

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC – SP

Helena Würker

As árvores como narrativa curricular para a relação humana
com o tempo e o espaço

Mestrado em Educação
São Paulo
2022

Helena Würker

As árvores como narrativa para a relação humana
com o tempo e o espaço

Mestrado em Educação

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, como exigência parcial
para a obtenção do título de Mestre em
Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Alípio
Casali

São Paulo
2022

Banca examinadora:

.....
.....
.....

DEDICATÓRIA:

À minha família, pelo apoio e incentivo incondicional.

Ao meu filho Fred e minha nora Teka por comporem de maneira tão alegre a minha vida e me distraírem nos momentos de respiro dos estudos.

À minha neta Maria Valentina por me fazer sentir semente germinada no planeta Terra.

Aos meus estudantes que compartilho tantas experiências e aos seus pais e mães que me entregam eles diariamente em confiança.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de
Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de
Financiamento 001.

Muito obrigada!

AGRADECIMENTOS

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo da PUC-SP, os quais convivi: Antonio Chizzotti, Branca Ponce, Elizabeth Almeida, Marina Feldmann pelas trocas e ricos ensinamentos.

À Prof^a Dr^a Regina Sellan do Programa de Língua Portuguesa na Disciplina de Escrita Acadêmica pelo acolhimento, incentivo e atenção.

Aos colegas de trabalho: Adriana Leibl, Arlete Pires, Elaine Kuzuhara, Flávio Pimentel, Glaucia Dias Pinheiro, Joyce Gomes, Katia Machado, Paula Levy e Patrícia Cavalheiro pelo apoio e incentivo em todos os aspectos para que eu pudesse me dedicar aos estudos.

À Escola Waldorf Rudolf Steiner pelo incentivo à formação continuada.

À Patrícia Raffaini pelas indicações bibliográficas inspiradoras.

À Fernanda Zacharewicz pelas palavras assertivas nos momentos incertos.

À Prof^a Dr^a Cristiane Tavares Casimiro de Oliveira pelas infindáveis revisões, trocas e amizade.

Ao Eduardo Reis pelas trocas e amizade.

Aos colegas de mestrado com quem pude trocar saberes.

Aos professores membros da Banca Examinadora pelas contribuições dadas à Dissertação.

Ao querido Professor Alípio Márcio Dias Casali, meu orientador e o maior incentivador do tema que, incansável e sabiamente, me guiou nas veredas do saber e me fez confiante do meu fascínio pelas árvores, ajudando a organizar metodologicamente as ideias e reflexões.

Muito obrigada!

WÜRKER, Helena. **As árvores como narrativa curricular para a relação humana com o tempo e o espaço**. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2021.

Resumo

A pesquisa versa sobre a relação do ser humano com a natureza, em especial com as árvores, tendo como **objetivo** de contribuir para a percepção e absorção da relação humana com o tempo e espaço como elemento curricular. O distanciamento social imposto pela pandemia gerada pela COVID 19 no ano de 2020 constitui-se em nosso **problema de pesquisa**. O fundamento pedagógico utilizado foi a Pedagogia Waldorf, que tem o currículo sob uma perspectiva de construção diária do saber, contando com o observador em estudo fenomenológico, compondo uma relação entre o desenvolvimento da humanidade e o desenvolvimento humano. A **base teórica** da pesquisa é composta pelas contribuições de Rudolf Steiner, Johann Wolfgang von Goethe, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Paul Ricoeur, Byung-Chui Han, dentre outros, que nos remetem a leitura do caminho fenomenológico que possibilite ações para a alteridade em busca de uma educação mais libertadora e atuante no mundo, em que sua construção seja feita na relação com o outro e com a natureza. A **abordagem metodológica** é qualitativa, com base na pesquisa empírica e documental, com uso das seguintes técnicas: análise de documentos e registros de alunos na faixa de 8 anos de idade, um dos marcos de aprendizagem do tempo. **Espera-se** desse trabalho a utilização de recursos que facilitem reflexão da relação do ser humano com o tempo e espaço, que possa promover a formação de identidades para o nosso mundo atual, como contribuições ao currículo.

Palavras-chave: Árvores; Fenomenologia; Pedagogia Waldorf; Tempo; Espaço; Currículo.

WÜRKER, Helena. **Trees as a curriculum narrative for the human relationship with time and space.** Dissertation (Master's in Education: Currículum). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2022.

Abstract

The research deals with the relationship between human beings and nature, especially with trees, with the **objective** of contributing to a broader and more critical perception of the human relationship with time and space as a curricular element. The matter of social distancing imposed by the pandemic generated by COVID 19, in 2020, constitutes the basis for our **research problem**, when the encounters were suspended in the school space, causing the rupture of space-time, generating disintegration of experiences and curricular experiences. The pedagogical foundation used was the Waldorf Pedagogy, which has the curriculum from a perspective of daily construction of knowledge, with the observer in a phenomenological study, composing a relationship between the development of humanity and human development. The **theoretical basis** of the research is composed of the contributions of Rudolf Steiner, Johann Wolfgang von Goethe, Maurice Merleau-Ponty, Paulo Freire, Paul Ricoeur, Byung-Chui Han, among others, which refer to the reading of the phenomenological path that enables actions for otherness in search of a more liberating and active education in the world, in which its construction is done in the relationship with the other and with nature. The **methodological approach** is qualitative, based on empirical, documentary and active participation research, using the following techniques: analysis of documents and records of students aged 8 years, one of the learning milestones of time, and by observation and recording in field diary. This work, as a contribution to the curriculum, **is expected** to enlarge the reflection on the relationship of human beings with time and space, through a (re)appropriation of experiences and experiences of bonds with trees.

Keywords: Trees; Resume; Phenomenology; Waldorf Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
------------------------	-----------

CAPÍTULO I – O PROCESSO EDUCACIONAL

1.1. Desenvolvimentos cultural e educacional: desde o ideal grego até o avanço científico.....	25
1.2. Fenomenologia: a construção do pensamento.....	26
1.3. A transformação da educação ao longo dos marcos históricos.....	30
1.4. Os marcos educacionais do currículo no Brasil.....	32
1.5. Educação integral, educação tempo integral, ser humano integral.....	36

CAPÍTULO II - A PEDAGOGIA WALDORF

2.1. O ambiente social e político como inspiração para nova proposta educacional.....	45
2.2. O ensino em setênios	47
2.3. Ritmo.....	53
2.4. Os 12 sentidos e os 7 processos vitais.....	53

CAPÍTULO III - COMPREENSÃO DO ASPECTO TEMPORAL

3.1. Do conhecimento científico ao senso comum: narrativa pessoal e dinâmica profissional.....	60
3.2. Experiência remota: fortalecimento do eu pessoal e reconhecimento do eu profissional.....	61
3.3. As relações humanas e a renovação da prática educacional.....	76
3.4. Movimento e ritmo durante o isolamento: o cuidado para uma nova relação com o tempo e o espaço.....	80

CONCLUSÃO.....	93
-----------------------	-----------

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	98
--	-----------

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Os 12 sentidos.....56

Quadro 2: Os 12 sentidos vivificados pelos 7 processos vitais.....57

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Alunos matriculados por localização.....	38
Figura 2: Alunos matriculados por dependência administrativa.....	39
Figura 3: Alunos matriculados por etapa de ensino.....	39
Figura 4: As estações.....	62
Figura 5: Dicionário das árvores.....	64
Figura 6: Placa da árvore pau-ferro.....	65
Figura 7: O majestoso pau-ferro.....	66
Figura 8: Placa da árvore mimosa.....	67
Figura 9: A graciosa mimosa.....	68
Figura 10: Carta aos estudantes.....	69
Figura 11: A relação dos cereais e os dias da semana.....	70 a 72
Figura 12: Respostas dos estudantes sobre o trabalho como os cereais....	73/74
Figura 13: Os dias da semana e as influências planetárias observadas nas árvores, inspirando os seres humanos à ação certa.....	74 a 76
Figura 14: Orientações para feito de pão em aula remota.....	77/78
Figura 15: O curtumeiro.....	79
Figura 16: A chegada de um novo ser humano.....	80
Figura 17: Questionário endereçado aos pais e às mães dos estudantes de 2020.....	81
Figura 18: Campo de possibilidades.....	96

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Atividades domésticas.....	83
Gráfico 2: Tempo de duração.....	83
Gráfico 3: Entrega para o sono.....	84
Gráfico 4: Como transcorre o sono.....	85
Gráfico 5: O despertar.....	85
Gráfico 6: Apetite.....	86
Gráfico 7: Novidades.....	86
Gráfico 8: Desafios pedagógicos.....	87
Gráfico 9: Passeios.....	88
Gráfico 10: Esportes.....	89
Gráfico 11: Eletrônicos.....	89
Gráfico 12: Interação.....	90
Gráfico 13: Social.....	91
Gráfico 14: Atividades escolares.....	91
Gráfico 15: Autonomia.....	91
Gráfico 16: Interesse pelas atividades pedagógicas.....	92

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1: O desenvolvimento em setênios.....	51
Imagem 2: A atuação pedagógica.....	52

INTRODUÇÃO

Minha relação com as árvores teve início na tenra infância, quando minha mãe olhou a colina diante de nossa casa e perguntou se eu enxergava ao longe dois pinheiros que se destacavam dos demais. Em tom confidencial, ela me disse que eles eram nós duas. Como precioso presente, eu recebi essa graça. O tempo passava e eu, de vez em quando, voltava o meu olhar para lá, quer fosse em momentos alegres, reflexivos ou tristes. Certo dia, houve uma devastação na área e para nossa surpresa só sobraram os dois pinheiros. Tornei-me adulta e, após a partida de minha mãe desse mundo, retornei à sua casa e, ao olhar na direção dos pinheiros, só havia um.

