliar. Confirma o que aponta Garcia; Michels (2011, p. 107-108) sobre a ambiguidade da LDB 9.394 (BRASIL, 1996) no âmbito da educação inclusiva e atendimento às deficiências, pois sem o apoio governamental para as escolas, gera uma transferência de responsabilidade às famílias, com o encaminhamento para as terapias especializadas fora do ambiente escolar.

5.5 ANÁLISE DOS RESULTADOS

De acordo com o pluralismo de saberes de Gauthier (et al., 2006) e a epistemologia da prática docente de Tardif (2008), as práticas pedagógicas desta professora são analisadas em relação aos saberes docentes, mobilizados por meio de saberes diferenciados e oriundos de diversas naturezas. Os seus saberes experienciais são construídos a partir do trabalho cotidiano e validados pela sua vivência e troca entre pares, construindo assim, o seu saber-ensinar.

A seguir, serão vistas nas análises das principais categorias 1) práticas pedagógicas; 2) práticas inclusivas; e 3) práticas musicais, como estão sendo desenvolvidos os saberes da professora de classe em sala de aula inclusiva, fundamentados nos princípios da pedagogia Waldorf.

5.5.1 As práticas pedagógicas

Tanto para o ensino da música na roda rítmica como para atender a inclusão, a Professora de Classe faz escolhas, planeja e põe em prática os seus saberes docentes. A partir de trocas com professores e o grupo de apoio, ela vai produzindo, modelando e incluindo sua prática docente a partir das e pelas atuações pedagógicas. Incorpora sua identidade pessoal e profissional, legitimando suas ações por esse trabalho e pelos pares. O saber específico da ação pedagógica se dá a partir do repertório de conhecimentos experienciais e baseado na experiência de vida, numa construção social a partir das racionalizações, julgamentos, escolhas e decisões, tal como pressupõe Tardif (2008, p. 223).

De acordo com o que postula Lunardi-Mendes (2008, p. 297), as práticas curriculares desta professora estão embasadas no exercício, seleção e distribuição de conhecimentos escolares. A professora busca adequar o seu planejamento curricular na prática para atender às necessidades dos alunos com suas diferenças, com ou sem diagnóstico. Ainda sob a concepção de Lunardi-Mendes (2011, p. 169), podemos afirmar que não são ações individualizadas, tendo em vista a interdisciplinaridade e troca entre professores, que a ajudam na elaboração e formas de transmissão do currículo.

Fundamentados na Antroposofia e o que prioriza o currículo Waldorf, suas ações pedagógicas e experienciais são somadas aos conhecimentos advindos da sua formação profissional nas ciências da educação, com o Curso Normal e de Pedagogia à distância, que segundo Gauthier (et al., 2006), leva aos saberes da ação pedagógica, aos saberes experienciais e da tradição pedagógica. E que, de acordo com o conceito de Tardif (2008), vem orientar os seus saberes experienciais e práticos.

Ao analisar o saber-ensinar da professora de classe investigada neste trabalho, de acordo com as categorias representativas das pluralidades de saberes para a prática docente, segundo Tardif (2008) e Gauthier (et al., 2006), podemos verificar que:

- tanto para a área de conhecimento da educação musical como da educação inclusiva, os saberes pré-profissionais, ou seja, pessoais e da fase escolar, parecem que não foram desenvolvidos, pois através das falas da professora não foram encontradas evidências de que estes saberes faziam parte das experiências da professora antes do início da sua formação;
- os saberes da formação profissional foram adquiridos por intermédio do curso Normal, especialização na Pedagogia Waldorf e atualmente na Pedagogia à distância cursado na UDESC;
- pressuponho que os saberes advindos dos programas, livros didáticos, que constroem as “ferramentas”, são oriundos da sua especialização Waldorf, formação continuada, troca entre pares e implementação curricular;
- a experiência profissional acumulada nos vinte e cinco anos de atividade docente consolidam a sua carreira e o período de estabilização na Escola Waldorf Anabá, legitimando seu saber-ensinar nas práticas pedagógicas, no contexto inclusivo como também no fazer musical das rodas rítmicas.

Como reservatório de conhecimentos, Gauthier (et al., 2006) contemplam 1) os saberes disciplinares (a matéria); 2) os saberes curriculares (o programa); 3) os saberes das ciências da

educação e 4) o repertório de conhecimentos do professor, estes formados pela tradição pedagógica, experienciais e da ação pedagógica. De acordo com a natureza e funcionamento destes saberes podemos entender a construção de um reservatório desenvolvido por esta professora para suas ações pedagógicas, formado por:

- saberes das disciplinas, os específicos para as épocas curriculares;
- o programa curricular Waldorf;
- as ciências da educação com ampliação da Antroposofia, que geram conhecimento e são incorporados à prática;
- o repertório da professora, formado pela fundamentação Waldorf, as ações pedagógicas e a experiência acumulada pela sua carreira consolidada com esta terceira turma.

O centro da discussão são os saberes que mobilizam as ações dos professores, tanto para Tardif como para Gauthier et al. A partir do referencial de Tardiff (2008), o que vai diferir do referencial de Gauthier (et al., 2006) é que os saberes da professora, advindos do curso Normal e UDESC, somados aos saberes pedagógicos específicos da metodologia Waldorf, vão integrar e construir os saberes profissionais. Para Gauthier, os saberes das ciências da educação não se relacionam diretamente à ação pedagógica, mas ao ofício feito de saberes e que constituem a Teoria Geral da Pedagogia, como esclarece Galizia (2007). Estes saberes produzem outros saberes, que são legitimados pelos cursos de formações, enquanto que Tardif (2008) defende a epistemologia da prática profissional dos professores, produzindo os saberes experienciais.

A partir do que foi revelado pela professora, podemos dizer que seus conhecimentos são legitimados nos grupos de trocas, com o grupo de estudo e de apoio terapêutico da comunidade escolar. De acordo com a concepção de Pimenta (2002, p. 134), observamos que este conhecimento implica numa visão de totalidade, consciência e consequências sobre o que a professora faz. Vem ao encontro do que orienta Steiner (1974), pois do professor Waldorf é esperado que o conhecimento se torne prática nas ações pedagógicas e vivência interior,

significando que o professor vise não somente ao aluno que está à frente, mas ao que as suas ações pedagógicas planejadas e na prática implicam em consequência para o desenvolvimento e futuro da criança.

Pimenta (2002) contribui com três categorias que formam o saber docente do professor. São os saberes da experiência, do conhecimento e do pedagógico. A autora reflete sobre a concepção de competência, traduzindo uma ação imediata, enquanto que os saberes permitem que se critiquem, avaliem e superem as competências. De acordo com os resultados encontrados, os saberes desta professora vão além da competência, pois as trocas e os grupos de estudo e de apoio terapêutico favorecem a avaliação e a crítica das ações fundamentadas no âmbito da Antroposofia e dos princípios da pedagogia Waldorf.

Nóvoa (2009) ainda traz uma nova maneira de entender os saberes do professor. Ele descreve cinco disposições que compõem o perfil de um bom professor. Para ele são (1) o conhecimento, (2) a cultura profissional, (3) o tato pedagógico, (4) o trabalho em equipe e (5) o compromisso social. Diante deste postulado, identificamos a construção do (1) conhecimento desta professora construído na prática, por meio da metodologia Waldorf e fundamentado sob o ponto de vista teórico antroposófico. A partir de interesse próprio e incentivo da escola, (2) a sua cultura profissional é continuada e motivada a ampliar. (3) O tato pedagógico é desenvolvido e apoiado com as trocas entre terapeutas e grupo de apoio, (4) construído pelo trabalho em equipe. E (5) o compromisso social está presente fortemente com a comunidade escolar, com o trabalho colaborativo e com a sua aceitação pessoal diante do desafio em atender alunos com necessidades especiais. A inovação é um forte elemento que aparece nas suas práticas pedagógicas.

Mas, apesar da professora Denise apresentar um forte compromisso social com a inclusão, ela aponta limitações para o seu trabalho: o tempo limitado para organizar, pesquisar, treinar e participar dos grupos de área, de estudo e apoio. Pelo fato da professora de classe também fazer parte do Conselho Interno, além dos saberes para a transmissão de conhecimentos, dela também são exigidos saberes que vão além das competências e

saberes pedagógicos. Da professora também são exigidas habilidades pessoais para situações variáveis, que abrangem desde temas pedagógicos como também administrativos e sociais. Estas situações são também formadoras e trazem para a professora ações validadas pela prática cotidiana, em sala de aula como também em tomadas de decisões na escola e orientações para a comunidade escolar.

A rotina da professora Denise

Todos os dias a professora recebe os alunos individualmente, na porta da sala de aula, com um bom dia e um aperto de mão. Este é um momento de primeiro contato individual com cada aluno, olhando nos olhos e sentindo a temperatura das mãos. O calor nas mãos vai determinar o estado saudável ou não da criança, indicando o quanto a professora poderá contribuir ou não com ações pedagógicas para promover o equilíbrio.

Os alunos entram livremente, conversam e depois se sentam em lugares previamente marcados pela professora de classe. Após a entrada de todos, ela se dirige à frente da classe e, após dar um bom dia para toda a turma, ela pergunta: “Quais são os recados de hoje?”. Os alunos que tem notícias se pronunciam, ou entregam recados que trazem de casa, horário de tomar algum medicamento, por exemplo. Em seguida a professora pergunta qual é o dia da semana e pede para um aluno virar a folhinha do calendário. Ela lembra quais as aulas e atividades que eles terão naquele dia. Neste momento ela faz uma ponte com as outras disciplinas e professores.

Observamos que há uma rotina, um ritmo que dá uma sequência e segurança aos alunos: eles sabem o que vai acontecer no decorrer de cada dia. Isto faz uma referência à estrutura do ensino para esta fase entre a troca dos dentes e a maturidade sexual, chamada de fase de harmonização e equilíbrio do sistema da circulação com o ritmo da respiração. Segundo Steiner (1974), este conjunto de ações pedagógicas ajuda a estabilizar e harmonizar a constituição física e a alma da criança em desenvolvimento.

Remetendo ao princípio dos quatro temperamentos de Steiner (2013b), de tratar semelhante com seu semelhante, a

professora utiliza este recurso com o objetivo de ajudar a trazer o equilíbrio e criar um ambiente anímico favorável ao desenvolvimento dos alunos. Os 30 alunos são arrumados em filas de duas carteiras, lado a lado, agrupados com o mesmo temperamento. Assim, como orienta Steiner (2013b) e indicado pela FEWB (1999), a professora pode visualizar facilmente a classe e conduzir recursos com imagens pedagógicas, direcionados para cada temperamento e se dirigindo de maneira adequada e específica para cada fila.

Seguindo esta rotina, depois de anunciar as atividades do dia, a professora pede aos alunos para que fiquem de pé silenciosamente, fila por fila. Sob a sua regência, os alunos vão se levantando e colocando a cadeira atrás da carteira. Da esquerda para a direita está a fila do inverno, depois primavera, depois outono e por último a fila do verão, onde está a aluna Teresa. Variando, primeiramente ela chama num dia a fila da primavera, depois a do verão, depois a do inverno e por último a do outono. Outro dia começa com a fila do outono e assim por diante. E após todos de pé, os alunos falam juntos um verso pequeno, com movimento corporal, preparando o verso da manhã, que é repetido todos os dias. É um verso indicado e repetido nas escolas Waldorf por todas as turmas do 1º ao 4º ano⁴. Outro verso é falado nas classes de 5º ao 12º ano.

Mas as filas nem sempre estão distribuídas desta maneira. Com a mudança de época observamos que as carteiras foram arrumadas em meio círculo, em duas fileiras. À medida que a professora vai observando a classe e os alunos, vai trazendo outras oportunidades e desafios para eles. Essa ação é fruto de observação e compreensão dos temperamentos que surgem no grupo, de acordo com a proposta pedagógica. Tem também o objetivo de permitir ao professor adaptar-se às situações da turma.

⁴ Verso falado de manhã, do 1º ao 4º ano: "Com sua luz querida/ o sol clareia o dia/e o poder do espírito/que brilha na minha alma/dá força aos meus membros./No brilho da luz do sol, oh Deus,/ venero a força humana/que tu bondosamente/ plantaste na minha alma/ para que eu possa estar/ ansioso em trabalhar/ para que eu possa ter/ desejo de aprender/. De ti vem luz e força./ Para ti refluem amor e gratidão." Rudolf Steiner.

5.5.2 As práticas inclusivas

Após falarem o verso da manhã, a professora orienta os alunos para que encostem as carteiras na parede, a fim de abrir espaço para fazer a grande roda rítmica. Para fazer a roda rítmica na sala de aula, a professora também orienta fila por fila. A professora deixa as últimas duas carteiras da fila da aluna Teresa por último. Como argumenta a professora, ela usa esta estratégia no grupo pensando na aluna Teresa, pois se ela ficar pronta antes, logo ela ficaria impaciente e iria querer sair da roda ou fazer outra coisa. (Entrevista, em 19/04/2013).

Na roda rítmica é criado um momento onde aparecem fortes elementos de educação musical. O ensino de música não é pensado exclusivamente para a aquisição de conhecimentos e habilidades musicais, mas também, e aqui principalmente, para o desenvolvimento da vida social. No fazer coletivo, os alunos são motivados com elementos rítmicos, canto, flauta, movimentos corporais, concentração, silêncio, coordenação motora, desenvolvimento de motricidade fina, espacialidade e sociabilidade entre os alunos e a professora. Teresa está sempre colocada ao lado da professora. Ela participa de todas as atividades. Apesar de algumas vezes demonstrar cansaço e dificuldades, ela é incluída e solicitada algumas vezes pela educadora, para estar sempre dentro da roda e participando dos trabalhos propostos.

A partir das notas de campo selecionei algumas cenas, que apresento a seguir, evidenciando as práticas inclusivas adotadas pela professora.

P - Quando a professora faz atividade musical com a flauta, como este fazer musical exige maior controle da motricidade fina, torna-se mais difícil para Teresa, devido aos espasmos que impedem o controle dos movimentos. Estrategicamente, a professora oferece outras possibilidades para acompanhar a música no grupo, acompanhando o ritmo ou marcando o andamento da música. Por exemplo, com um metalofone, ou um címbalo ou um apito de “trem”, ilustrando a letra da música. (Notas de campo n. 16, em 11/10/2013).

Por várias vezes observei uma estratégia utilizada pela professora, que consiste em outra rotina e garante o fazer

coletivo no passo a passo, que é a preparação para tocar a flauta. Inicialmente, a professora sempre canta a música antes de executá-la na flauta. E antes de tocarem suas flautas, cada aluno pega o seu instrumento, que está dentro de uma capa com cordão, e o pendura no pescoço. Assim o instrumento fica à disposição para começar a atividade sob sua regência. Mas só tiram da ‘capinha’ quando a professora orienta. A rotina consiste assim:

P – Os alunos são orientados: “Respeitosamente, vamos tirar a flauta da capinha e colocar a flauta na ‘almofada’.”, (apontando o queixo). Para garantir a ação no grupo com a participação de todos os alunos, ela espera e observa se todos seguiram este primeiro passo. E só depois dá a entrada para todos começarem a tocar juntos. (Notas de campo n.12, em 17/06/2013).

Para tocar a flauta, a professora começa com um aquecimento com apenas três notas. Primeiramente uma nota, depois outra, sob a sua regência marcando a duração do tempo através de contagem com os dedos. Teresa também participa deste ‘aquecimento’ das flautas.

P - Depois ela faz este mesmo procedimento fila por fila. Quando chega a fila da Teresa ela conduz mais lentamente cada passo, com cuidado e atenção: (1) orienta novamente a postura das mãos ao pegar a flauta; (2) pede para pousar a flauta no queixo; e (3) depois anuncia: “preparou” – pausa para silêncio – “agora bem devagarzinho”, anuncia a entrada e rege a fila para soprarem juntos. (Notas de campo n.16, em 11/10/2013).

Ao final, observa novamente a postura e orienta Teresa e também o outro aluno que está sentado ao seu lado, que também precisa de atenção diferenciada, e que estão sentados juntos na primeira fila, próximo à mesa da professora.

P – Neste dia a professora anuncia outra música para a turma. Entrega um címbalo para Teresa e pede para ela tocar este instrumento (pois esta música exige na flauta maior articulação nos dedos). Rege a Teresa para dar a entrada com o címbalo

e em seguida todos os alunos começam a cantar para depois tocar a música. No meio da música, a aluna Teresa toca o címbalo novamente, no momento certo acompanhando o motivo da letra da música. A professora ora dá a entrada para ela, ora ela toca pelo seu próprio impulso, sozinha. (Notas de campo n.16, em 11/10/2013).

Com as cenas apresentadas podemos perceber que a professora possibilita que os alunos com mais capacidade executem melodias e ritmos mais elaborados, enquanto os alunos que apresentam mais dificuldades executem tarefas mais simples, porém não deixando de ser menos desafiadoras e de toda maneira podendo enriquecer o resultado sonoro da classe. Algumas possibilidades são improvisadas, como lançando mão de um acompanhamento com um instrumento de percussão, fazendo a pontuação do ritmo ou outros efeitos sonoros, como címbalos, sinos ou campainha.

P - Quando a professora anuncia que vão cantar três vezes uma mesma música e depois vão tocar a flauta, ela prepara o grupo com um relaxamento mediante uma expiração profunda, orientando a postura com o tronco erguido. Pede para Teresa tocar outro instrumento, a “campainha”, que está em cima da mesa da professora. Orienta a turma para prepararem a flauta com a primeira nota que inicia a música. Pede para Teresa se preparar com a “campainha”. Todos os alunos com a flauta iniciam a música e Teresa enriquece com o acompanhamento da campainha. Para terminar, todos guardam a flauta. Um aluno vem recolher a flauta da Teresa para guardar junto com as outras. (Notas de campo n.16, em 11/10/2013).

Desta maneira, todos os alunos podem se expressar e contribuir para o fazer musical dentro do grupo e de acordo com suas capacidades individuais.

P - Quando a professora trabalha duas vozes com a flauta, primeiramente ela pede para eles tocarem a primeira voz. Depois os alunos que sabem, tocam a segunda voz. Depois, juntos, tocam as duas vozes. Assim, ela garante que todos trabalhem juntos. (Notas de campo n.13, 21/06/2013).

Teresa se expressa com alegria de poder contribuir individualmente no grupo. Enquanto que todo o grupo tem a

chance de ouvi-la. Porém, mesmo Teresa sendo assistida e tendo oportunidades de se expressar na turma, ainda assim algumas vezes Teresa chega atrasada de manhã na aula, dispersando a concentração da classe e chamando atenção para a sua entrada.

Por outro lado, apesar do fato da professora trabalhar com a turma de maneira colaborativa, percebi que nem sempre as práticas inclusivas são adotadas por todos os colegas do grupo. Por diversas vezes, observei que alguns colegas apresentaram dificuldades em aceitar o comportamento de Teresa. Se por um lado este comportamento foi observado em algumas ocasiões, por outro lado percebi situações de aceitação e colaboração, por exemplo: uma aluna é mais cuidadora, é atenciosa e a ajuda quando precisa. Às vezes uma colega arruma o cabelo da Teresa, que costuma vir para a escola de “Maria Chiquinha”. Um aluno que senta na mesma carteira, ao seu lado, mais lento cognitivamente, se mostra o mais solidário com Teresa.

P – O aluno bem dotado cognitivamente e aparentemente hiperativo se incomoda muito com a presença de Teresa ao seu lado, diante dos seus movimentos descontrolados e parece que a rejeita. Isto aparece em momento quando a professora arruma toda a turma em forma de coro para uma atividade de canto em uníssono. A professora pede para o aluno incomodado trocar de lugar a fim de poder continuar com a atividade sem maiores interrupções. (Notas de campo n.16, em 11/10/2013).

A professora afirma que é preciso estar trabalhando junto, frequentemente com reuniões de pais e professores, ou mesmo com um movimento silencioso, construindo respeito e oportunidades. Desta forma, podemos reafirmar a luta social e pedagógica com relação à inclusão de alunos com deficiência em sala de aula relatada por Finck (2009, p. 22). Como reflete a autora, a legislação não garante a inclusão de alunos com suas diferenças. A inclusão acontece quando toda a comunidade escolar é mobilizada para atender as especificidades, e isso abrange desde uma transformação no conceito sobre inclusão, como também a formação continuada dos professores, adequações de espaços físicos e recursos pedagógicos, e as

adaptações de métodos e técnicas para um ensino mais humano e menos competitivo.

A professora de classe descreve que ainda existe uma intolerância quando um aluno machuca o outro, e é aí que a escola também precisa fazer um trabalho com os pais para não rotularem as crianças.

D - Um espera pelo outro, escola-família, para que juntos possamos transformar a sociedade, para fazer bem as escolhas e com mais consciência. (Entrevista, em 19/04/2013).

Remetendo a Mitler (2003), ao se referir a uma sociedade repleta de desigualdades que se refletem no sistema educacional, avistamos aí as intervenções necessárias no ambiente da comunidade escolar para a remoção de barreiras em diversos contextos. Não somente nos casos com as crianças que necessitam de cuidados especiais, mas também nos casos de diferenças culturais e sociais, que aparecem nas relações da comunidade escolar.

A harmonia e o equilíbrio são metas constantes a serem conquistados nas práticas pedagógicas e formação dos alunos. Para o planejamento dos conteúdos e atividades, a professora procura trazer estímulos que possam equilibrar os três sistemas - neurossensorial, rítmico e metabólico-motor, abrangendo atividades anímicas do pensar, sentir e querer. Steiner enfatiza que estas três atividades anímicas se interagem e o equilíbrio no desenvolvimento entre estas três atividades proporcionará as bases para uma formação equilibrada do ser humano. (STEINER, 2007, p. 99). Vale a pena mencionar ainda que, apesar da pedagogia Waldorf apresentar um contexto favorável à inclusão, às vezes não é a melhor situação para determinadas deficiências consideradas graves.

Para as dinâmicas das atividades em sala de aula, a professora pensa na aluna com diagnóstico e nas suas condições em realizá-las, tentando equilibrar atividades que ela possa fazer, mas sem deixar, porém, de colocar desafios para os outros alunos da classe. Às vezes acontece de Teresa estar mais cansada. Ela senta no chão, permanecendo assim por alguns minutos, “longe” da atividade e do grupo. Enquanto a professora continua com a dinâmica no grupo.

P - Algumas vezes ela planeja outras atividades para a aluna Teresa, por exemplo, quando os alunos estão pulando corda no pátio ela pergunta se os outros alunos já pularam de frente para trás e de trás para frente. “E o que eles vão fazer agora?”, pergunta a professora. E Teresa responde: “cruzar agora!”. (Entrevista, em 21/9/2013).

A professora Denise proporciona momentos em sala para que a aluna possa participar das atividades e estar junto com o grupo. Assim, a professora dá também a oportunidade de Teresa ajudar na escolha da proposta e, mantendo a sua autoridade de professora, dá liberdade à aluna, orientada com criatividade, conforme citado por Marasca (1999) quando apresenta as orientações pedagógicas de Steiner para este segundo setênio. A professora de classe tem, portanto, a oportunidade de promover escolhas. Ao mesmo tempo em que usa autoridade, tem como tarefa o acolhimento da aluna, visando ao aumento de autonomia de Teresa.

Os conhecimentos da professora de classe são incorporados à experiência individual, ganham uma certificação e segurança por meio de acertos no processo de ensino. As atividades trabalhadas no cotidiano escolar ganham uma referência que formam o habitus, traduzindo as habilidades que a professora desenvolve no saber-fazer, gerando a sua “cultura docente em ação”, que surge da prática, conforme TARDIF (2008, p. 49).

Para auxiliar no aprendizado dos sons das consoantes, a articulação na fala dos alunos e principalmente privilegiando a aluna Teresa, a professora trabalha com fonemas em melodias emprestadas das músicas conhecidas na classe, utilizando M, L, Ning-ning,dong-dong, PR, TR ou BR. Este recurso é utilizado como preparação e aquecimento para o canto, mas também como recurso para aprender ou firmar uma nova melodia.

P - A professora começa a cantar uma música que fala “Minha terra ...” e orienta, “sigam-me!”, andando em passos longo-curto em caracol. Os alunos ainda estão aprendendo a música e a professora canta um verso e os alunos repetem. Depois somente com a melodia da música sem a letra, substituindo por

“dong dong”, e vai desenrolando o caracol. Depois com “ning ning” a mesma melodia. (Notas de campo n. 7, em 29/04/2013).

Muitas vezes a professora faz intervenções estimulando Teresa: “Quero ouvir você também!”. Teresa demonstra presença e força de vontade, às vezes imitando somente o movimento labial dos sons, tanto com os versos como nas músicas cantadas. Desta forma, a professora não deixa a aluna de fora das atividades e pede para que ela participe na roda junto com seus colegas. E utiliza também esta estratégia com uma música onde troca as iniciais das consoantes, mantendo a melodia, como nesta cena.