Essa história que parece mítica carrego no meu íntimo como uma chama. O resultado de meu olhar amoroso para as árvores se mesclou, nesses anos de magistério e ao estudo do desenvolvimento humano, à observação atenta e objetiva que pude fazer delas. Como base tive sempre a observação da natureza em sua transformação, parte relevante do ecossistema. Ecossistema, segundo dicionário Michaelis, “é o conjunto de relações entre uma comunidade de organismos e seu meio ambiente”. A manifestação das diversas etapas que constituem o ciclo de uma estação, um ano ou uma existência completa de uma árvore, pode ser parte para a compreensão de alguns pontos na formação escolar da criança, quer seja na relevância da passagem do tempo, no desabrochar da semente e o crescimento, no gesto do tronco, raiz ou folhas.

Exerço o magistério há 30 anos e trabalho, desde a minha formação em Pedagogia Waldorf, com crianças e adolescentes na faixa etária de 7 a 14 anos.

Ao educar uma criança, levo em conta diversas considerações: partir do amplo, compreendendo o meio que a circunda, o mundo em que vive, a cultura regional e sua família, chegando à sua própria individualidade. O diálogo entre o meio circundante e a criança indica a formação de cultura, formando a bagagem dos saberes construídos, edificados ao longo dos anos, dentro de um currículo em que as soluções para as questões sociais e ambientais, com foco na defesa de bens e direitos sociais, coletivos e difusos relativos ao meio ambiente, ao patrimônio cultural, aos direitos humanos e dos povos precisam ser abordadas em sua amplitude e profundidade.

Vivemos em um planeta que cada vez mais se mostra integrado em redes que se conectam e simplificam o tempo/espço dos habitantes. Ao mesmo tempo, as informações parecem percorrer o campo das ideias e boa parte das ações necessárias à condição de uma forma de vida em que o sujeito participe ativamente ficam distantes de se efetivarem.

Questões como as mudanças climáticas, riqueza nacional, concentração de renda e “escravidão moderna” caminham paralelamente com a descrita por alguns autores como: “revolução digital” a qual estamos vivenciando, nós, educadores, e nossos alunos. Somos autores desse novo modo de viver.

O ano de 2020 ficará na memória de todos. A pandemia de COVID 19 provocou de maneira direta e rápida uma “suspensão no tempo”. Todos fomos, de um momento para o outro, obrigados a ficar confinados em nossas residências na luta passiva contra algo desconhecido. Ainda hoje elaboramos essa ruptura e procuramos meios para reconduzir a vida.

Como professora, em 2020, tinha “minhas crianças” esperando uma orientação sobre qual direção seguir. Na faixa etária de 7/8 anos, davam os primeiros passos em vários sentidos: leitura, escrita, contagem e convivência social. Nossas crianças, tinham acabado, no ano anterior, de aprender a serem estudantes. E agora colocariam isso em prática, percorrendo novos caminhos pedagógicos. A princípio, naquele momento, o que me veio em mente foi escrever uma carta aos pais, convidando-os a participarem dessa nova etapa de aprendizagem de seus filhos. Criar ambiente para que eles pudessem trilhar com autonomia a construção do saber. E lhes escrevi:

Do calor dessas pequeninas mãos

“A cadeira de onde escrevo é bem diferente do local em que passo todas as manhãs há mais de vinte anos, a sala de aula como professora de classe. As aulas acabavam de começar e eu estava bem animada com o assunto principal do segundo ano, com o qual minha classe percorreria um novo caminho. O tema “tempo” é preenchido por olhares para o sol e para as nossas sombras; para as diversas formas de contá-lo. Mas, primeira e principalmente, dirigimos nosso olhar para a manifestação do tempo na natureza, em especial, nas

árvores. No final chegamos ao tempo cronológico, passamos a contar o tempo.

Na Grécia Antiga os gregos dividiam o tempo entre Chrónos e Kairós. Chrónos é aquele que cronometra, conta ordenadamente. É o tempo do adulto, com seus compromissos e sua falta de tempo. Kairós, por sua vez, aponta para momento presente, em que o imponderável pode acontecer. Esse é o momento certo, oportuno. Como lembra Miguel Reale, Kairós é: "O momento em que a criança vive, despreocupada em seus afazeres, fazendo por fazer, mas não por descaso, e sim como se seguisse um sentido maior, uma ordem cósmica. Nessa vivência pura, pacificada da noção do tempo, a criança tem apenas o instante que passa, como se fosse um destempo, fluído e transparente, sem nenhuma nota de espacialidade, sobretudo da imanente à seriação preocupante de passado, presente e futuro."

Este autor segue refletindo sobre o tempo, escreve que o coração é o relógio do tempo e discorre sobre toda a gama de sentimentos relacionados a ele e como o sentimos em sua qualidade, dando um novo sentido à quantidade.

Reale reluta em utilizar o termo instantaneidade, com medo de parecer transitório. Mas, a meu ver, instantaneidade define amplamente o suspiro, uma breve pausa, como um êxtase musical. Ou seja, o tempo enquanto inespacial pois perde sua relação com o espaço e paira no ar, suspenso. Talvez seja justamente aí que haja uma chance de abrir um novo leque de possibilidades para o futuro. Arrisco, inclusive, a pensar que esse é momento que estamos vivendo agora em nossa humanidade; já voltarei a isso.

Dedico agora algumas linhas para compartilhar com vocês o que compreendo por educação. Educação é a arte que prepara cada qual para que possa ocupar seu lugar no mundo, a partir de suas características e habilidades únicas. É uma arte de encontro entre seres humanos, que apostam diariamente na disposição em se conhecer. É esse conhecimento que permite nos apropriar do tempo.

O processo de apropriação do tempo consiste, para nossas crianças de 7, 8 anos, em transportá-las do sentido de viver o tempo ao de contar o tempo.

Transportar é levar de um lugar ao outro, para isso precisamos sair de onde estão. Há que aproximar seus olhos para a natureza. Para isso observar as árvores, nas quais a passagem do tempo é claramente visível, torna o percurso interessante e seguro.

Minha animação vem exatamente dessas copas, troncos, galhos e folhas. Aprecio por demais observar as árvores, tentar ler o que elas nos ensinam com a formação do caule, sobre a profundidade de suas raízes, com o farfalhar das folhas ao vento ou o abandono dos galhos no inverno. Enfim, contar sobre as árvores é, para mim, falar de alma a alma.

Nesse momento, os pequenos passeios tornam-se enormes, do tamanho de toda a emoção que vivemos juntos. Vemos como o tempo é tão relativo e um curto espaço e pequeno tempo cronológico podem parecer, ou realmente o são, quase infundáveis pois preenchem todo o nosso peito de alegria. Estar, pela quarta vez, diante de uma sala de segundo ano, impulsiona-me à criação, a gerar o novo, ao compromisso de fazer diferente, pois esse encontro é único. Eu sou uma nova Helena, nutrida e modificada por cada uma dessas crianças que me estendem a mão a cada amanhecer. Sim, elas me estendem a mão para que eu possa organizar o nosso dia, para que nosso encontro seja sempre frutífero.

Sim, como árvores nos preparamos para frutificar. E agora, no desafio que se impõe a cada um de nós, seguimos juntos, de uma nova maneira. De novo, temos que criar. Eu e eles, e inserimos, mais do que nunca, vocês, pais em nossa dinâmica de sala. Estamos agora no interior de nossos lares, recolhidos no mais íntimo de nosso núcleo familiar, por um tempo incerto e com novas demandas, muitas vezes nunca antes imaginadas. Como viver esse tempo que nos cabe?

Como responder ao desafio de criar uma nova rotina e aproveitar os momentos ímpares que construirão a base do futuro que logo ali, ao dobrar a esquina do tempo, se revelará?

A pergunta que ressoa em mim é: Como reinventar e vivificar o significado do tempo ou de qualquer outro conteúdo para os meus alunos? Será que o que se pede é seguir o padrão da aula e repassar aos pais, como uma cartilha a ser seguida? Voltei o olhar para a copa das árvores, para a lembrança do nosso passeio, para o rolar na grama do jardim, para o dia em que o sol brilhava e que estávamos muito felizes. Foi um lindo encontro.

Os sons daquela manhã sopraram em meu coração alguma inspiração. Brincamos no jardim, nos movimentamos. O movimento é essencial para as crianças dessa idade. Sugiro que das crianças que me estendem a mão possam brincar, desenhar, escrever alguma palavra ou pequena frase; alguns poderão escrever pequenos textos ou poemas. O que importa é que esse tempo seja vivido, seja tempo Kairós, que os marque e os aproxime de nosso próximo encontro físico. Para isso podemos pensar em ainda mais coisas no decorrer do tempo – olha ele aí de novo!

Estou aqui com vocês, trabalharemos juntos. Vamos dividir sugestões entre todos, as ideias que surgirem da vivência diária podem contribuir muito ao desafio que se desdobra. Estou aqui, com vocês, porque sei no fundo que essas mãozinhas se estendem a vocês também nessas manhãs. Agora o ritmo, o aconchego, a estrutura, o carinho da sala de aula ultrapassaram qualquer muro e se encontra, sobretudo, no núcleo familiar.

Encerro essas linhas e desejo, profundamente, que tenhamos boa sorte e que possamos equilibrar Chronos e Kairós!”

Percebo hoje, relendo a carta, a necessidade de abordar ainda um outro aspecto do tempo, Aiôn. Chrónos, o tempo adulto, descrito anteriormente, ocupa o ser humano adulto em suas exigências de prazos, cronometrando cada segundo. Kairós, representa o instante como oportunidade de plenificação, oportunidade que traz o momento para agir com consciência, a qual a criança ainda não possui. A consciência da vida é plural, traz incertezas e dúvidas. O lugar de tempo em que a criança está é o mesmo do acaso. Somos

surpreendidos a todo momento pelo acaso, conceito ligado ao devir humano. Ser humano, ainda está por ser: humano. Ideia que Heráclito aborda ao mencionar que não podemos entrar duas vezes no mesmo rio, simplesmente porque não é o mesmo rio. É um fluxo. E assim a vida se comporta também, como um fluxo.

A criança, por se sentir e viver nesse fluxo, parece ter certa proteção natural e a proteção do adulto deve ainda mantê-la na fluidez da vida, sem as preocupações de Chrónos ou as oportunidades de Kairós. A eternidade que tudo envolve, na incompletude, em aberto, ser e não-ser – a Criança. Mauro Rocha Batista (2010), em seu artigo “*O tempo e a criança*”, aborda as três imagens do tempo presentes na realidade grega e atribui que Aión é o tempo da criança “criançando-se”, o tempo lúdico. É o reinado da criança. No Evangelho de Matheus 18:3 está escrito: “Se não te tornares uma criança não entrarás no Reino dos Céus.” Assim como Nietzsche (1978), em sua obra “*Assim falou Zaratustra*”, fala das três metamorfoses: “O que é pesado? Assim pergunta o espírito resistente, e se ajoelha, como um camelo, e quer ser bem carregado.” Pergunta novamente: “Qual é o grande dragão, que o espírito não deseja chamar de senhor e deus? ‘Não farás’ chama-se o grande dragão. Assim o espírito do leão diz ‘Eu quero’.” E surge a terceira metamorfose: “Inocência é a criança, e esquecimento; um novo começo, um jogo, uma roda a girar por si mesma, um primeiro movimento, um sagrado dizer-sim.”

Nessa passagem do Camelo, Leão, Criança, o camelo ajoelha e pasta, não havendo nada para além da aceitação (Chrónos). Vai para o deserto e pasta, sendo nesse momento a segunda metamorfose, a do Leão, que aparece como a encarnação dos valores milenares e se posiciona diante das situações, bradando a plenos pulmões “eu quero”, “eu posso” (Kairós). Nesse encontro de dualidades, existe antes a terceira metamorfose, a Criança, a derradeira transformação, a verdade a serviço da vontade, e não ao contrário. Essa é a criança, plena, que pode o que nem o camelo, nem leão podem: se lançar ao vento, brincar, girar em si mesma. Entrar em sintonia com essa vontade é dizer sim para o mundo criado, como entrar no jogo e saber movimentar as peças, só por saber, por entrar no fluxo. Haroldo de Campos (1974) traduziu o Fragmento 52 de Heráclito da seguinte maneira:

Vidatempo:

um jogo de

criança.
(reinando
o Infante
Infância)

(CAMPOS, 1974 p.217-225).

Tornar-se criança ou experimentar o lúdico em nada tem a ver com superficialidade ou falta de seriedade. “Lúdico não significa falta de seriedade, mas independência da seriedade. E de fato, Aión só pode ser pensado como uma ação em um ato.” (BATISTA, 2010, pg. 85). Em sua reflexão, o autor diz que Aión não deve ser pensado como uma atuação pedagogicamente estruturada, devendo ser exercido por paidós (criança) e não por paidagogós (agogôs: condutor).

Essa reflexão só foi possível quando entrei no fluxo da vida e segui rumo ao mestrado. Uma vida nova se descortinou, como se ainda houvesse o que compreender desse momento pandêmico único e desse encontro com os alunos. De certa forma, eu deixara de ser *paidagogós* naquele momento para entrar no fluxo do tempo junto com eles. Ao mesmo tempo, exerci a função de condutora em sua plenitude.

A criança de 8 anos aprende a leitura das horas. Para chegar nesse aprendizado, passa antes pelos dias, dia/noite, meses (calendário) e ano (estações).

Na sua obra *Tempo e Narrativa*, Paul Ricoeur discorre sobre a originalidade que o momento axial confere ao tempo do calendário, tornando-o humanizado por um novo uso do vocabulário, um termo lexical. (RICOUER, 1984). Qual seria essa palavra, o termo lexical que poderia ser usado? Por significado, palavras dadas em um dicionário são definições lexicais. Como uma palavra pode ter mais de um significado, e variados sentidos, também pode ter mais de uma definição lexical.

A partir daí, demos início ao trabalho de confeccionar um dicionário das árvores da escola. Aproximei os alunos do tempo-espço da nossa escola, descrevendo por cartas as diversas árvores, movimentando a memória afetiva

do lugar de convivência diária até então. O treino da letra de imprensa, uso da letra maiúscula e minúscula, nome científico das árvores e período de floração.

As árvores, por sua vez, trazem em si a contagem do tempo de maneira visível, explicitando a atuação do tempo. Ao observarmos, por exemplo, um pé de caqui, temos claramente as estações definidas em cada fase: no verão, com grandes folhas verdes a nos dar sombra; no outono, surgem os frutos vermelhos e as folhas ficam avermelhadas também; no inverno o caquizeiro se despe, parecendo dormir profundamente e na primavera nos presenteia com lindas florezinhas amarelas claro.

Ao ouvirem sobre essas fases, verem o caquizeiro, desenharem e escreverem algumas palavras sobre ele, o momento axial se faz presente. E seguimos, com descrições de árvores retorcidas, exuberantes, longilíneas, atarracadas, fazendo a leitura da expressão de cada árvore. Abordar as árvores com as crianças evoca algo familiar no íntimo de cada uma delas, verificado nos relatos adiante.

O registro do crescimento de cada um dos alunos e das alunas, em foto, peso e medida, também proporciona um olhar que aproxima as crianças das árvores, por alguns motivos específicos: o crescimento, ocupar céu, terra e entremeio, o tipo de copa, de tronco, a exuberância, força, delicadeza e outros tantos tipos de características peculiares reconhecidos em suas produções de textos e desenhos.

Combinamos fazer o trabalho escolar todos no mesmo horário, para que pudéssemos nos encontrar em pensamento, sabendo que cada um dos colegas estaria trabalhando o mesmo assunto naquele momento. Foram fios invisíveis que nos ajudaram nessa passagem. Foi quando me surpreendi com a obra de Peter Wohlleben (2015), “A vida secreta das árvores”, revelando o que elas sentem e como se comunicam, as descobertas de um mundo oculto, comprovando cientificamente que as árvores e o homem têm muito mais em comum do que poderíamos imaginar, e que, assim, como nós, elas se comunicam, formam famílias, têm memória, defendem-se e competem entre si.

O autor descreve ainda que existem as árvores solitárias, que não gostam de se relacionar com outras, mas são vencidas pela agilidade dos fungos que fazem transmissão rápida de mensagens:

[...] Eles funcionam como os cabos de fibra óptica da internet. Os filamentos finos penetram a terra e se entremeiam pelas raízes em uma densidade inimaginável, a ponto de uma colher de chá de terra da floresta conter muitos quilômetros desses “condutores”[...] (p.16).

A comunicação entre as árvores estava comprovada e a comunicação por pensamento à distância entre os alunos ganhava um novo contorno. A ligação que fizeram com as árvores da nossa escola se concluiu na confecção de placas de madeira para identificá-las. O trabalho permitiu também que dissessem expressões como “Mês de abril, mamãe, verei as espatódeas colorirem as copas de vermelho alaranjado” ou “Professora, me lembrei de você, vi uma cerejeira em flor na viagem que fiz” e ainda, “Essa árvore deve ser uma paineira idosa, porque seus espinhos estão bem calmos”.

E hoje percebo como entramos no fluxo, eu, a professora, os pais, as mães e os alunos, construindo o reinado da criança, no jogo pelo jogo, sem saber as regras, pois estávamos todos suspensos no tempo, *sem os reinados cronológicos nem as oportunidades cairológicas* (BATISTA, 2010) de como as coisas ocorreriam na semana seguinte, no dia seguinte, no momento seguinte. E nos ligamos às árvores, nossas conhecidas, cheias de vida, qualidades e especificidades.