P - A professora canta uma música e a classe imita ‘Tutitauti’, variando os fonemas iniciais para “xuxixaxuxi”, ou “mumimamumi”, ou “zuzizazuzi”, ou “fufifafufi”, assim por diante e afinando a classe. (Notas de campo n.8, em 30/04/2013).

Na época de matemática, a professora faz atividades rítmicas, marcando o tempo com um tambor, que fica disponível na sala de aula, ao lado da sua mesa.

P - Primeiramente na roda, ela conta todos os alunos, se dirigindo e incluindo um a um com um leve toque na cabeça. Depois anuncia o total de alunos presentes. Depois conta novamente agora dividindo dois grupos, orientando duas rodas. Com o tambor faz um ritmo constante, mantendo o pulso e incentivando os alunos a marcarem o tempo forte com ela na tabuada do 2. Depois do 3, até o número 32. (Notas de campo n. 5, em 16/04/2013).

Na ‘roda da tabuada’, quando o ritmo é marcado pela professora e os alunos vão batendo ora os pés, ora as palmas no múltiplo da tabuada, a professora coloca Teresa num grupo com menos alunos, pedindo para este grupo fazer o ritmo da tabuada do número dois, a menos difícil.

P - Contando e batendo palmas, uma roda marca o tempo forte no múltiplo do “2” e a outra roda marca o múltiplo do “3”, desenvolvendo bastante concentração e entusiasmo entre os alunos. Ao final, as crianças comemoram felizes! A professora faz algumas repetições e depois anuncia: “Respirou!” “Parou!”. E faz-se silêncio para a pausa. Mas depois ela inverte as duas

rodas, trocando os múltiplos. A professora recomeça e os alunos vão todos juntos. (Notas de campo n. 06, em 18/04/2013).

Para fixar cada tabuada e recriar as repetições a professora traz novos desafios, como na cena a seguir.

P – Os alunos são arrumados em duplas, batendo palma com palma com o colega do lado e depois mão com mão com o colega da frente. Depois cruzando as mãos e cantando a tabuada. Teresa faz os movimentos com sua parceira expressando alegria em conseguir fazer, ainda que de forma um pouco mais lenta que os demais. (Nota de campo n.01, em 08/04/2013).

Nas aulas de jogos, Teresa participa normalmente, porém não gosta quando tem atividade que implica competição, explicou a professora Denise em entrevista:

D - Teresa adora quando tem circuito, que é um jogo que inclui equilíbrio, salto e assim por diante, pois ela não tem medo. No recreio ela adora brincar de pega-pega, os colegas se deixam pegar por ela na brincadeira. Mas ela não consegue saltar, por exemplo. Quando eu trago para o grupo uma brincadeira de pular corda, eu ajudo a Teresa a fazer movimentos mais simples. Enquanto os outros pulam, ela passa pela corda, ela tem esta coragem. Vou fazendo os ajustes. E o grupo ajuda, brinca com ela, reconhece as coisas boas que ela consegue fazer, mesmo com suas limitações. (Entrevista, em 19/4/2013).

Certa vez, na roda rítmica da primeira época de matemática, a professora criou uma atividade de pular corda na sala de aula com o intuito dos alunos fazerem movimento com ritmo ao mesmo tempo cantando e treinando a tabuada, conforme cena descrita abaixo.

P - Todos os alunos se sentaram no chão, fazendo uma roda. A professora colocou no meio do círculo uma corda. E exemplificou fazendo, pulando para frente, alternando direita e esquerda da corda, enquanto ia contando e cantando, num intervalo de quintas, a tabuada do 5, até o número 40. Depois foi convidando alguns alunos. Quando chegou a vez de Teresa,

a professora pegou na sua mão para pular junto. A professora pediu para ela fazer mais uma vez, justificando que “não ouvi Teresa contando os números”. (Notas de campo n. 3, em 11/04/2013).

A professora relata que foi mediante a auto-educação que se preparou para a educação inclusiva e também junto com a escola à medida que surgiram as necessidades. Ela passou a receber cada vez mais alunos com necessidades cognitivas, ou grau diagnosticado de autismo, por exemplo. A escola foi se abrindo para atender às necessidades e à legislação.

Segundo os pressupostos teóricos de Tardif (2008, p. 223), os saberes estão ligados às capacidades de racionalizar humanamente a prática baseada na experiência de vida. O saber-fazer desta educadora ganhou ampliação à medida que a escola foi aceitando casos de inclusão. Seu conhecimento é articulado com experimentação e teste inicial, que depois passa a fazer parte de seu planejamento estratégico para o desenvolvimento teórico-metodológico dentro da concepção da pedagogia Waldorf. Em trocas com professores e terapeutas, a sua prática docente no âmbito da inclusão é produzida e modelada no seu trabalho, incorporando identidade pessoal, profissional, legitimado pelos pares e construindo assim os seus saberes docentes.

De outro lado, a escola como organismo social, motivando a colaboração entre pais, grupos de estudos e comissões de trabalho, promove um estreito contato entre os pais e professores, facilitando os processos de sociabilização e proporcionando um ambiente para a inclusão, a partir de uma pedagogia que visa o aluno de maneira global. Conforme pontua Mittler (2003), sobre uma mudança nos modelos sociais e entendimento sobre as dificuldades de aprendizagem e comportamento, podemos afirmar que esta professora vem favorecer uma ambiência para a educação inclusiva e uma educação mais humana nas suas ações.

Quando a professora precisa chamar a atenção de um aluno, ela procura se dirigir à fila ou a um pequeno grupo e explica mais uma vez como deve ser feito. Para o aluno que apresenta dificuldade, ou lentidão no aprendizado, ela faz perto ou ao lado do aluno, repetindo até que o aluno observe e faça junto. Certa vez, para finalizar a roda rítmica, a professora cantou

uma música que falava no texto sobre “imaginar que sou capaz”, antes de anunciar uma atividade com um novo desafio. Assim ela introduziu, passo a passo, um exercício de improvisação de caráter lúdico para desenvolvimento da criatividade, como estratégia para viabilizar o discurso musical.

P - Neste dia, a professora propôs dois exercícios rítmicos e anunciou: “vamos fazer uma atividade nova bem difícil!” Orientou os alunos por imitação, a baterem as duas mãos duas vezes nas pernas e depois uma palma, construindo um ritmo. A professora fez mostrando e os alunos foram entrando no ritmo. Depois que os alunos estavam seguros nesta primeira etapa na roda, ela começou dando o seu exemplo, falando o seu nome de improviso, junto com o ritmo das duas mãos espalmadas na perna. Alguns passos são dados na evolução do exercício: (1) com dois tipos de movimento rítmico dentro de um espaço determinado de tempo e mantendo o andamento, pois depois variou com palmas e estalos. (2) No segundo passo, falando o nome, de improviso e mantendo o andamento, estimulando a criatividade e a atenção. (3) E depois uma terceira variação falando o nome do colega à direita. Ambos os exercícios exigiram concentração e presença no pulso rítmico. E todos foram capazes de fazer a atividade, uns com mais ou menos criatividade. (Notas de campo n.9, em 06/05/2013).

5.5.3 As práticas musicais

A professora utiliza os elementos de educação musical como um instrumento pedagógico para suas aulas. A sua atuação e desempenho musical na sala de aula são diferentes da professora especialista, que tem a atribuição de trazer o programa curricular específico de música para a classe. Fica clara a diferença de atuação das duas categorias de professores, conforme discutem os autores Alvarenga; Mazzotti (2011) e Bellochio (2004) sobre a compreensão e a maneira de ensinar música nas duas especificidades.

A professora Denise acumulou funções, como professora de classe e de música, do 1º ao 3º ano na turma anterior. Na classe anterior ela introduziu a flauta doce e o canto até o 3º ano. A sua turma anterior recebeu um professor especialista no 4º

ano. Já para esta classe atual está sendo diferente. Como havia disponível na escola uma professora especialista e para completar a sua carga horária, esta professora de música pegou esta atual classe já desde o primeiro ano.

A professora de classe utiliza a música como recurso pedagógico para os ritmos das tabuadas e o canto como um momento para “respirar”, como afirma em entrevista. Assim ela deseja que as músicas escolhidas despertem também os alunos para a vida da natureza através das estações do ano, carregado de elemento lúdico e relaxante, como ela reflete na entrevista abaixo.

D - Os alunos pequenos são muito musicais por si só, isto já está no jeito de falar (...) Eu quero que a música faça parte da vida delas! Na matemática faço muita música! Esta me ajuda muito com os ritmos, nas divisões, a música é matemática, a música acalma e a matemática agita. (Entrevista em 19/04/2013).

De acordo com as três categorias sobre as funções da música na escola, propostas por Duarte (2004), ou seja, a concepção instrumental, a cooperativista e transformadora, podemos observar que estas três concepções propostas pela autora estão presentes nas práticas musicais desta professora de classe: 1) a concepção instrumental como disciplina autônoma, quando ela atenta para a educação musical com o canto ou flauta, a postura, a afinação, dá entradas, canta e toca com os alunos; 2) a concepção cooperativista, quando a professora usa a música de forma a colaborar com outras áreas de conhecimento, como nas aulas de línguas estrangeiras, eurtmia e épocas de temas curriculares; e 3) com a concepção ativa e transformadora do aluno, principalmente no que concerne ao desenvolvimento individual e na vivência social.

A seguir, apresento como estas três concepções se dão na prática musical. Na categoria de educação musical como disciplina autônoma e para a condução das atividades musicais, a professora rege a classe adotando uma linguagem livre, mas comunicadora com a turma, trazendo os cortes e garantindo o conjunto e as finalizações das músicas com silêncio.

P - Ora com a mão esquerda, ora com a direita, ela mostra com os dedos, em contagem regressiva, o tempo que vai entrar o canto ou a flauta, ou para indicar o tempo que vai durar o som da nota no instrumento. Antes de cantar, ela anuncia a música e pede para um aluno dar a primeira nota e afina a classe. Faz cortes e mantém o silêncio. Depois de todos os alunos estarem segurando a flauta, prontos com a postura, ela primeiro canta a música com os alunos e depois dá a entrada para expressarem a música por meio do instrumento. (Notas de campo n.12, em 17/06/2013).

As suas práticas musicais são planejadas de acordo com o contexto da temática da época disciplinar, buscando equilibrar elementos rítmicos até o mais melódico, do andamento mais rápido ao mais lento, do forte ao piano, chegando à melodia de uma música apenas cantada em boca 'chiusa', como vemos na descrição da próxima cena. Com este recurso a professora cria um ambiente de calma e silêncio para a audição musical. Assim, ela orienta a arrumação da sala ao final da roda rítmica.

P - Marcando o compasso quaternário no 1º tempo forte e 3 fracos com o tambor, ela orienta os alunos “começando com o pé direito”, e faz junto, mostrando com longo-curto, acompanhando uma música indígena “Hei hei ananá hei”, uma canção que fala das quatro estações do ano e os quatro elementos. A professora pede gestos com os braços para representar os elementos terra, depois água, depois ar e por último o fogo, enquanto cantam em movimento na roda com esta coreografia. Os alunos gostam e não querem parar, continuam cantando. Após algumas repetições, a professora inicia outra canção mais lenta e melódica que fala de “Chuva, água”. Assim, cantando esta música e ao final com a melodia em “boca chiusa”, ela encerra a roda rítmica. (Notas de campo n. 7, em 29/04/2013).

Atendendo às orientações do projeto pedagógico da FEWB (1999), e como é enfatizado por Friedenreich (1990), todo o repertório artístico-musical planejado pela professora Denise vem ao encontro da temática curricular e traz sentido com a época que está construindo. Na roda rítmica a professora explora movimentos, ritmos, poesias e rimas, versos e canções com

gestos simples e coreografias, geralmente criados por ela, tendo como pano de fundo a atmosfera dos conteúdos dados no plano de época. Desta maneira, as canções com motivos sobre a natureza, da época da Gotinha D'Água e do Senhor do Tempo, vêm ampliar a fantasia e assim formar um sentido global, um conjunto que contribui com a ampliação dos conteúdos da época do planejamento curricular.

Para o início do ensino fundamental, de acordo com a metodologia, o cantar e tocar é sem teoria e partitura musical. Steiner (2013) preconiza a importância da aula de música e da atividade artística enfatizando o canto desde o início do ciclo escolar. Ele recomenda acostumar os alunos desde cedo a cantar pequenas canções artisticamente e de maneira empírica, sem teoria ou notas impressas, mas cantar bem. A professora utiliza o canto em uníssono, conforme prevê orientações da FEWB (1999) para o desenvolvimento do aluno do 2º ano.