Reconhecer e caracterizar a relação da criança com o tempo e espaço, para uma atuação efetiva, faz parte do meu estudo, com a abordagem da reflexão sobre a construção do pensamento ao longo da humanidade e como o processo educacional no mundo e no Brasil se desenvolveram e se desenvolvem. Aspectos da experiência escolar da educação tempo integral e da Pedagogia Waldorf são aprofundados para fundamentar a experiência de tempo e espaço desencadeados durante a pandemia. A memória afetiva ativada pelas árvores da escola ligou essas crianças ao espaço-escola, possibilitando a passagem do tempo e sua contagem, com analogias de crescimento e desenvolvimento das árvores e delas próprias, criando a possibilidade da interação sujeito objeto na construção do conhecimento. A análise das possibilidades da construção da narrativa como base para a absorção do tempo, com respeito às diversidades dos tipos de tempo, como socialização, formação, aprendizagem e, principalmente, ao tempo-ciclo que as crianças concluem no final da infância. Traçar um fio condutor, abordando os grandes mestres, filósofos

e matemáticos, na elaboração sobre o racionalismo, o relativismo e o empirismo, como: René Descartes, Immanuel Kant, John Locke e David Hume, até chegar a Edmund Husserl, com a redução fenomenológica e Maurice Merleau-Ponty, com a fenomenologia da percepção, formarão o caminho para discorrer sobre a observação goetheanística desenvolvida por Rudolf Steiner, possibilitando um caminho interior para o professor atuar diante de seus alunos, também fez parte deste estudo.

A abordagem integral de educação como uma idealização do ser humano em devir encontra espaço nesse ambiente de pesquisa, que se propõe a refletir sobre a relação da criança com o meio que a circunda e o currículo em apoio a essa formação.

CAPÍTULO I – O PROCESSO EDUCACIONAL



A escola de Atenas

FONTE: Wikipédia

1.1. Desenvolvimentos cultural e educacional: desde o ideal grego até o avanço do conhecimento científico

O caminho percorrido pela humanidade, especificamente na cultura ocidental, revela evoluções e transformações de tempos em tempos. O que a humanidade vivenciou durante a Grécia Antiga como ideal de educação foi considerado e transformado durante a Idade Média, assim como posteriormente, na Idade Moderna.

O ideal grego de educação era o ginasta, educado em dois aspectos: orquêstrica e paléstrica, do grego orkhéstra, lugar para dançar, e palaístra, lugar de luta, arena. (STEINER, 1923/2014 p.44). A preocupação em cuidar do corpo físico, da beleza, da harmonização física do ser humano, transformando em toda a perfeição e magnitude da cultura grega, eram fatores considerados naturais, surgindo a educação como algo que cresceria espontaneamente do corpo belo, ágil e forte. Ao ter início a educação romana, tais valores são transferidos e acrescidos do surgimento da abstração, conseguindo expressar em discursos as ideias que antes pareciam interiorizadas no ser humano.

No período central da Idade Média, o orador dá indícios de certa inclinação ao intelectualismo e surge, na Idade Moderna, o conhecimento brilhando como o mais elevado ideal de educação. Teorias absolutistas evidenciaram as novas necessidades na abordagem dos processos de intervenção dos fenômenos da natureza, dimensionando as regularidades mecânicas dos fatos observados. (CHIZOTTI, 2014 p.34)

As novas concepções sociopolíticas e científicas trouxeram um novo estilo de vida, embasado num formalismo mecânico na argumentação e na exposição dos temas em estudo. O empirismo, doutrina segundo a qual todo conhecimento provém unicamente da experiência, captado pelos sentidos ou pelo mundo subjetivo, pela introspecção, é adotado como concepção mais influente da época, trazendo um grande avanço do conhecimento científico (CHIZOTTI, 2014).

Podemos observar como essa transformação de pensamento produz o conceito universal de que a atividade imanente do espírito universal existe não porque é uma regra aplicada a todos, mas porque todas as mentes são manifestações diferenciadas de uma razão universal (CHIZOTTI, 2006).

1.2. Fenomenologia: a construção do pensamento

Maurice Merleau-Ponty, em sua obra *Fenomenologia da Percepção* (1945), logo nas primeiras linhas do prefácio, reporta certo estranhamento em sentir a necessidade de retomar a questão da fenomenologia meio século após os primeiros trabalhos de Edmund Husserl. Para chegarmos ao pensamento de Husserl, um passeio anterior precisa ocorrer.

Ainda no século XVII, René Descartes inaugura o racionalismo da Idade Moderna. Ao contrário dos filósofos gregos, que acreditavam que as coisas existiam simplesmente porque precisavam existir, Descartes instituiu a dúvida, afirmando que só se pode dizer que existe aquilo que pode ser provado, buscando a existência do próprio Eu e de Deus, afirmando “Ego cogito ergo sum”. Utilizou 4 regras para desenvolver o método cartesiano:

1. Verificar: ter evidências reais;
2. Analisar: dividir ao máximo possível;
3. Sintetizar: agrupar;
4. Enumerar: tirar todas as conclusões e princípio para obter a ordem de pensamento.

Sua visão mecanicista da natureza possibilitou o estudo da anatomia animal, distinguindo corpo e alma. Criou também a teoria do ato reflexo, quando há o movimento em robôs pela passagem de água nos tubos, diferentemente dos seres humanos, que se movimentam por vontade própria, exceto em situações como o reflexo patelar. Apesar da visão mecanicista, para ele o batimento cardíaco era uma consequência do movimento do sangue e não a sua causa: o coração é obrigado a contrair-se quando não contém sangue, voltando a inchar quando tem novamente.

O raciocínio dedutivo foi combatido décadas depois quando surgiu o movimento filosófico, Empirismo, valorizando a indução. Ao lado de John Locke (1632-1704) e George Berkeley (1685-1753), David Hume (1711-1766) que

compõe a tríade do empirismo e abriram caminho à aplicação do método experimental aos fenômenos mentais, opondo-se radicalmente contra os pensamentos de Descartes e às filosofias que consideravam o espírito humano desde um ponto de vista teológico-metafísico.

Posteriormente, o idealismo surge na Alemanha tendo Kant (1724–1804) como seu fundador, afirmando que o conhecimento não se resume às impressões exteriores sobre uma consciência passiva e inerte. (CHIZOTTI, 2014).

No século seguinte, Immanuel Kant, filósofo prussiano, faz a síntese entre o racionalismo continental e o empirismo, construindo o idealismo transcendental: todos nós fazemos formas e conceitos para a experiência concreta do mundo. O então chamado relativismo dominou a vida intelectual do século XX. Em sua obra *Crítica da razão pura*, direcionou a filosofia da natureza e da natureza humana, afirmando que estamos forçados a perceber e a pensar acerca do mundo, embora não possamos saber as verdades de como o mundo é em si. Nessa construção de juízos, encontrou duas formas de análise: analítica e sintética, sendo a primeira de conceitos universais e necessários e a segunda resultante da experiência, se sobrepondo ao sujeito um atributo que nele não se acha previamente contido.

O termo transcendental deve-se ao fato de ter retornado à classificação aristotélica, dando-lhes novo sentido:

1. Quantidade: unidade, pluralidade;
2. Qualidade: a essência, a negação e a limitação;
3. Relação: a substância, a causalidade e a ação recíproca;
4. Modalidade: a possibilidade, a existência e a necessidade.

O termo “razão pura” é utilizado para explicitar que o objeto só se torna cognoscível na medida em que o sujeito cognoscente o reveste de condições de cognoscibilidade.

Neste mesmo período, Johann Wolfgang von Goethe, desenvolve a Teoria das cores e, em sua obra *A metamorfose das plantas* (1790/2019). Aborda sobre o valor de um experimento e as armadilhas que podemos encontrar (Ensaio Científico, p.25). [...] *Partir da observação atenta do fenômeno, elaborar conceitualmente a imagem retida de forma viva e permitir que a essência se*

manifeste[...] (p.24). Nesta separação do mundo inorgânico e do mundo orgânico, exemplifica que no mundo inorgânico os fatos se bastam por si, causa e efeito pertencem ao mundo sensorial e as experiências não necessitam de transcendência. Já no caso do mundo orgânico, há algo que está por detrás. [...]Não será a forma da raiz que irá determinar a forma da folha; ‘algo’, que está por detrás do objeto é que determinará sua característica, atuando como forma substancial a imprimir seu ‘selo’ na matéria.[...] (p.26.)

Nessa fase fica evidente o distanciamento do sujeito-objeto e a possibilidade da percepção para desenvolver o conceito, representando uma ruptura da visão monista aristotélica, a qual Goethe (1749-1832) reata, em seus estudos, criando a metodologia científica goethiana:

[...]Goethe recorre ao filósofo holandês Baruch Spinoza (1632-1677), que, embora racionalista, desenvolveu uma visão monista entre substância – Deus – natureza, segundo a qual a substância é o ser em si, que se identifica com Deus. Tudo em tudo se expressando como natureza. Spinoza diferencia três tipos de conhecimento: o primeiro tipo representa o conhecimento que nos permite lembrar-nos das coisas quando ouvimos ou lemos, quando representamos mentalmente as coisas sob forma de imagens; o segundo tipo de conhecimento representa os conceitos e as formulações gerais das qualidades das coisas; e o terceiro tem a ver com a representação da essência de algum atributo de Deus, podendo ser denominado contemplação. Deus, para Spinoza, são as ideias contidas no mundo, o princípio que movimenta e carrega tudo[...] (ENSAIOS CIENTÍFICOS, 2012).

Esse terceiro passo spinozista Goethe retrata a busca da essência dentro da natureza e leva as ideias a uma conclusão. Rompe a barreira entre o mundo orgânico e inorgânico, considerando que o método indutivo da ciência tecnológica não tem relação com as estruturas complexas vivas e que, para ser compreendido, basta observar os fenômenos por meio de conceitos que se apresentam aos sentidos. O estudo científico do mundo inorgânico necessita do elemento fenômeno, da forma substancial, aquilo que está por detrás do objeto, o que Goethe determinou como *tipo*. Ou seja, o objeto palpável não é explicado por si, porque seu conceito não é tirado dele mesmo, mas de algo fora. Nomeou essa faculdade de pesquisa como *juízo contemplativo*, ao que Rudolf Steiner (1861-1925) renomeou como *conhecimento intuitivo*.