P - A professora conduz o canto em uníssono e a flauta, fila por fila. Canta e depois toca, sem partitura. E troca para outra fila, observando sempre a postura dos alunos, pedindo os cotovelos fora das carteiras, postura na cadeira, pés no chão e só então dá início à música. Quando algum aluno não observa a sua regência, ela diz: "Olha para a professora!". Chama a atenção e orienta sobre o sinal de sua regência. Ela se ocupa com a afinação, o silêncio e a postura dos alunos para cantarem e tocarem bem. (Notas de campo n. 16, em 11/10/2013).

Como segunda categoria, na concepção cooperativista, a professora dá apoio às outras disciplinas. Ela traz o repertório musical de outros professores para dentro da sua roda rítmica, faz repetições do repertório de música da professora especialista, como também das aulas de inglês, alemão e euritmia, além das suas músicas planejadas para a época disciplinar.

Esta troca interdisciplinar, ao contrário do que experimentou a autora Azor (2010), está presente nesta escola e é priorizada entre os professores. Na sua experiência, a autora destacou a ausência de práticas musicais pelos professores generalistas e a falta de coesão sobre trabalho conjunto e distância entre os professores. Mas aqui observamos que, de acordo com os princípios da pedagogia Waldorf, tanto o trabalho

colaborativo entre os professores como os valores dados à vida cultural e musical da comunidade trazem como consequência a prática viva na rotina escolar.

Como defende Sobreira (2008), a vida musical no ambiente escolar é uma consequência de uma ampliação de valores trazidos para a prática dentro deste ambiente. No caso das atuações da professora Denise, estas vêm favorecer não só a ampliação dos seus saberes por intermédio das trocas e suas formações continuadas, mas também vêm reforçar a vivência cultural e musical da comunidade escolar, fruto de conscientização da importância da educação musical no desenvolvimento da criança, conforme postula Fonterrada (2005).

As atividades musicais nas rodas rítmicas recebem ênfase nos elementos rítmicos, onde a professora cria e incentiva a expressão corporal, estimulando concentração, coordenação e motricidade, espacialidade e sociabilidade entre os alunos e a professora. As melodias ou ritmos de canções já conhecidas são emprestados para processos de alfabetização ou para a marcação de tabuadas.

De acordo com as discussões dos autores Alvarenga e Mazzotti (2011), Ciszevski e Raimundo (2010), Penna (2010), a proposta do ensino de música pelo professor generalista tem o objetivo de uma formação global do aluno. Por conhecer bem seus alunos, a professora de classe é privilegiada nas suas ações didáticas e pedagógicas, demonstrando segurança e habilidade diante das diferentes requisições vindas da constelação da classe.

Desta forma, ela favorece transformações individuais e sociais no grupo, concepção que nos remete à terceira categoria citada por Duarte (2006), ou seja, a concepção ativa e transformadora do aluno. O aluno é motivado a entrar na fantasia, por meio da imagem das canções, com entusiasmo em cantar e tocar, irradiando e manifestando as sensações de corpo inteiro, o que Steiner (1974) chama de música interior da criança, com a presença de alegria e como resultado da circulação da respiração no sistema rítmico. A música é vivenciada no interior da criança, de maneira transformadora, ora cantando, ora tocando, ou dançando, ou marcando o ritmo.

P - Como estratégia para educar a audição, ou para finalizar as atividades na roda rítmica, a professora conduz o grupo cantando e andando com os pés, acentuando de 3 em 3 tempos, depois com algumas variações: (1) andando mais rápido; (2) andando mais lento; (3) formando um caracol; (4) gigante com passos grandes. A professora fala: “PAUSA!” e cria-se um silêncio na sala imediatamente. Depois continua: (5) “com salto de coelho”. E depois a professora anuncia: “ESTÁTUA!” e cria-se novo silêncio. E continua: (6) “agora com a voz guardada e com sapato de veludo”. Assim ela vai conduzindo a roda para desenrolar o caracol, até formar a grande roda novamente. Para sinalizar o final da atividade na roda rítmica, ela canta uma música em tonalidade aguda, na tessitura como das crianças, com a letra da música e depois em boca ‘chiusa’. E os alunos a acompanham, cantando suavemente em uníssono. (Notas de campo n.8, em 30/4/2013).

Sob a concepção de Steiner (1974), a educação musical exerce uma grande ajuda no equilíbrio do sistema rítmico da criança nesta fase de desenvolvimento. As práticas musicais da professora Denise, alternando o canto e a flauta, vêm reforçar as forças motivadoras e curativas do sentimento, a respiração, a vivência musical, especificamente o elemento harmônico da Música.

Como defende Kolisko (2011), é na região do tronco que somos tocados pela atividade artística musical e pela respiração, no âmbito do sentir. Através da atividade do cantar alternado com o tocar a flauta, a professora traz uma atividade motivadora para a respiração, que com o seu ritmo irradia ao corpo etérico, aquele corpo vital do tempo, que é o mediador entre o corpo físico material e o corpo astral dos sentimentos.

Assim flui a música. No âmbito do sentir vai em direção ao movimento, para os membros, a região do querer, se expressando com o elemento rítmico. Ou quando do sistema rítmico vai em direção ao polo da cabeça, se expressando por meio do elemento melódico. E no sentir podemos vivenciar essencialmente o elemento harmônico da Música. Quando as atividades do pensar e do querer são mobilizadas para uma atividade artística e criativa, surge então a educação da vida

emocional do aluno. (STEINER, 2013; KOLISKO, 2011; PETRAGLIA, 2010).

No desenvolvimento do 2º ano escolar, a criança está pronta para sair da fase infantil da imitação, é ainda um tempo de transição. Por isso a professora ora faz junto com os alunos e ora somente conduz, orientando passo a passo, como vemos na próxima cena. Aos poucos já oportuniza e “testa” para que os alunos façam sozinhos sob sua regência.

P – A professora canta a música “Girassol, girassol, amarelo como o sol, girassol”, com as notas na flauta si, la, sol. Pede para os alunos cantarem, mostrando com os dedos a digitação da melodia na flauta. Depois pede para todos prepararem a flauta na ‘almofadinha’. Regendo, ela canta acompanhando, enquanto todos os alunos tocam juntos. Depois, vai fila por fila. Elogia cada fila antes de passar para a próxima. (Notas de campo n. 16, em 11/10/2013).

A professora de classe enriquece suas ferramentas de trabalho com um repertório ampliado e consolidado com a estabilização da carreira e formação continuada. No fazer artístico musical, a professora recria e traz repetições com variações, de modo que insere novos desafios à medida que os alunos vão dominando o conteúdo na prática, passo a passo. Enquanto ela vai observando o resultado, como reflexo das suas ações pedagógicas, vai trazendo soluções e encadeando atividades que incrementam ou auxiliam o fazer artístico e o desenvolvimento musical. De acordo com Steiner (1974), a atividade com caráter de repetição atua no aluno de maneira fortalecedora na sua constituição, na sua força de vontade e no sentimento.

Fundamentado em Haes (2012), a repetição das brincadeiras e canções que a professora planeja para as rodas rítmicas vai ao encontro da alma da criança nesta fase de desenvolvimento do segundo setênio. O autor compara a alma do aluno nesta fase com os ritmos evolutivos e repetitivos dos grandes ritmos do universo. A professora traz a repetição metamorfoseada com variações que, em consonância com o que postula o autor, resulta no aluno como uma atividade em

evolução e, ao mesmo tempo, fortalecedora para a sua vontade e sentimento de motivação.

Ao observar os alunos, ela percebe o quanto eles já se apropriaram da proposta original antes de dar novos passos e incluir variações. Nesta ação pedagógica, ela atua como num tatear o estado íntimo da alma da criança, como orienta os princípios teóricos de Friedenreich (1990). Este autor também releva a importância da repetição para o desenvolvimento do aluno do segundo setênio, considerando a educação musical como um elemento pedagógico formador do sentimento e fortalecedor da vontade. Também como Steiner (1974), o autor Friedenreich (1990) justifica a força atuante da repetição com o ritmo repetitivo que se expressa na vida e a vida que se desenrola em ritmo constante, trazendo um equilíbrio com os outros elementos musicais, o melódico e o harmônico. (FRIEDENREICH, 1990; STEINER, 1974).

O canto nas práticas musicais

Em cada roda rítmica, as crianças cantam em média de seis a oito canções por dia com a professora em classe, no espaço de tempo de 50 minutos. Fica evidenciada a importância que a professora de classe dá ao canto coletivo com os alunos em sala de aula. Estas ações pedagógicas incluem desde rimas, versos, ritmos com variações, ora cantando, ora tocando. A professora motiva os alunos a mergulharem com todos os seus sentidos e fantasias nas atividades propostas do conteúdo programático, conforme esta cena a seguir.

P - “Qual é o nome da estação que estamos vivendo agora?”, ela pergunta e as crianças respondem. A professora lembra o primeiro verso de uma música que fala da estação do ano. E em seguida dá o tom com a primeira sílaba do verso: “A”... e começa “Arrebenta na praia a onda do mar” ...e as crianças seguem cantando junto, sob sua regência. Ao finalizar a música ela faz outra pergunta: “O que temos no outono?” As crianças respondem: “Folhas amarelas”. Ela anuncia a música e dá a regência para começarem a cantar a música seguinte, que fala das folhas amarelas. (Notas de campo n.2, em 09/04/2013).

Em todas as cenas a professora trabalha canções com melodias simples e em uníssono. Algumas na ambiência de quintas e outras do folclore, indígenas ou canções escolares. Em quase todas as rodas rítmicas ela canta palavras de orientação para o grupo utilizando a ambiência de intervalo em quintas.

P - “Olhem bem as pontinhas dos seus pés”; ou “olhem bem o espaço desta roda”; ou “Calcei sapatinhos de veludo”, como palavra de ordem para as crianças arrumarem as carteiras, desmanchando a roda rítmica em silêncio e ambiente de calma. (Notas de campo n. 4, em 15/04/2013).

Em harmonia com orientações da FEWB (1999) e Friedenreich (1990), ela faz uso de algumas melodias que não mostram a tônica como resolução. Algumas canções já trazem fortemente o elemento da terça maior ou menor, trazendo uma motivação para a vida mais interior do aluno e não tanto mais cósmica, como é utilizada para a criança pequena do primeiro setênio, conforme define Petraglia (2010).

A professora Denise se ocupa com a formação da voz para o canto coletivo e todo o tempo demonstra estar atenta para a afinação e emissão de voz mezzoforte ou piano dos seus alunos.

P - Quando o grupo desafina, ela imediatamente interrompe a música, regendo com um corte no gesto de mãos e dá o tom novamente, repetindo o verso da música. A sua voz é bem afinada e se torna um bom exemplo para a classe. (Notas de campo n.5, em 16/04/2013).

De acordo com o que postula Kolisko (2011), a emissão da voz cantada deve ser educada desde os primeiros anos do ensino fundamental, enfatizando a educação do canto para uma verdadeira vivência musical. Os alunos têm entusiasmo para cantar as canções trazidas para a roda rítmica, certamente por representarem um conjunto com tudo o que elas estão vivenciando na época disciplinar, contribuindo para a naturalidade e o artístico-musical. Em entrevista a professora esclarece sobre os critérios para a escolha do seu repertório.

D - Sobre os elementos do repertório escolhido, com texto ou sem texto, escolho músicas que tem a ver com a época curricular do programa, procurando sempre dar sentido a tudo que trago para a classe. Não é só a música que acho bonita, que gosto, mas que tem a ver com a idade do desenvolvimento e quais desafios ela traz. (Entrevista, em 21/09/2013).

A professora cria ações para desenvolver a audição com jogos e estímulos enriquecidos com imagens. Ela motiva as crianças a cantarem “o que” e o “como” com cuidado e atenção, ouvindo o que cantam, sem necessariamente gritarem ou fazerem uso do berro, como condena Kolisko. Sem chamar a atenção da criança para o processo envolvido na arte do canto, a professora direciona a atenção do aluno para a fantasia que ela cria para o contexto do fazer artístico musical.

P - A professora cantou a música “esquindôlelê”, desenvolvendo movimentos variados e acompanhando o ritmo da música (1) batendo palmas; (2) batendo os pés; (3) com a ponta do pé e cantando piano; (4) cantando forte com o calcanhar; (5) e “pianinho” com sapatinho de veludo... (Notas de campo n. 1, em 08/04/2013).