No século XIX, Edmund Husserl aborda a redução fenomenológica, argumentando que a ciência transcendental estabelece os limites de todo conhecimento possível. Declara que a realidade mental e espiritual possui sua própria realidade, independentemente de qualquer base física e que a ciência do espírito (*Geisteswissenschaft*) deve ser estabelecida sobre um fundamento tão científico como aquele alcançado pelas ciências naturais, tentando combinar matemática com filosofia empírica.

Rudolf Steiner, no início do século XX, após se debruçar sobre a vasta obra de Goethe, renomeia o *juízo contemplativo* como *conhecimento intuitivo*. Refere-se à faculdade de pesquisa de Goethe sobre o mundo orgânico, relacionando o fenômeno em si ao conhecimento intelectual apresentado aos sentidos físicos do observador e, ao conhecimento intuitivo atribuído ao ideal, conquistamos esse conhecimento à medida que deixamos de lado a nossa própria expressão, permitindo que a surja a verdadeira realidade. (Ensaaios científicos, 2012).

O estudo que Steiner realiza sobre a produção da obra de Goethe nos romances, peças de teatro, poemas, escritos autobiográficos, reflexões teóricas nas áreas de arte, literatura e ciências naturais, além de correspondência epistolar com pensadores e personalidades da época, servindo de grande fonte de pesquisa e análise de seu pensamento, identifica, na carta a Herder, filósofo, teólogo, poeta e crítico literário, que Goethe revela sua descoberta da planta primordial como aquela a qual a própria natureza a inveja, por ter um modelo e chave correspondente, capaz de conter em si a lei que se aplica a todas as outras, e que essa mesma lei se aplica a todos os seres vivos, (Goethe, 2012).

Na sua viagem à Itália, Goethe tem contato com o que nomeia planta primordial, quando utiliza o juízo contemplativo ao resgatar a metodologia científica dedutiva, já previamente formulada por Aristóteles. Steiner, ao ingressar no Arquivo Goethe-Schiller como colaborador, diante da obra formula as impressões sobre o conhecimento da natureza:

Para a maioria das pessoas, é impossível imaginar que algo cuja manifestação necessite de condições subjetivas possa ter um significado e uma natureza *objetivos*. E justamente desse último tipo é a “planta primordial”. Ela é o *elemento essencial* contido objetivamente em todas as plantas; no entanto, para ter existência manifesta precisa ser livremente construída pelo espírito humano. (STEINER, Minha vida. 2006 p.166).

Rudolf Steiner desenvolveu um trabalho, e divulgou os resultados de suas pesquisas e fez contribuições nos campos das artes, da organização social, da medicina, da farmacologia, da agricultura e na pedagogia, considerando compreender os fenômenos tanto com o sentimento e as emoções quanto com o intelecto. (STEINER, 1984). O autor cria, com base no olhar para o ser humano integral, a Pedagogia Waldorf, fundando a primeira escola em Stutgard, 1919.

Na obra *Fenomenologia da percepção* (1945/2020), Merleau-Ponty, século XX, afirma que, quando o ser humano se depara com algo que se apresenta diante de sua consciência, primeiro nota e percebe esse objeto em total harmonia com sua forma, utilizando a expressão que '*estamos condenados aos sentidos*' (p.18), e que, após perceber o objeto, este entra em sua consciência e passa a ser um fenômeno. O conhecimento do fenômeno é gerado em torno do próprio fenômeno, nasce (o conhecimento) e faz-se sensível em sua corporeidade.

Os caminhos da pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais foi marcada, ao longo dos anos, por rupturas, não decorrendo um modelo racional, interno a própria ciência e formula proposições ou paradigmas mais adequados à compreensão da realidade (CHIZOTTI, 2014), permitindo a expansão das mesmas e que possamos criar novos caminhos de leitura do mundo.

Atualmente, a pesquisa na área da educação permite que a atividade ensino-aprendizagem, tão sujeita a transformações das mais variadas, possa ser dosada, quantificada, apesar de qualitativa, nos seguintes passos: na primeira impressão para a observação do fenômeno, compreendemos ele como parte de um todo. Ao darmos o segundo passo, a percepção sensorial proporciona a observação exata, minuciosa, em detalhes, diferenciando o objeto observado do todo. Nesse momento é que o fenômeno trará a pergunta da predisposição para o devir do sujeito, completando o quadro para o processo educacional.

1.3. A transformação da educação ao longo dos marcos históricos

Assim como a ciência, o papel da educação se transformou. A criança na Grécia Antiga era educada formalmente a partir dos 7 anos, ficando até esse momento no seio familiar. Os ginastas assumiam a educação e o conjunto todo

era uma revelação da beleza da natureza divina, a qual se revelava no mais íntimo do ser humano. Pelo movimento, quer fosse para a dança ou luta, os membros entravam em harmonia e chegavam à plenitude corpórea almejada. (STEINER 1923).

Nessa transformação da educação durante a evolução da civilização existiram três pré-condições na educação grega, nem todas satisfatórias aos olhares atuais, mas que existiram na época.

A primeira é que essas máximas educacionais existiam somente para uma pequena parte da humanidade, para uma elite, e subentendiam a existência da escravidão. A segunda era a situação da mulher na vida social grega, afastada do que era realizado. A terceira era preservar, até a morte terrena, a criança existente no ser humano. (STEINER, 1923 p.57)

A escravidão permitida se encerrou para dignidade humana, apesar de ainda termos outros tipos de escravidão atualmente, das mais terríveis, posto que já poderíamos ter utilizado da nossa capacidade de conhecimento para abolir tal feito. A mulher tem lutado pela participação na vida social, ainda também com muitos obstáculos, como, por exemplo, por muitas vezes encontrarem-se sozinhas na tarefa de educar os filhos, cuidar da casa, prover o sustento e ainda serem subavaliadas profissionalmente. A terceira pré-condição se situa numa camada mais profunda para ser percebida, e diz respeito ao fato da:

(...)ideia grega de Paideia, que significa a formação geral do homem, envolvendo o conjunto completo de sua tradição e propiciando o pleno desenvolvimento, no indivíduo, da cultura a que ele pertence. (JAEGER, 2010. MOLL, 2012 p.280).

O que a civilização grega possuía como natural na formação integral do indivíduo, nós temos que conquistar por meio do esforço humano. (STEINER, 1923).

Conforme a consciência humana foi se desenvolvendo e o ser humano conquistando maior percepção de si e do mundo, o que era natural no período grego agora passa a ser possível através do próprio empenho individual. Para chegarmos nesse ponto, o conhecimento percorreu vastos caminhos.

1.4. Os marcos educacionais do currículo no Brasil

A prática escolar colaborou diretamente ao desenvolvimento curricular e ao crescimento dessa área do conhecimento. Historicamente, a preocupação de como ensinar várias pessoas ao mesmo tempo a caminharem juntas, e avaliá-las, existe desde a Idade Média, fazendo surgir a didática enquanto disciplina. A tarefa de como tornar eficiente o ato de ensinar para aferir o conhecimento engloba palavras-chave como: planejamento, ensino, sequenciamento, objetivos, eficiência, didática e avaliação.

No Brasil, durante as primeiras décadas do século XX, a escola esteve presente, em especial no Estado da Bahia, com o intuito de unificar a cultura, em uma ebulição importante, exposta por Anísio Teixeira.

Em sua concepção, Anísio Teixeira, deu ênfase ao desenvolvimento do intelecto e à capacidade de julgamento, desvalorizando a memorização, como a educação enfatizava até então, almejando a educação integral e para todos.

Na mesma década, Mario de Andrade, escritor, pesquisador, educador e poeta, em São Paulo, propunha a criação de parques públicos para crianças e experiências mais ousadas, críticas e libertadoras, identificando, quando chefe do Departamento de Cultura de São Paulo, que era preciso educar uma cidade, buscando uma infância livre para assegurar o desenvolvimento integral de meninos e meninas.

Em sua pesquisa, a socióloga Silvana Rubino (2015), curadora da obra sobre parques infantis, descreve a preocupação de Mario de Andrade sobre o que chamou de 'Pauliceia desvairada', e voltava o olhar sobre as crianças, filhos dos trabalhadores, que precisavam ser cuidadas e educadas em algum lugar para que as mães pudessem trabalhar com sossego. Assim, idealizou praças para terem um espaço complementar à educação formal, sem separação cronológica.

Na investigação realizada por Mario de Andrade, sobre o perfil infantil e familiar para propor uma atuação educativa eficaz, o tempo lazer se misturava com o educacional-artístico. Brincar em uma praça, subir em árvores ou mesmo interagir com elas quando caídas, proporciona um vai e vem exploratório do próprio corpo. Testando e aperfeiçoando seu equilíbrio, coragem, socialização,

a criança experimenta situações que constroem sua individualidade, fortalecendo-se a cada experiência vivida.

Nos anos 1960, surge outro marco educacional que nos remete à teoria crítica. A escola pública era para poucos: negros, índios e pobres estavam excluídos do processo de escolarização. Naquele contexto histórico, surge como proposta de democratização a educação popular.

Naqueles anos, Paulo Freire traz a ousada proposta de alfabetizar quem não sabe ler. Surgem as concepções libertadoras, nada cartesianas, sem ideia de sequenciamento. Alfabetizar através do universo de linguagem do grupo e construir o processo de aprendizagem, com o compromisso de identificar e despertar o opressor e o oprimido na relação que se fazia na reprodução da desigualdade social presente tornou-se o mote desse movimento.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação[...]
(FREIRE, 1987, p.27)

Fazendo uma analogia ao crescimento das árvores, numa floresta de faias, a árvore adulta vive ao longo de 150 anos. Logo abaixo delas, encontramos as intermediárias e depois as jovens. Ao perecer uma faia adulta, podemos imaginar que as intermediárias cresceriam alguns metros para ocupar o lugar de anciãs. Mas não é o que acontece. Elas estão sonolentas e as jovens, despertas e ávidas, crescem desenfreadamente e em pouco tempo ultrapassam as suas “irmãs mais velhas” (WOHLLEBEN, 2017). Ou seja, se não houver o despertar, a conscientização da condição, opressor e oprimido nunca deixarão de permanecer na mesma condição. Infelizmente, essa educação emancipatória que trazia a conscientização, libertação e resistência a um padrão empobrecido de reprodução social, identificada num currículo oculto, ficou sem espaço, banida por décadas do solo brasileiro, sofrendo ataques até os dias atuais.

Com o passar dos anos, nas décadas de 1980/90, a subjetividade passou a ter importância e temas como raça, gênero, etnias e multiculturalismo ganharam

espaço. O estudo da linguagem e da filosofia se tornou extremamente importantes.

A vontade de criar um currículo único para todo o país faz surgir a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com a introdução pautada na linguagem crítica. Porém, observa-se que a prática é ditada pelos interesses do mercado, sob o jugo da linguagem empresarial. A compreensão do direito à educação resume-se a direito à aprendizagem e tal mudança de paradigma desestrutura suas duas bases principais: a melhoria das escolas e a formação dos professores brasileiros.

No momento atual de aprendizagem, em pleno século XXI, o currículo, ou melhor, os currículos, como menciona Miguel Arroyo em sua obra *Currículo, Território em Disputa* (2020):

Os currículos podem reforçar as presenças afirmativas dos coletivos sociais, étnicos, raciais, do gênero, dos campos e das periferias à medida que desocultem suas memórias e valorizem a diversidade de vivências do tempo (p. 325)

pedindo respeito à diversidade dos tipos de tempo, como socialização, formação, aprendizagem e, principalmente, ao tempo-ciclo que as crianças concluem no final da infância.

Nessa construção de cidadania o educando pode ter à sua disposição o tempo visto através do ciclo realizado por uma árvore. Acompanhar a natureza como revelação desse tempo vivido e, em um segundo momento, compreendê-lo como tempo cronológico. Quando o ritmo da natureza é revelado ao aluno, ele pode apreender também o conhecimento da vida social, uma vez que uma única árvore abriga uma rica gama de diversidade.

A educação cumpre uma função na vida social exercitando hábitos e afirma sentimentos que valorizem a vida cidadã e reforça o valor da educação para a construção do cidadão na sua vida em sociedade. O ato ensinar-aprender trabalha a convivência democraticamente, quando a escola é articulada à construção de saberes significativos para a vida. (SACRISTÁN, 2002)

O Programa Mais Educação utiliza a expressão “educação integral” e traz em sua história diversos projetos que tiveram como meta a formação integral:

- de 1935 a 1938, os Parques infantis da cidade de São Paulo, criados por Mário de Andrade, pretendiam oferecer às crianças pequenas uma educação “não-escolar”;
- o Centro Educacional Carneiro Ribeiro, em 1950, na capital da Bahia, fundada por Anísio Teixeira, para propiciar às crianças das classes populares acesso à Escola Parque e ao seu conjunto de atividades complementares;
- os CIESPs, criados por Darcy Ribeiro, no Rio de Janeiro, entre 1985 a 1994, que eram escolas de horário integral com atuação forte nas áreas da educação, cultura e arte. (GABRIEL e CAVALIERE, 2012, p. 281)

O projeto de educação integral do Programa Mais Educação tem objetivos mais ambiciosos, visando incorporar modelos que valorizam o protagonismo local, pautados na intersetorialidade e descentralização na gestão e pela multiplicação e diferenciação dos agentes educativos diretos. “O termo “integrado”, ao adjetivar currículo, expressa o resultado do ato de integrar saberes particulares em um espaço no qual circulam saberes socialmente legitimados para serem ensinados e aprendidos” (GIOLO, 2012, p.102).

Se entendemos que o currículo tem uma parte textual e outra que é feita “no chão da escola”, reconstruída diariamente e que sua construção é coletiva, precisando de todos os sujeitos nela presentes, entendemos que todos – educadores e educandos - precisam ser valorizados. Porém, o que observamos atualmente é que apostilas escolares e políticas de padronização acabam privilegiando alguns e deixando outros para trás nos conteúdos e saberes, constituindo um “currículo invisível” que promove exatamente o contrário da proposta inicial de discurso crítico de escola para todos, afastando-se, cada vez mais, da proposta de superação da desigualdade e do respeito às diversidades.

Ao promover às crianças a possibilidade de vivenciarem dentro de si a natureza, ao ponto de, quando perguntadas sobre o que é natureza poderem formular respostas que incluam a si mesmas como parte do mundo natural, teremos cumprido o caminho de construir o currículo numa produção social e dinâmica. A tarefa permanente de sustentar iniciativas que sejam construídas no “chão da escola”, na interação professor-aluno, possibilitará a construção de seres humanos integrados com o meio, em convívio harmonioso, crescimento e

alteridade, olhando um para o outro, possibilitando a sociabilidade desde as diferenças individuais.

Edgard Morin (2001) discorre sobre a importância em colocar a condição humana como objeto essencial de todo ensino, reconhecendo a unidade e a complexidade humanas e a importância da conquista da identidade terrena. A construção dessa identidade só será possível ao revelarmos que todos os seres humanos partilham um destino comum e são únicos ao mesmo tempo, podendo caminhar para a cidadania terrena ao fomentar a compreensão mútua entre todos.

A condição humana também é tema central para Rudolf Steiner(2019), considerando que a atuação pedagógica deve ser feita de maneira compassada para a transformação em processos plásticos e musicais, pelo fato dela ainda contar com forças de imitação, reproduzindo interiormente o que percebe exteriormente. Ao respeitar o desenvolvimento individual inserido no grupo de alunos, a construção da complexidade e da unidade humanas se realiza.

[...]Ao nos defrontarmos com a criança, já precisa ser levantada a questão da liberdade e, por outro lado, a questão do destino. Cabe até dizer que, ao olharmos dentro do coração humano, já se anuncia como, da consciência que o ser humano pode ter da liberdade em seu próprio peito, depende a maior parte de sua felicidade terrena[...] (STEINER, 1922/2019, p.117).

Ao reconhecermos a criança diante de nós, permitindo que ela se desenvolva dentro de suas potencialidades, num pulsar rítmico e ordenado, contribuiremos para que possa, quando adulta, encontrar forças e significado para atuar no mundo em sua alteridade.

Nessa visão, podemos ressaltar a obra de Rubens Matuck (2013), Buriti, que, com base em suas viagens pelo planalto central, ilustra o buriti em toda sua exuberância, com pinceladas expressivas e únicas, abordando a fruta, a vereda e o ser humano em interação com o meio e essa palmeira. Segundo D'Ambrosio (2013):

[...]A cada viagem realizada, [Matuck] foi conhecendo melhor os seus objetos de estudo - o buriti, a vereda e os artífices que trabalham na região -, e a si mesmo. Aprimora assim continuamente suas impressões, numa fascinante mescla entre documentação e criação artística[...] (2013, p.8)

elucidando a visão de ser humano integrado, centrado em sua educação, na condição humana, transformando o meio que o circunda.

1.5. Educação integral, educação tempo integral, ser humano integral

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (PNE) é composto por 20 metas e foi aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o intuito de orientar e consolidar a educação no país, com um sistema educacional capaz de atender os educandos de maneira integral, reduzir as desigualdades e promover os direitos humanos. Dentre as metas, a meta 6 aborda exclusivamente a educação de tempo integral e, é sobre ela que vamos discorrer.