A professora busca nas suas ações pedagógicas fazer com que o aluno vivencie a música, ora ouvindo, ora cantando, com as pausas de silêncio no grupo ou intercalando o cantar e o fazer musical com instrumento, de acordo com orientações da FEWB (1999). Desta maneira, a professora busca desenvolver a atenção e a audição. Frequentemente utiliza um instrumento de percussão para marcar o ritmo, ora com um címbalo, ora com um gongo, para criar uma pausa de silêncio e criar uma ambiência musical para audição atenta e calma.

P - Utilizou o recurso do andamento da música mais rápido, para dar vazão ao agito das crianças no início da roda, e depois foi *rallentando* e acalmando novamente. Quando sentiu que os alunos desafinaram, utilizou o recurso da brincadeira da “estátua” para conquistar o silêncio na classe e as crianças puderam ouvir o tom dado por ela, para recomeçar a cantar a música. (Notas de campo n. 8, em 30/04/2013).

Outro elemento enfatizado nas práticas musicais da professora Denise é trazido em momentos de silêncio no ambiente da sala de aula. A professora considera esse um elemento essencial e formador da escuta e da afinação para o canto. Mediante as pausas ou cantando bem suavemente, ela motiva uma escuta atenta. Como define Petraglia (2010), o silêncio é “como um portal para um mundo musical inaudível, um espaço estimulante para a audição interior” (PETRAGLIA, 2010, p. 198). Cavalcanti (2002, p. 42) descreve que “entre uma inspiração e expiração existe uma breve parada do fluxo respiratório: é uma pausa, é o momento em que ouvimos o silêncio”. Neste momento de parada rápida entre sístole e diástole do sistema cardíaco, temos uma pequena pausa, um momento presente de consciência do sentir: o silêncio.

P - Para intercalar a atividade de ouvir e fazer música, ela faz uso da estratégia de cantar e tocar em filas. Assim, além das outras filas poderem ouvir os colegas, ela também pode observar mais atentamente aqueles que executam a música. Ela só dá início à fila quando todos estão em silêncio; e aí ela anuncia: “Estão quase conseguindo”, como recurso para levar todos juntos e esperar os que ainda não conseguiram se preparar. E espera mais um pouquinho até ficarem todos em total silêncio para dar início à música. (Notas de campo n.13, em 21/6/2013).

Para acompanhar algumas canções, a professora Denise faz uso eventualmente de violão. Mais frequentemente utiliza a flauta doce para dar o tom, afinar, corrigir ou dar a entrada para uma nova canção. Para desenvolver o canto em suas rodas rítmicas há a presença constante de elementos de educação musical na sua regência de grupo, mesmo fazendo uso de uma regência não acadêmica. Ela estabelece claramente os seus objetivos na comunicação com os alunos.

D - O canto une, é a primeira coisa que penso! Quando cantamos juntos ficamos unidos e abertos para um encontro com algo invisível. Mesmo quem não é afinado, que acha que está atrapalhando, se beneficia. Eu me sinto privilegiada, pois a música me ajuda muito em sala de aula! A intenção é cantar, fazer o grupo, unir os alunos. Quando eu estava com a minha

segunda turma eu voltei a estudar violão novamente, mesmo tocando somente alguns acordes. (Entrevista em 19/4/2013).

Com uma melodia emprestada de canção conhecida, ela aquece as vozes dos alunos na roda, com “dong dong” ou “ning ning”, afinando o grupo e utilizando o recurso do fonema NG, orientado pela Escola Desvendar da Voz. Este exercício é preparatório da primeira fase da escola de canto de Werbeck (2001), para o direcionamento da ressonância do som. Com estes exercícios, fazendo uso de vogais e consoantes, ela trabalha o relaxamento e aquecimento da voz sem, no entanto, anunciar ou esclarecer aos alunos sobre os exercícios de canto, conforme orienta Kolisko (2011).

P - A professora anuncia o primeiro verso da música “Se esta rua”. Começa fazendo sons com TR, BR e PR em escalas decrescentes. Depois pede para cantarem suavemente. Dá sinal com a mão fechando, dando sinal de corte para terminar, mas alguns alunos não percebem e continuam. Logo ela pergunta: “Quando a minha mão faz sinal para fechar, o que acontece?” Alguns respondem: “É hora do silêncio!”. E depois ela continua: agora cantando a melodia da música com “ning”; e depois com “dong”. E vai andando dentro da roda para ouvir a afinação do grupo e desejando ouvir cada aluno. (Notas de campo n. 06, em 18/04/2013).

Faria (2011) reflete sobre a maior facilidade dos alunos cantarem com o professor de classe do que com o especialista. Neste caso, a Professora Denise não só estimula o canto na sala de aula, mas também faz com que os alunos mostrem bom resultado para as outras disciplinas que utilizam a música. Assim ela constrói um elo de parceria e estreita a relação dos alunos com os outros professores, facilitando o processo para o especialista, conforme cena descrita.

P - Ela ensaia repertório de outras disciplinas com os alunos na roda rítmica, pede para que eles estudem o repertório em casa e “toma a lição” na roda rítmica, pedindo que eles cantem e toquem bonito para o outro professor. (Notas de campo n.12, em 17/06/2013).

O resultado artístico quando as crianças não cantam de forma correta em decorrência do professor não conduzir bem ou de forma natural o canto também é destacado no estudo de Faria (2011). Nestes casos, além dos alunos não vivenciarem o artístico de forma correta, o professor geralmente já apresenta rouquidão na voz falada. Nesta pesquisa, entretanto, o contrário se revela. A professora apresenta voz saudável e traz uma imagem positiva para os alunos.

Conforme Iwamoto (2010) e Corrêa (2008), os resultados na desafinação dos alunos dependem de medidas pedagógicas para a educação do canto nos programas dos primeiros anos escolares. O que significa que há maior necessidade de instrumentalização na formação básica e continuada dos professores. De acordo com a visão da Professora Denise, sobre a sua formação para o desenvolvimento das atividades musicais, faltou uma formação musical que já poderia fazer parte desde a escolaridade: “poderia fazer parte desde antes da formação do professor”, ela declara em entrevista. (Entrevista, em 21/9/2013).

A professora Denise aponta a lacuna que deixa a Música ausente nos cursos superiores e mesmo na escolaridade, conforme discutem Furquim, Bellochio (2010); Bellochio, Figueiredo (2009, 2001); Spavanello (2004) e Bellochio (2004, 2003, 2001, 2000). É importante salientar que nesta mesma escola investigada nem todos os professores de classe desenvolvem atividades musicais com seus alunos da mesma maneira como se dedica a professora Denise. Não é raro que outros professores apresentem dificuldades com a música, apesar de também terem recebido aulas de instrumento e canto durante suas especializações em pedagogia Waldorf.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta investigação, a temática tratada foi a do professor de classe no contexto da Pedagogia Waldorf, com um olhar diferenciado no âmbito da inclusão e aplicabilidade das práticas musicais em sala de aula. Pude constatar como uma professora de classe em cenário inclusivo constitui sua prática pedagógica musical, considerando as dificuldades ou desequilíbrios, de forma a permitir ao aluno desenvolver suas capacidades, mesmo com limitações. Desejei relatar a experiência desta professora, como ela constrói e desenvolve seus saberes na prática do cotidiano. Contextualizei a sua formação, seu percurso profissional, suas atribuições como professora de classe e, como objetivos específicos, relatei suas ações pedagógicas, inclusivas e musicais. Busquei ampliar o conhecimento e categorias sobre seus saberes e a especificidade da metodologia Waldorf. Ao lado de alguns autores, trouxe contribuições teóricas para embasar a prática e sustentar o entendimento destes saberes, assim como a visão ampliada do ser humano, segundo a Antroposofia de Rudolf Steiner.

A metodologia qualitativa como abordagem de pesquisa e o estudo de caso como método foram adequados, pois levaram à compreensão das ações pedagógicas, inclusivas e musicais na perspectiva da professora no seu *lôcus* de trabalho. Inicialmente, utilizei gravação em áudio com registro em notas de campo de doze aulas e algumas fotografias das atividades realizadas. Estes instrumentos de coleta de dados mostraram ser adequados para a minha inserção no ambiente escolar, pois não eram invasivos e pouco interferiram nas ações do grupo observado. Acredito que as cenas registradas foram coerentes com a capacidade de resumir as ações ali visualizadas. Somente nas últimas quatro observações eu fiz uso de registro com vídeo, devidamente autorizado pela escola e pela professora. O registro em vídeo revelou ser um instrumento mais eficaz para a interpretação e revelação de dados, uma vez que toda a cena estava disponível para a visualização quantas vezes fossem necessárias. É importante destacar que este instrumento apresenta facilidades para a pesquisa, mas ainda assim não dá conta de registrar todas as nuances do contexto de uma sala de aula, rico em movimentos, interações e vozes, nem sempre

possíveis de compreensão. Para as entrevistas utilizei apenas gravação em áudio e registro em papel.

Os resultados evidenciam que ser professor de classe exige uma gama de saberes plurais e heterogêneos, pois dele são exigidas habilidades de diversas áreas de conhecimento, como artísticas, sociais e humanas. Os saberes experienciais da professora, consolidados ao longo da trajetória profissional da docente, foram construídos a partir das atividades profissionais cotidianas, somados ao seu conhecimento de cultura, filosofia da educação Waldorf, ambiente e realidade. A formação musical da professora Denise durante a sua especialização pedagógica Waldorf foi decisiva para o desenvolvimento de habilidades musicais. Estes saberes são consolidados em seu *habitus* ou saber-fazer nas ações pedagógicas inclusivas e na educação musical das rodas rítmicas observadas. Ficou evidenciado que suas ações estimulam e desenvolvem habilidades sociais, cognitivas e morais, facilitando o processo de ensino e inclusão na sala de aula.

Apesar de avanços para a inclusão de alunos com deficiência, com e sem diagnóstico na escola, uma dificuldade ainda é a consolidação do grupo de apoio terapêutico na escola, pois este ainda não é reconhecido de fato na comunidade escolar, conforme o desejo dos professores envolvidos no grupo de apoio. O desafio que se mostra a partir da realização desta pesquisa, é o grupo ser apoiado por toda a comunidade, o que acontece, mas ainda é incipiente, de acordo com as informações da professora, que depende dele para tornar mais concretas as ações de inclusão em sala de aula. Será necessária uma articulação por parte dos professores e terapeutas envolvidos no grupo de apoio, incluindo planejamento, recursos financeiros, como também a logística para o atendimento dos alunos com dificuldades na escola. O grupo de apoio ainda tem dúvidas sobre a atuação no espaço escolar ou fora dele. Considero também que os cursos de aprimoramento e capacitação profissional para atender à inclusão não podem faltar na formação continuada, inclusive para a própria formação dos professores Waldorf.

A partir dos relatos, observações e análises desta investigação, destaco o esforço pessoal da professora e seu

interesse em suprir as lacunas na sua formação inicial, no que concerne tanto à educação musical como na pedagogia inclusiva. O seu compromisso com a educação a impulsiona a buscar ferramentas para transpor suas limitações nas práticas pedagógicas, inclusivas e musicais. Novos recursos ela encontra nos grupos de estudos, livros, trocas com professores e formação continuada.

Desenvolvimento individual e social são temas presentes na comunidade e a escola tanto apoia como motiva os professores a buscarem formação continuada em diversos âmbitos. Mas os resultados deste trabalho sugerem que a educação musical e a inclusão estão relacionadas a particularidades, interesse pessoal e dedicação do professor em transpor suas limitações. Parte do professor a disponibilidade que, por vocação, escolhe esta profissão para fazer um caminho de autodesenvolvimento, comprometendo-se também com a transformação do aluno.

Posso entender como outra limitação, o desafio para administrar a falta de tempo para lidar com os diferentes papéis que são exigidos do professor de classe na escola Waldorf, mesmo que a atividade docente aconteça em apenas um turno. Se por um lado a gestão escolar é abrangente, dá liberdade e é colaborativa, por outro traz um enorme desafio com um acúmulo grande de tarefas. Desde pesquisar, planejar, preparar aulas, preparar reuniões com pais, somadas às atribuições da gestão escolar com a participação no Conselho Interno e responsabilidades e tarefas que daí surgem, sobrecarregam o tempo dedicado para a vida profissional.

Observando as práticas inclusivas da professora de classe com as orientações para a prática pedagógica na metodologia Waldorf, posso afirmar que os padrões individuais de aprendizagem dos alunos são respeitados, conforme a etapa evolutiva de desenvolvimento, a estratégia de apresentação dos conteúdos pedagógicos, o ensino em épocas, as avaliações qualitativas e o cuidado com o equilíbrio na saúde anímica e global da criança.

Os resultados levam à compreensão de que maneira não somente quantitativa de avaliação, o acompanhamento do mesmo professor em anos seguintes, a relação com os pais, professor da classe, de disciplinas e o grupo de apoio,

demonstram um acolhimento e facilita a educação inclusiva e musical, como também a superação de dificuldades de aprendizagem do aluno. A participação ativa da criança, que a professora induz de maneira prazerosa, repetitiva, com variações e metamorfoses, vem facilitar o aprendizado e, ao mesmo tempo, fortalecer a concepção de imagem e fantasia, propostos na metodologia Waldorf.

A cooperação interdisciplinar é um conceito importante no colegiado de professores desta escola, entre os profissionais de apoio e os pais, que são também incluídos e facilitam o transformar da comunidade escolar em organismo social vivo. Questões sobre como trabalhar em conjunto, respeitando e incluindo as diferenças, são metas presentes nos trabalhos desafiantes em grupo. A inclusão é sugerida entre colegas de trabalho e a superação das dificuldades é uma busca e um ideal nas relações, em convívio social e transformação individual.

Levando em consideração as ações pedagógicas musicais da professora, fica evidenciado como ela problematiza e traz presente no seu planejamento pedagógico as necessidades e soluções inventivas para a realidade do cotidiano. A professora revela uma dinâmica, comunicação própria e exploração de jogos lúdicos, escuta atuante, estética na produção e improvisação em sala de aula, fazendo uso de processos de criação musical com ritmos e rimas. Da mesma forma nas interações com alunos e professores, colegas do grupo de apoio, no sentido de explorar um universo de possibilidades para facilitar a condução de seus alunos.

Esta investigação não tem o objetivo de demonstrar a eficácia ou as dificuldades da pedagogia Waldorf, pois apesar dos seus ideais, ela é feita e praticada por seres humanos que podem também ter limitações. Mas, objetivo trazer visibilidade para um caminho pedagógico de uma professora que procura reconhecer o desenvolvimento global do aluno, envolvendo os pais e a instituição social para a prática, respeito, aceitação e inclusão das diferenças pessoais, culturais e sociais.

Em tempos onde se procura tanto o envolvimento dos pais no contexto escolar, parece ser essa uma das possibilidades para converter a educação na transformação do indivíduo com potencialidades e oferecer qualidade de vida. Uma escola para

atender às necessidades contemporâneas e diversidades culturais e sociais, não focando somente no aprendizado fragmentado ou aplicando avaliação visando ao resultado, mas uma avaliação que leve em consideração o caminho e ritmos de aprendizado individualizados.

A pedagogia Waldorf foi criada em 1919, época distante dos desafios que vivemos e enfrentamos atualmente. Certamente os desafios sociais de hoje são outros, principalmente no Brasil. Porém, muitas propostas de gestão e organismo social que Steiner deixou ainda estão longe de serem alcançadas e praticadas. Frequentemente os pais se organizam com encontros nacionais de 'pais Waldorf' ou congressos com professores, refletindo juntos e buscando soluções para questões pedagógicas e sociais atuais, evidenciando a busca por parte dos professores e pais para a prática dos ideais da pedagogia.

As práticas pedagógicas da Prof^a. Denise desvendam possibilidades e estratégias pedagógicas, permeadas de ações que sociabilizam por meio da arte, podendo servir de exemplo para outros professores, em outros contextos e não apenas nas escolas Waldorf. Por isso, desejo que este trabalho não esteja acessível apenas a poucos privilegiados no mundo acadêmico. Que venha a contribuir e auxiliar a prática de professores, para uma atitude de questionamento sistemático e crítico sobre a escola e a inclusão, a formação continuada do professor e o desenvolvimento de habilidades, tanto no que diz respeito à política inclusiva como à prática musical em sala de aula. Objetivando mudanças para melhor atender à tarefa da educação, procurei trazer a vivência musical na vida cotidiana dos alunos e assim poder construir uma nova biografia na área da educação.

Por ser especialista em Musicoterapia, busquei a coerência de uma pedagogia musical que pudesse reconhecer o bem-estar e a saúde global do aluno em desenvolvimento. É possível reconhecer a tarefa do pedagogo como um terapeuta, aquele que cuida todos os dias, assim como reconhecer que o terapeuta ou o médico tem uma tarefa pedagógica de orientar e educar. A pedagogia Waldorf vem trazer uma contribuição sobre os conceitos de Saúde e Educação, dois pilares presentes na cultura, na comunidade, em cada família e que prezam ou deveriam prezar pelo respeito e cuidado às condições

necessárias para o desenvolvimento global e sadio do ser humano.

Desta forma, fica evidenciada a real necessidade da participação e tomada de consciência de toda a comunidade escolar, do médico e terapeutas, administradores, conselheiros, professores e pais na valorização e apoio ao desenvolvimento cognitivo, social e humano.

Finalizando, cito ainda que, como no Banco da CAPES a literatura que trata da educação musical na escola Waldorf é inexistente, podemos concluir que esta investigação é um trabalho pioneiro. Esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o tema sobre educação musical em classe inclusiva e sugiro que novas questões de pesquisa possam surgir sobre os fazeres musicais por intermédio de um professor especialista, não somente em escola Waldorf. Também o registro e a avaliação de aprendizado musical de alunos incluídos não são o foco deste trabalho, embora sejam considerados importantes para análise em futuras investigações.

Neste trabalho, os processos de educação musical em contexto inclusivo foram abordados a partir da perspectiva da professora. Outros olhares poderão dimensionar e discutir novas abordagens sobre as práticas em salas de aula e em contexto inclusivo. Sugiro a elaboração de novas pesquisas enfocando questões como dilemas pessoais e construção de conhecimentos práticos na área de inclusão; metodologias e produção de material pedagógico utilizados na construção do conhecimento, ou ainda pesquisas com foco nas limitações de formação do profissional que atua no contexto inclusivo.

Espero ter conseguido retratar os conhecimentos práticos da professora Denise com a mesma seriedade e comprometimento aplicado em sala de aula. Que os instrumentos pedagógicos desenvolvidos, utilizados e apresentados aqui possam servir de novas indagações para os leitores. Que sirvam de inspiração e coragem para o desenvolvimento de habilidades de novos professores, em diferentes contextos, tanto para a área da educação musical como para a educação inclusiva.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Maria C.P.; VIEIRA, Maria Helena G.L. O ensino de canto nos ramos genérico e vocacional do 1º ciclo do ensino básico em Portugal: um estudo de caso múltiplo. XIX Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical. ABEM, Goiânia, 2010. **Anais ...Goiânia**, 2010.
- ALMEIDA, Poliana Carvalho de. Professoras de séries iniciais e a obrigatoriedade do ensino da música: impactos e primeiras impressões. **II Seminário Brasileiro de Educação Musical Infantil**. Escola de Música da UFBA, PPGMUS: Salvador, ago. 2011.
- ALVARENGA, Claudia Helena; MAZZOTTI, Tarso Bonilha. Educação musical e legislação: reflexões acerca do veto à formação específica na Lei 11.769/2008. **Revista Opus**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 51-72, jun. 2011.
- ALVARES, Thelma S. A educação musical nas necessidades educacionais especiais: desafios na formação docente. In: XIX Congresso Nacional da ABEM, Goiânia, 2010. **Anais ...Goiânia**, 2010.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. Representação do trabalho do professor das séries iniciais: a produção do sentido de “dedicação”. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 223, p. 522-534, set/dez. 2008.
- AMATO, Rita de Cássia Fucci. Música e políticas socioculturais: a contribuição do canto coral para a inclusão social. **Opus**, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 91-109, jun. 2009.
- AZEVEDO, Maria Cristina de C. Cascelli de. **Os saberes docentes na ação pedagógica dos estagiários de música: dois estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música – Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

AZOR, Gislene Natera. **Música nos anos iniciais do ensino fundamental**: perspectivas para os trabalhos em parceria na rede municipal de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. Formação musical dos professores generalistas e possibilidades de trabalho significativo. **Nuances: estudos sobre educação**. Ano XVII, v. 19, n. 20, p. 57-72, mai./ago. 2011. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/viewFile/980/981> Acesso em: 05 fev. 2013.

BELLOCHIO, Cláudia R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental**: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000.

_____. O espaço da música nos cursos de Pedagogia: demandas na formação do educador. In: IV Encontro Regional da ABEM Sul e I ENCONTRO DO LABORATÓRIO DE ENSINO DE MÚSICA/LEM-CE-UFSM, 2001, Santa Maria. **Anais...** Santa Maria, 2001. p. 13-25.

_____. A educação musical na formação inicial e nas práticas educativas de professores unidocentes: um panorama da pesquisa na UFSM/RS. GE: Educação e Arte / n.01. Disponível em http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/grupo_estudos/GE01-3138--Int.pdf Acesso em: 10 dez. 2012.

_____. Educação Musical: olhando e construindo na formação e ação dos professores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 6, 2001.

_____. A formação musical de professores na pedagogia: pressupostos e projetos em realização na UFSM/RS. In: XIII Encontro Anual da Associação Brasileira de Educação Musical.

Rio de Janeiro, Outubro, 2004. **Anais ...** Rio de Janeiro, Outubro, 2004.

BELLOCHIO, Claudia R.; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. de. Cai, cai balão... Entre a formação e as práticas musicais em sala de aula: discutindo algumas questões com professoras não especialistas em música. In: **Revista Música na Educação Básica**. Associação Brasileira de Educação Musical, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 36-45, out. 2009.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto, 1994.

BORGES, Cecília. Saberes docentes: diferentes tipologias e classificações de um campo de pesquisa. **Educação & Sociedade**, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a05v2274.pdf> Acesso em: 10 dez. 2012.

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9394/96**. Brasília: Diário Oficial da União, Ano CXXXIV, n. 248, de 23/12/96.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n.2, de 11 de setembro de 2001. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.

_____. **Diretrizes curriculares para o curso de pedagogia**. Resolução CNE/CP n.1, de 15 de maio de 2006.

_____. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, MEC/SEESP, 2007.

_____. **Decreto 6.571** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008.

_____. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 11.769**, de 18 de agosto de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11769.htm>. Acesso em: 16 out.2012.

_____. Ministério da Educação. **Declaração de Salamanca: Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Secretaria de Educação Especial. SEESP. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 21 jun. 2013.

BRESLER, Liora. Towards the Creation of a New Ethical Code in Qualitative Research. In **Bulletin of the Council for Research in Music Education**. n^o 130, pp. 17- 29, fall 1996.

BURKHARD, Gudrun. **Bases antropológica da metodologia biográfica**: a biografia diurna. 2^a. ed. São Paulo: Antropológica, 2007.

CARLGREN, Frans. **Rudolf Steiner und die Antroposophie**. Goetheanum: Dornach, Schweiz, 5^a. ed. 1990.

CAVALCANTI, Francisca M.B. **Musicoterapia e terapêutica antropológica**: processo interativo com o canto Werbeck. Pós-Graduação - Especialização em Musicoterapia. Universidade do Sul de Santa Catarina - UNISUL, Florianópolis, 2002.

CHIARELLI, Ligia K.M; FIGUEIREDO, Sérgio L. F. Canto coral: um levantamento sobre os trabalhos apresentados nos Encontros Nacionais e Congressos da ABEM entre 1992 e 2009. In: **XIX Congresso Nacional da ABEM**, 2010. Goiânia. **Anais** Goiânia, 2010.

CISZEWSKI, Wasti Silvério; RAIMUNDO, Elaine Cristina. Formação musical inicial e continuada de professores generalistas em São Paulo. In: **XX Congresso da ANPPOM**, 2010, Florianópolis. **Anais ...** Florianópolis, 2010.

CORRÊA, Aruna Noal. **Programa LEM: tocar e cantar**”: um estudo acerca de sua inserção no processo músico-formativo de unidocentes da pedagogia/UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2008.

CUNHA, Sandra Mara da; LOMBARDI, Silvia Salles Leite; CISZEWSKI, Wasti Silvério. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, 41-48, set. 2009.

DUARTE, Mônica de Almeida. **Por uma análise retórica dos sentidos do ensino de música na escola regular**. 201 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2004.

ESTEBAN, M. Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Trad. Miguel Cabrera. Porto Alegre: Artmed, 2010.

ESTRELA, Albano. **Teoria e Prática de observação de Classes**: uma estratégia de formação de professores. 4ª. ed. Portugal: Porto, 1994.

FARIA, Marcio Antonio. **Canto coral**: um estudo sobre a prática do canto na escola. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2011.

FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL.
Pedagogia Waldorf. São Paulo, FEWB, n. 50, 2010.

_____. **Pedagogia Waldorf**. São Paulo, FEWB, n. 44/45, 2007.

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

_____. Formações de professores no Brasil: Cursos Livres e Pós-Graduação Latu sensu. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/atsemina.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Escolas filiadas à Federação: Ensino infantil, fundamental e médio. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/ensinoif.htm>. Acesso em: jun. 2013.

_____. Escola Waldorf como organismo social. Disponível em: <http://www.federacaoescolaswaldorf.org.br/artigos/artdespert.htm>. Acesso em: jun. 2013.

FERNANDES, José Nunes. Normatização, estrutura e organização do ensino da música nas escolas de educação básica do Brasil: LDBEN/96, PCN e currículos oficiais em questão. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 10, 75-87, mar. 2004.

FERNANDES, Iveta. Ensino de música na escola: formação de educadores. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 28, 131-138, 2012.

FIGUEIREDO, Sérgio Luiz Ferreira de. Documento referente à elaboração de Currículos – Música. In: **PREFEITURA MUNICIPAL DE FLORIANÓPOLIS**. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (Org). **Subsídios para a Reorganização Didática no Ensino Fundamental**. Florianópolis: 2000.

FIGUEIREDO, Sérgio L. F. A música no currículo dos cursos de pedagogia. In: X Encontro Anual da ABEM, 2001, Uberlândia. **Anais...**, Uberlândia, 2001.

_____. A preparação musical de professores generalistas no Brasil. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 11, 2004.

_____. A legislação brasileira para educação musical nos anos iniciais da escola. In: **XVII CONGRESSO DA ANPPOM**, 2007, São Paulo. **Anais ...**, São Paulo, 2007.

_____. Educação musical e legislação educacional. Salto para o futuro – TV Escola(MEC) – **Educação musical escolar**. Rio de Janeiro, Ano XXI, Boletim 08, ISSN 1982-0283, p. 10-16, jun. 2011.

FIGUEIREDO, Sérgio; ALBERTI, Giovanna Conte; SOUZA, Anelita Dayana Nunez Danna de. Orientações legais para o ensino de música nos anos iniciais da escola: investigando a legislação educacional em estados brasileiros. In: **XVIII Congresso Nacional da ABEM**, 2009, Londrina. **Anais ...** Londrina, 2009.

FIGUEIREDO, Sérgio; ROCHA, Talita Daiane de. A música nas séries iniciais: um estudo em uma escola pública de Florianópolis. Relatório Final de Projeto de Pesquisa Música nas séries iniciais do ensino fundamental. Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

FINCK, Regina. **Ensinando música ao aluno surdo: perspectivas para a ação pedagógica inclusiva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FONTERADA, M. T. de O. **De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

FRIEDENREICH, Carl A. **A educação musical na escola Waldorf**. São Paulo: Antroposófica, 1990.

FURQUIM, Alexandra Silva dos Santos; BELLOCHIO, Cláudia Ribeiro. A formação musical de professores unidocentes: um estudo em cursos de pedagogia do Rio Grande do Sul. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 24, 54-63, set. 2010.

GALIZIA, Fernando S. **Os saberes que permeiam o trabalho acadêmico de professores universitários de música.**

Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

GARBOSA, Luciane Wilke Freitas. Contribuições teórico-metodológicas da história da leitura para o campo da educação musical: a perspectiva de Roger Chartier. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 22, 19-28, set. 2009.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT 15 - Educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.17, p.105-124, maio-ago., 2011. Edição Especial.

GAUTHIER, et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. Ed. Ijuí, Unijuí, 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso**. São Paulo: Atlas, 2009.

GIGA, Idalete. A educação vocal da criança. **Revista Música, Psicologia e Educação** CIPEM 2004, n.6. Disponível em: <http://cipem.wordpress.com/revista/revista-2004-nº-6>. Acesso em dez. 2012.

GRAY, David E. **Pesquisa no mundo real**. 2ª. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

HAES, D. Udo de. **As cirandas de ontem e de hoje**. Trad. Edith Asbeck. São Paulo: Antroposófica; Federação das Escolas Waldorf, 2012.

HUMMES, J. **As funções do ensino de música, sob a ótica da direção escolar**: um estudo nas escolas de Montenegro/RS. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2004.

IWAMOTO, Judith de Souza Coimbra. **Encontrar a voz:** uma pesquisa-ação na escola de ensino fundamental ajudando crianças a emitir a voz cantada. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2010.

KLOCEK, Dennis. A palavra chave é a imaginação. **Seminário do ano letivo de 2010.** In: FEWB, São Paulo, n. 49, 2010.

KOLISKO, EUGEN. **Cantoterapia:** oito palestras proferidas em Silesia/Hamburgo, 1934. Editado por Thomas Adam em 2001. Florianópolis: Escola Raphael de Canto e Cantoterapia, 2011. (Apostila).

LANZ, Rudolf. **A pedagogia Waldorf:** caminho para um ensino mais humano. 11. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber:** manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIEVEGOED, Bernard. **Desvendando o crescimento:** as fases evolutivas da infância e da adolescência. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **Soziale Gestaltung am Beispielheilpädagogischer Einrichtungen.** (Estruturação social como exemplo na educação terapêutica). Frankfurt: Info3 Verlagsgesellschaft, 1986.

_____. **Fases da vida:** crises e desenvolvimento da individualidade. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1991.

LIRA, Aureliane M. de Melo. **A Prática de um ideal no desenvolvimento do trabalho com deficientes mentais adultos.** Trabalho de conclusão de curso (Educação Especial e Educação Inclusiva). Universidade Gama Filho: São Paulo, 2007.

LOPES, Josiane Paula Maltauro. **O ensino de música nos anos iniciais em duas escolas de Vera Cruz do Oeste-PR.**

Dissertação (Mestrado em Música). Universidade do Estado de Santa Catarina: Florianópolis, 2010.

LUNARDI-MENDES, Geovana M. As práticas curriculares nos cadernos escolares: registros de inclusão? **In:** Educação especial e inclusão escolar: reflexões sobre o fazer pedagógico. Pletsch, Marcia D.; Damasceno, Allan (Org.). Seropédica, UFRRJ, 2011.

LUNARDI-MENDES, Geovana M; BUENO, J.; SANTOS, R.A. (Org.). Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise. Araraquara (SP): Junqueira&Marin, 2008.

MACEDO, Paulo César M. de. **A pedagogia Waldorf e o pluralismo de concepções pedagógicas**. São Paulo: Scortecci, 2007.

MANZINI, E. J. Avaliação de artigos da Revista Brasileira de Educação Especial. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 10, n.3, p. 273-286, 2004.

MARASCA, Elaine. **Saúde se aprende, educação é que cura:** da pedagogia Waldorf à salutogênese. São Paulo: Antroposófica, 2009.

MARTINS, Joel. A pesquisa qualitativa. In: FAZENDA, Ivani (Organizadora). **Metodologia da pesquisa educacional**. 8ª. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Ibepex, Curitiba, 2011 (Série Educação Musical).

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva:** contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003. Trad. Windyz Brazão Ferreira.

MORGENSZTERN, Vitor. **Administração antroposófica:** uma ampliação da arte de administrar. São Paulo: Editora Gente, 1999.

MOURA, Helen Barra de. **Presença da música em escolas municipais de Juiz de Fora**: analisando a atuação dos professores generalistas. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2011.

NÓVOA, António. Para una formación de profesores construída dentro de la profesión. In: **Revista Educação**.n. 350, 2009.

Disponível em:

http://www.revistaeducacion.mec.es/re350/re350_09por.pdf

Acesso em: 26 nov. 2013.

NUNES, Célia M.F. **Saberes docentes e formação de professores**: um breve panorama da pesquisa brasileira. Educação & Sociedade, ano XXII, nº 74, Abril/2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n74/a03v2274.pdf> Acesso em: 10 dez. 2012.

PELOSI, M.B. **Inclusão e tecnologia assistiva**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PENNA, Maura. Professores de música nas escolas públicas de ensino fundamental e médio: uma ausência significativa. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, n. 7,p. 7-19, 2002.

_____. **Música(s) e seu ensino**. 2. ed. rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 2010.

PETRAGLIA, Marcelo Silveira. **A música e sua relação com o ser humano**. Botucatu: Ouvir Ativo, 2010.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa das G. C. **Docência no ensino superior**. v. 1. São Paulo, Cortez, 2002.

PADILHA, A. M. L. Práticas pedagógicas e a inserção sócio-cultural do deficiente: a complexidade da proposta. In: MANZINI, E. J. (Org.). **Inclusão e acessibilidade**. Marília: ABPE, 2006. p. 43-50.

PUERARI, Marcia. **Ensinar música na educação básica**: um estudo de caso sobre o processo de escolarização da música na perspectiva de uma professora. Dissertação (Mestrado em Educação Musical). Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Porto Alegre, 2011.

RIOS, Terezinha A. Competência ou competências: o novo e o original na formação de professores. In: Encontro Nacional de Didática e Prática do Ensino, 11, 2002, Goiânia. **Anais...** Goiânia, Multipolo, 2002.

SALLES, Rubens. **Formação continuada com base na pedagogia Waldorf**: contribuições do projeto Dom da Palavra. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

SANTOS, Najla Elisângela. **A prática coral como atividade extracurricular em escolas de ensino fundamental**: um estudo na cidade de Florianópolis. Dissertação (Mestrado em Música). Florianópolis, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2012.

SCHOOREL, Edmond. **Os primeiros sete anos**: fisiologia da infância. Trad. Joana Falavina. São Paulo: Antroposófica, FEWB, 2011.

SILVA, Erika de Andrade; PETRAGLIA, Marcelo. A proposta de educação musical nas escolas Waldorf como inspiração para o trabalho em outros contextos. In: 2a Conferencia Panamericana de Educación Musical. ISME, Chile, 2013.

SOBREIRA, Sílvia. Reflexões sobre a obrigatoriedade da música nas escolas públicas. **Revista da ABEM**, Porto Alegre, v. 20, 45-52, set. 2008.

SOUSA, Simone Santos. Coral na escola: a música como instrumento de desenvolvimento pessoal. In: **IX Encontro Regional da ABEM Nordeste**. II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical. Natal, 2010. **Anais...** Natal, 2010.

SOUZA J. (et al). **O que faz a música na escola?** Porto Alegre: Programa de Pós-Graduação em Música no Instituto de Artes da UFRGS, Série Estudo 6, 2002.

SPAVANELLO, Caroline Silveira. **A educação musical nas práticas educativas de professores unidocentes:** um estudo com egressos da UFSM. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Santa Maria, Santa Maria, 2005.

STEINER, Rudolf. **A arte de educar baseada na compreensão do ser humano.** Sete palestras proferidas em Torquay, Inglaterra, 1924. GA 311. 2ª. edição. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil e Antroposófica. 2013a.

_____. **Temperamentos e alimentação:** indicações médico-pedagógicas e aspectos gerais. Duas conferências de 1923. 5ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 2013b.

_____. **A arte da educação:** o estudo geral do homem, uma base para a pedagogia Waldorf. GA 293. vol. 1. São Paulo: Antroposófica, 2007.

_____. **A educação da criança, segundo a ciência espiritual.** 3ª. ed. São Paulo: Antroposófica, 1996.

_____. **A atuação artística no ensino.** Textos escolhidos. 2. ed. São Paulo: Antroposófica, 1990.

_____. **A arte da educação:** metodologia e didática no ensino Waldorf. GA 294. v. 2. São Paulo: Antroposófica, 1988.

_____. **O futuro social:** seis conferências proferidas em Zurique, em 1919. Trad. Heinz Wilda. São Paulo: Antroposófica, 1986.

_____. **A metodologia do ensino e as condições da vida do educar.** Cinco conferências proferidas em Stuttgart, Alemanha, 1924. GA 308. Trad. Christa Glass. São Paulo: Federação das Escolas Waldorf no Brasil, 1974.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação: a observação**. Série Pesquisa em Educação v. 5. Brasília: Plano Ed, 2003.