Educação tempo integral refere-se não somente ao tempo que o aluno permanece na escola, mas também sobre o que o educando fará nesse espaço/tempo. Uma vez que o PNE tem o olhar amplo sobre o desenvolvimento do ser humano e propõe uma educação que aborde todos os aspectos possíveis para torná-lo um ser autônomo da cidadania e possa ter garantida a formação para o trabalho, consideramos que a educação tempo integral será para que haja a estrutura pedagógica e física, com arquitetura e mobiliário adequados para que seja desenvolvido:

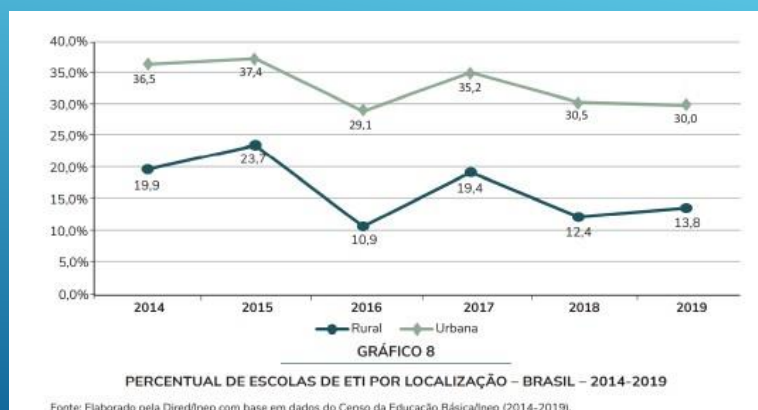
[...]o trabalho pedagógico de excelência, envolvendo atividades esportivas, acompanhamento pedagógico, experimentação e investigação científica, cultura e artes, esporte e lazer, cultura digital, educação econômica, comunicação e uso de mídias eletrônicas, direitos humanos, prática e prevenção aos agravos à saúde, promoção da saúde e alimentação saudável, entre outras, com um projeto pedagógico específico. (PNE, 2014)

Com proposta ampla, fica evidente o olhar para o ser humano integral, possibilitando que crianças e jovens de baixa renda permaneçam até 7 horas na escola, envolvidos em atividades que os ajudarão na formação para o exercício da cidadania, possivelmente resultando em diminuição das desigualdades educacionais existentes entre as classes social e cultural do país.

Os dados provenientes das pesquisas realizadas pelos órgãos INEP (Censo da educação básica, censo da educação superior, SAEB e EDEB); IBGE (PNAD e censo demográfico); CAPES (dados da pós-graduação), disponíveis na data de promulgação da Lei do PNE, em 25 de junho de 2014, revelavam que a partir de então, as escolas, pelo menos 50% delas deveriam oferecer tempo integral de forma a atender, pelo menos, 25% dos estudantes das escolas.

Estudos mais recentes, conforme fonte Direde/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2019), identificam como essa proposta seguiu e nesse contexto, vamos observar dois pontos em especial. Primeiro, em 2016 houve queda significativa em três aspectos: localização, dependência administrativa e por etapa de ensino. Quer seja por localização, dependência administrativa, ou por etapa de ensino, conforme fonte Direde/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica/Inep (2014-2019).

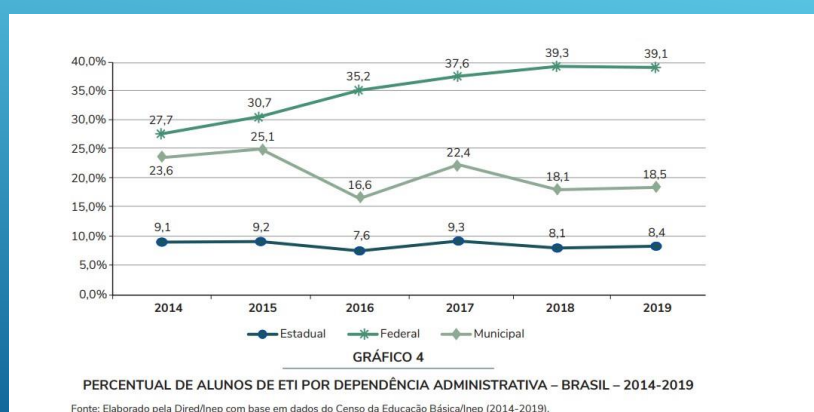
FIGURA 1: Alunos matriculados por localização



Fonte: Elaborado pela Direde/Inep com base de dados do Censo da Educação Básica (2014-2019)

Podemos verificar que o percentual de escolas de ETI sofreu uma queda no ano de 2016, tanto na área rural como na urbana, distanciando-se ainda mais da meta inicial de 50% de escolas que oferecem tempo integral aos alunos. A outra meta, de 25% de estudantes matriculados tempo integral, pode ser analisada observando a Figura 2 a seguir.

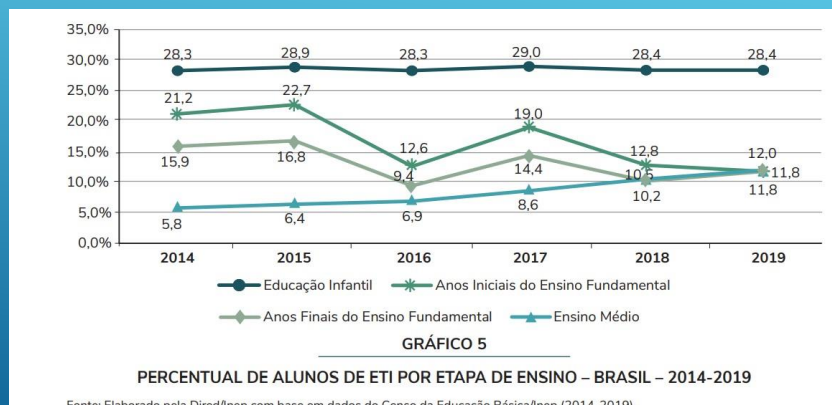
Figura 2: Alunos matriculados por dependência administrativa



Fonte: Elaborado pela Dired/Inep com base de dados do Censo da Educação Básica (2014-2019)

Observando a Figura 2 pode-se notar que nas dependências municipais e estaduais, a queda em 2016 acompanhou a queda apresentada na Figura 1 e o crescimento em âmbito federal ocorre por representar só 0,08% do total de ETI, sendo qualquer alteração muito significativa.

Figura 3: Alunos matriculados por etapa de ensino



Fonte: Elaborado pela Direção/Inep com base em dados do Censo da Educação Básica (2014-2019)

A Figura 3, que somente a educação infantil alcança a meta proposta, permanecendo em constância ao longo dos anos entre 2014 e 2019.

Esse dado somado ao crescimento do ensino médio e a oscilação em queda dos anos do ensino fundamental I e II, representam a necessidade tanto das crianças pequenas em frequentarem a escola, permitindo que os responsáveis possam se ausentar para trabalhar, tendo onde deixá-las, como a necessidade que o jovem começa a sentir para ocupar um lugar no campo profissional, procurando um estudo profissionalizante na ETI.

Nos anos iniciais e finais do ensino fundamental a queda significativa em 2016 corrobora os quadros anteriores e percebemos uma crise no desenrolar da proposta da ETI.

E, em segundo lugar, ao verificarmos a estratégia 3, que diz

[...] institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como de produção de material didático e de formação de recursos humanos. (PNE, 2014, p.98).

Entendemos que o estudo realizado para essa estratégia tem o indicador de 98,5%, que nos leva a pensar em respeito de um crescimento significativo, representando investimento no espaço físico das escolas.

Sobre o indicador: itens de infraestrutura, o Censo escolar de educação básica 2014-2019, destaca que foram considerados: água potável, banheiro, banheiro adequado à educação infantil, energia elétrica, esgoto sanitário, internet, parque infantil, biblioteca e/ou sala de leitura, laboratório de ciências, laboratório de informática e internet para uso dos alunos, o que desvela e evidencia a abordagem superficial e distorcida ao entrar para o índice de avaliação os cinco primeiros itens.

A história da educação brasileira revela o quanto a leitura de dados ou interpretação de palavras fizeram parte do país ao longo dos anos. O termo “transição democrática” (SAVIANI, 2019 p.413) por exemplo, traz a marca da ambiguidade, podendo tanto significar transição para a democracia como uma transição que é feita democraticamente, tendo cenários totalmente distintos. Esse é um exemplo de como a dialética foi usada em inúmeros momentos em nosso país para ser a educação um privilégio das elites e não um direito de todos, reforçando as desigualdades: social, cultural e educacional em nosso país.

Considerar elementos tão básicos, como banheiro adaptado às crianças ou água potável na escola e rede de esgoto como indicadores de uma estrutura arquitetônica, é subestimar a nossa capacidade de leitura dos índices apresentados. Outra questão seria não perceber que em 2016 houve uma ruptura no país e o nível das matrículas tempo integral despencou significativamente.

Em 2021, durante sua Aula Magna na PUC/SP, Fernando Haddad encerrou sua explanação com um pensamento bem característico de um professor, abrindo horizontes. Mencionou que agora, por mais difícil que esteja o cenário educacional no país, veremos despontar alunos que se beneficiaram do sistema de cotas, dentro de uma educação crítica no país.

O Brasil vai viver um momento importante no fim da pandemia: vamos voltar para a sala de aula num contexto nacional muito específico, tendo que responder à pergunta: - Valeu a pena investir na educação para a presença do negro, indígena, mulher, pobre, tenham acesso à universidade? (HADDAD, 2021)

Essa luta continua e os marcos educacionais que surgiram, em especial na década dos anos 1930, com o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, apontando como função da escola formar seres humanos antes de profissionais, precisando olhar valores mutáveis e valores permanentes: não somos homens e depois seres sociais; somos sociais e, por isso, seres humanos.

Paulo Freire (1987) orienta a educação crítica e transformadora, englobando toda a história conceitual prática das pedagogias, das ideias de crítica e das ideias de transformação, servindo como inspiração para continuarmos enxergando o educando como um ser humano integral, merecedor de uma educação integral, e que aconteça em tempo integral.