WERBECK-SVÄRDSTRÖM, Valborg. **A escola desvendar da voz**. Trad. Jacira Cardoso, Jacira de Souza e Mechthild Vargas. São Paulo: Antroposófica, 2001.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Trad. Daniel Grassi. 3ª.ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: ROTEIRO PARA A OBSERVAÇÃO NATURALISTA (ESTRELA, 1994)

- Descrição da Escola (localização, número de famílias, classes, nº de profess)
- Caracterização da professora da amostra (regime de trabalho, quanto tempo está na escola, quantas disciplinas)
- Caracterização da Classe
 - O grupo
 - As relações: professora e alunos
 - A condução da atividade musical
 - Méritos/Dificuldades
 - Conquistas
- Caracterização da Inclusão
 - A interação com o grupo
 - A motivação para a participação nas atividades
 - Méritos/Dificuldades
 - Conquistas
- Prática do Canto Coletivo (número de horas semanais)
- O espaço físico destinado ao canto
- Instrumentos e materiais utilizados
- Repertório utilizado: motivação, interação, critério para escolha do repertório, organização e planejamento
- Como conduz o envolvimento dos alunos na atividade (metodologia)
- Carências/qualidade musical e avaliação de rendimento dos alunos

APÊNDICE 2: ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM A PROFESSORA

FORMAÇÃO DOCENTE:

- Como se deu a formação da professora: pedagógica, educação inclusiva e musical?
- Como se deu a formação anterior à graduação?
- Possui outros cursos?
- Quais experiências que a professora considera fundamentais na sua formação:
 - Pedagógica: teórica e prática de ensino
 - Educação inclusiva: teórica e prática
 - Musical: teórica (graduação, cursos, oficinas) e prática (vivências e atividades musicais)
- Quais as concepções sobre a articulação Escola-Família-Sociedade
- Qual a concepção sobre a lei que torna obrigatório o ensino de música
- Como é incentivada a formação continuada ou cursos de aperfeiçoamento
- Como a professora atualiza os seus conhecimentos
- Condições em que se realizou a entrevista
- Comportamentos não verbais do entrevistado
- Observações de ordem geral

PRÁTICA DOCENTE:

- O que motivou para a escolha da profissão docente
- Quais as concepções do professor sobre a educação musical com o canto coletivo
- Quais são os objetivos? Que métodos a professora utiliza?
- Quais são as concepções sobre o repertório na socialização dos alunos
- Quais as concepções do professor sobre a educação inclusiva
- Quanto tempo tem de experiência profissional
- Quanto tempo tem de experiência na escola pesquisada
- Qual o regime de horas de trabalho semanal a que está vinculado

- Que limitações pessoais são encontradas para o trabalho pedagógico
- Quais dificuldades são encontradas para o desenvolvimento da atividade
- Como procura resolver os problemas que surgem
- Que fatores facilitam sua prática pedagógica-musical
- Qual é a periodicidade da prática musical com o canto coletivo
- Como planeja as atividades com o canto coletivo
- Recebe orientação de outros profissionais para sua prática docente

RELAÇÃO PROFISSIONAL E PRÁTICA DOCENTE

- Quais as concepções sobre a função da prática musical na escola
- E na formação do professor
- O que é necessário saber sobre educação inclusiva para a prática docente
- Como a professora percebe a aquisição da experiência no trabalho docente
- Como é estabelecida a relação com pares
- Autoridade e disciplina
- Casos de alunos

APÊNDICE 4: MODELO DE FICHA COM ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DA ESCOLA

1. IDENTIFICAÇÃO

Nome atual:

Nome anterior (se existe)

Início de funcionamento:

Data de criação:

Endereço:

Observações:

II. ORGANIZAÇÃO INSTITUCIONAL

Níveis de ensino que atende atualmente

() Educação Infantil () Educação Fundamental ()

Educação Especial

() Ensino Médio Observações:

Período em que funciona e níveis de ensino atendidos em cada período:

Número de Turmas

Educação Infantil

Número de alunos por sala

Ensino Fundamental

Número de alunos por sala

Número de Turmas

Educação nível Médio

Número de alunos por sala

Vinculação e subsídios

Administrativo:

Financeiro:

Pedagógico:

Observações:

Funcionários:

Serviços Gerais

Técnicos, apoio pedagógico e equipe diretiva:

Nível de formação acadêmica do Colégio de Professores do Ensino Fundamental

Espaço físico e materiais:

Características gerais do Prédio:

Número de salas de aula:

Número de pátios (cobertos e descobertos

Número de auditórios:

Número de refeitórios:

Número de quadras:

Número de bibliotecas:

Número de banheiros:

Número de salas administrativas:

Presença de barreiras arquitetônicas:

Outras:

Disponibilidade/condições de equipamentos e material:

Materiais Didáticos:

Permanentes:

Consumíveis:

Desportivos e recreativos:

Mobiliário:

Equipamentos:

Proposta Pedagógica:

A escola tem Projeto Pedagógico:

Posicionamento da escola quanto:

Organização do currículo:

Pressupostos teóricos de sua proposta pedagógica

Objetivos do ensino:

Metodologia de ensino:

Avaliação

Atividades extra-curriculares:

Relações entre os funcionários:

III. A ESCOLA E A COMUNIDADE

3.1 Zona ou Bairro em que se insere:

3.2 Tipologia de ocupação: () industrial () comercial ()
agrícola

() residencial Observações:

3.3 Áreas/Bairros de influência da escola:

3.4 Situação da escola em relação aos outros estabelecimentos
de ensino

IV. PRINCIPAIS ÁREAS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS

V. SITUAÇÃO DA ESCOLA EM RELAÇÃO A(O): iluminação, situação de rua, tipos de construções, meios de transporte, postos de saúde:

Relação da escola com as instituições do bairro:

Relação da escola com outras instituições:

Relação da escola com os pais dos alunos:

Possível e nível de escolaridade dos pais:

Profissão e nível de escolaridade dos pais dos alunos das séries iniciais:

VI. CHAMADA POPULACIONAL

() Superior () Média Alta () Média Inferior () Inferior

APÊNDICE 5: ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS NA SALA DE AULA

Escola:

Data:

Turma:

Período:

Disciplina:

Professor:

Número de alunos:

Tempo de observação:

Início:

Final:

I. Elementos observados antes da aula (elementos sobre objetivos, estratégias e planejamento)

II. Caracterização do espaço físico e da organização do espaço para a roda rítmica

III. Dinâmica da aula: conteúdos, organização, tarefas, metodologia, materiais, tempo

IV. Comunicação e aspectos predominantes da relação professor-aluno

V. Posturas do professor diante das diferentes formas dos alunos lidarem com o conhecimento:

. estratégias metodológicas:

. posturas do grupo diante da diferença:

VI. Elementos fornecidos pelo professor após a aula

VII. Inferências da Pesquisadora:

APÊNDICE 6: TERMO DE CONSENTIMENTO DA PROFESSORA

CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagem ou gravação de minhas aulas para fins da pesquisa científica intitulada “ SABERES DO PROFESSOR DE CLASSE EM UMA ESCOLA WALDORF: PRÁTICAS MUSICAIS EM CONTEXTO INCLUSIVO”. Concordo que o material e informações obtidas relacionadas às aulas e minha pessoa possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas, podendo ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob a guarda dos mesmos.

Florianópolis, 09 de setembro de 2013

Prof^a. Denise Lopes

APÊNDICE 7: TERMO DE CONSENTIMENTO DA ESCOLA

**DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS
INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS**

Com o objetivo de atender às exigências para a obtenção de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos, os representantes legais da ESCOLA WALDORF ANABÁ, no projeto de pesquisa intitulado “SABERES DO PROFESSOR DE CLASSE EM UMA ESCOLA WALDORF: PRÁTICAS MUSICAIS EM CONTEXTO INCLUSIVO” declaram estar cientes e de acordo com seu desenvolvimento nos termos propostos, não sendo necessário o anonimato do nome da instituição no relatório de pesquisa, lembrando aos pesquisadores que no desenvolvimento do referido projeto de pesquisa serão cumpridos os termos da resolução 466/2012 e 251/1997 do Conselho Nacional de Saúde.

Florianópolis, 09 de setembro de 2013

Mestranda Francisca Cavalcanti – Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC

Orientadora Dra. Regina Finck – Programa de Pós-Graduação em Música da UDESC

Responsável pela ESCOLA WALDORF ANABÁ

Nome: Márcia Teresinha Martins

Cargo: Secretária Escolar

Número de Telefone: (48) 3334.1724

APÊNDICE 8: TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PAIS DA ALUNA DIAGNOSTICADA**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografias, filmagem ou gravação de meu filho/dependente para fins da pesquisa científica intitulada “SABERES DO PROFESSOR DE CLASSE DE UMA ESCOLA WALDORF: PRÁTICAS MUSICAIS EM CONTEXTO INCLUSIVO”. Concordo que o material e informações obtidas relacionadas ao meu filho/dependente possam ser publicados em eventos científicos ou publicações científicas. Porém, o meu filho/dependente não deve ser identificado por nome, sendo necessária a utilização de um pseudônimo para garantir o anonimato. O material de pesquisa para este cunho de caráter científico ficará sob a propriedade e guarda do grupo de pesquisadores do estudo.

Florianópolis, 09 de setembro de 2013.

Nome do Responsável pela Aluna Pesquisada

Assinatura do Responsável pela Aluna Pesquisada

APÊNDICE 9: RESUMO DO CURRÍCULO PARA O ENSINO DE MÚSICA, SEGUNDO A FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL (FEWB 1999)

- **Ensino Infantil** - Afinação em quintas; a configuração anímica e cósmica da criança pequena e os contos de fada;
 - intervalos grandes e escala pentatônica de 5 tons;
 - melodia livre de tônica e ritmo livre de compasso: qualidades da inspiração e expiração;
 - melodia, harmonia e ritmo estão tecidos um no outro. A melodia vibra livremente ao redor do tom central.

- **1º Ano:** os contos de fada continuam produzindo o ambiente para ouvir e sentir a música;
 - alternância entre atuação própria com a música e a audição; aprendizado por imitação;
 - Iniciação à flauta pentatônica ou doce soprano;
 - cantar – tocar – cantar – a vivência com a voz e depois com o instrumento;
 - o canto acompanhado de movimentos ainda constitui uma unidade.

- **2º Ano:** intensificação do que foi alcançado no 1º ano;
 - ampliação do repertório, canções cantadas e ligadas às horas do dia, estações do ano e datas festivas.
 - Vivência de tons claros e escuros, tonalidade aguda e grave, altura do som;
 - canto em uníssono;
 - aprendizado da flauta por imitação e trabalho instrumental em grupos.

- **3º Ano:** introdução à leitura musical através de imagens;
 - pouco a pouco a nota tônica nas melodias se destaca cada vez mais, ritmo e melodia;
 - no decorrer do ano, escolha do instrumento individual;
 - Canto em uníssono com algumas curtas passagens com mais de uma voz, em quartas e quintas e introdução de pequenos cânones;

- **4º Ano:** aprimorar a sensibilidade acústica;
 - fixação dos valores rítmicos das notas; compassos simples;
 - percepção dos intervalos pela imagem do som;
 - introdução à flauta doce tenor;
 - aprender a cantar canções simples a partir de pequenas partituras;
 - flautas e instrumentos de corda acompanham o canto;
 - canto em várias vozes; polifonia;

- **5º Ano:** aprimorar o canto a duas e três vozes; coral;
 - prática de exercícios que exigem mais estudo e dedicação;
 - aumentar o repertório e dificuldades para exercitar o instrumento;
 - introdução da flauta doce contralto;
 - instituição da orquestra da classe ou participação na orquestra do 5º ao 8º ano.

- **6º Ano:** aprimorar cada vez mais o aspecto estético musical;
 - dramas musicais, pequenas operetas; coral;
 - danças folclóricas e instrumentos de percussão;
 - improvisação, inventar e anotar pequenas melodias;
 - participação na orquestra da classe ou do 5º ao 8º ano.

- **7º Ano:** é primordial sentir prazer em fazer música!
 - saber diferenciar características de uma obra musical, de diferentes compositores;
 - biografias de compositores;
 - no Coral considerar o cultivo e a mudança das vozes dos alunos;
 - aprendizado coletivo de violão; introdução às harmonias funcionais;
 - participação na orquestra da classe ou do 5º ao 8º ano.

- **8º Ano:** cultivar a capacidade de avaliação musical. Estilos. Solos;

- coral a quatro vozes, a capela ou com acompanhamento instrumental;
 - atenção à mudança de voz nos alunos;
 - trabalho com as músicas da peça de teatro anual da classe;
 - ditados, improvisações, biografias de compositores e músicos.
- **9º Ano ao 12º:** a música tem um significado social muito especial: constitui uma compensação artística nesta fase de amadurecimento do adolescente;
- idade do tipicamente “barroco” na atitude egocêntrica e existencialista, passando pelo “classicismo” (dualismo, dialética) e “romantismo” (transição, despertar para uma consciência social), até chegar no século XX e grandes questões da atualidade.