Em um país de dimensões continentais, com um povo de formação caracterizada pelo multiculturalismo, o princípio da realidade pedagógica se funde, ou busca por uma autonomia da escola. Nesse sentido, elaborar o projeto pedagógico de uma escola é um exercício de autonomia. Iniciativas que pretendam enfatizar o aspecto ambiental e multicultural da educação, com ferramentas que irão promover flexibilidade, contribuem para o exercício de interesse ativo por todos os aspectos da vida e a vontade comprometida com o social. Partir para um modelo que signifique a escolarização real das classes populares torna-se urgente e exige determinação. (GIOLO, 2012 p. 104)

Três aspectos devem ser levados em consideração: o tempo integral que os alunos ficam na escola, o que fazem, ou seja, que as ações sejam integradas umas com as outras, necessitando para tal professores com dedicação exclusiva, o professor tempo integral, num espaço adequado às atividades que abarcarão o processo ensino aprendizagem. Para Giolo (2012, p.101) “essas *escolas completas e complexas*, são estruturadas de maneira fácil, em terrenos amplos e bem localizados, seguidos de bibliotecas, teatros e outras construções afins”.

A proposta da Pedagogia Waldorf exercida no Brasil desde 1956, prevê que todo indivíduo como ser corpóreo, psíquico e espiritual tem direito à educação e visa o pleno desenvolvimento das forças do intelecto, do sentimento e da vontade, harmonização dessas forças entre si e a integração do aluno no organismo social do país.

A proposta educacional ocorre em diversos níveis socioeconômicos, atendendo e promovendo convivência com distintas classes sociais. A

Associação Comunitária Monte Azul, por exemplo, é uma organização não governamental, orientada pelo pensamento antroposófico que direciona a Pedagogia Waldorf, que atua há 42 anos na periferia da Zona Sul da cidade de São Paulo.

CAPÍTULO 2 . A Pedagogia Waldorf



Envolvimento para estudar

FONTE: autoria própria

2.1. O ambiente social e político como inspiração para nova proposta educacional

Após a Primeira Guerra Mundial, fez parte do dia a dia das pessoas manifestações e revoltas, ao tempo que pairava sobre a Alemanha a ameaça de uma guerra civil. A vida econômica ruiu, a fome e a economia se alastravam com o desemprego, apesar dos tanques de guerra terem silenciado seus canhões. Naquele momento, Rudolf Steiner apresentava publicamente sua concepção para uma nova ordem social que pudesse sobrepor às diferenças de classes sociais.

Com concepções desenvolvidas decorrentes das condições existentes e da essência do ser humano, apresentou o que chamou de ordem social trimembrada, resgatando o lema da Revolução Francesa “Liberdade, Igualdade e Fraternidade” para campos específicos.

A Liberdade voltada à educação e o ensino, como também dos pesquisadores, programas de pesquisa e seus resultados, desempenhando um papel decisivo, livres de luta com concorrência político-econômica internacional, para que atingissem a liberdade cultural.

Já as normas aplicáveis para as áreas de prestação de serviços, para a previdência social e para a formação da renda, pertenceriam aos órgãos estatais devidamente eleitos. E o trabalhador contribuiria para o desenvolvimento do sistema econômico, através de associações econômicas nas quais participariam da produção, distribuição e consumo, descortinando possibilidades para novas formas de associações econômicas entre os países industrializados e meio termo entre o comunismo e o capitalismo. Propôs evitar o excesso de burocracia, dando oportunidade à força da iniciativa privada, dando aos indivíduos capazes, as condições de administrar livremente capital e meios de produção durante seus anos de vida mais produtivos, transferindo posteriormente a mãos capazes de dar continuidade ao trabalho. Por meio de uma legislação estabelecida desta forma, seria impossível que grandes fortunas passassem por herança a mãos improdutivas e o trabalho seria para o bem comum, num sistema fraterno. As funções legais do Estado seriam de extrema importância para cuidar da justiça social.

No ambiente descrito, Rudolf Steiner profere uma palestra, no dia 23 de abril de 1919, no depósito de tabaco da Fábrica de Cigarros Waldorf-Astória, em

Stuttgart. Ali propõe uma escola única de 12 séries, para todas as classes sociais e gêneros, e que atendesse ao desenvolvimento trimembrado do ser humano: Pensar, Sentir e Querer; conquistando, naquele momento, o coração do público, nascendo o germe da primeira escola waldorf para os filhos dos funcionários da fábrica.

A escola teve início em setembro do mesmo ano, com uma série de palestras preparatórias aos futuros professores, proferidas no prazo de uma semana. A base da pedagogia se estabeleceu, descrevendo o ser humano a partir de três aspectos, como um ser de corpo, alma e espírito, e como, no desenrolar de seu desenvolvimento, deveria encontrar o alimento necessário para que pudesse imergir nas almas toda a sua essência. Tais palestras deram origem a três obras: Antropologia Geral como Base da Pedagogia, Metodologia e Didática e Colóquios Seminarísticos, que até hoje orientam com conhecimento, sempre atual, para a formação da vida.

As Escolas Waldorf a partir de então, apesar de situações econômicas nem sempre favoráveis, prosperaram, contando atualmente, mais de 1100 escolas Waldorf/Steiner em 64 países e 1857 jardins de infância Waldorf, além de treinamento de professores, formando uma rede independente de educação. Foi apontada pela UNESCO em 1994 como a pedagogia capaz de responder aos desafios educacionais, principalmente nas áreas de grandes diferenças culturais e conflitos sociais.

No Brasil, a primeira Escola Waldorf foi fundada em 1956, no bairro de Higienópolis, posteriormente sendo transferida para sede própria no Alto da Boa Vista. Iniciou com alunos no jardim de infância e as primeiras séries do ensino fundamental, reconhecida como escola experimental assim que completaram as primeiras séries. Os passos seguintes ocorreram naturalmente, assim como o seu brasileiroamento, conforme os professores da região assumiram o ensino, após nascer o centro de formação de professores, em 1970. Conforme dados da Federação das Escolas Waldorf do Brasil, o crescimento da Pedagogia Waldorf no Brasil cresceu mais de 200%, reunindo mais de 16000 alunos e cerca de 1700 professores. Hoje existem 20 centros de formação distribuídos pelo país. O cunho social que orienta a Pedagogia Waldorf possibilita a realização do trabalho nas regiões afastadas dos grandes centros, como a Associação Comunitária

Monte Azul e a Escola de Resiliência Horizonte Azul, no extremo sul da capital de São Paulo.

Dentre os princípios da Pedagogia Waldorf, constam aspectos que contribuam para o desenvolvimento, tendo a autoeducação como o caminho para a formação dos educadores, dentro de um espaço físico adequado e com propostas a oferecer subsídios para que possam conquistar sua liberdade “[...]participando da obra do bem comum, respeitando a Constituição e os Direitos Humanos e cumprindo assim, dignamente, seu papel de cidadão brasileiro[...]” (Proposta educacional das Escolas Waldorf no Brasil, 16/04/1998, p.16).

2.2. O ensino em setênios

A Pedagogia Waldorf propõe que o ensino formal respeite os setênios, para que a cada sete anos os alunos tenham a sua disposição os elementos adequados ao seu desenvolvimento. Concebe o ser humano como uma unidade harmônica físico-anímico-espiritual e sobre esses princípios fundamenta toda a sua prática educativa. Entende-se sobre anímico espiritual a essência individual única de cada ser humano e o corpo físico como sua imagem e instrumento. Fundamenta e organiza o desenvolvimento humano sob o seguinte olhar: até os seis anos as crianças convivem no jardim de infância, distribuídas nos grupos com as idades mescladas de 4 a 6 anos, como num ambiente familiar, participando de atividades que promovam a contração e expansão.

Esse ritmo pode ser verificado tanto no amplo, anual, com marcos nas festas do ano, que promovem à criança a vivência do tempo, como no ritmo semanal, em que a cada dia elas desenvolvem atividades específicas, como por exemplo, desenho, feitiço de pão, pintura de aquarela, trabalho manual, entre outras, que são distribuídas nos dias da semana. E ainda o ritmo diário, intercalando atividades de contração e expansão: chegam e desenharam; brincam dentro, lembrando que arrumar os brinquedos também faz parte do brincar infantil; cantam em rodas rítmicas; brincam fora e retornam para ouvir uma história e ir embora.

O ritmo traz às crianças a segurança para que possam crescer sem ansiedade, tirando os momentos de “não sei o que está por vir”. Ao mesmo tempo, situações que rompem com o ritmo também são proporcionadas, como

acontece quando uma das crianças faz aniversário e todos se envolvem com o feitiço do bolo e a comemoração. Tais situações permitem que o ritmo não se torne uma rotina, cristalizada e vazia.

Ao observar a criança em seus primeiros sete anos verificamos que, até a segunda dentição, tudo forma uma unidade. Criança e ambiente interagem de maneira única e, nessa fase, ela aprende a movimentar seu corpo e explorar o mundo a sua volta. Ao nascer, fixa os olhos, enrijece o pescoço, senta-se, fica em pé, anda. Aprende a falar. Interage com o meio e é dependente dele.

Quando observamos crianças brincando num jardim de infância em suas diferentes idades, podemos verificar que os menores, por volta de 3 anos, ainda estão explorando o meio, por exemplo, em puras experiências físicas e químicas, ao amassarem a areia com água. Os mais velhos, de 5 a 6 anos, criam caminhos na mesma areia para passar carrinhos, imitam trânsito, avenidas, colocando um objetivo em seu brincar, de acordo com o seu entorno. As crianças de idade intermediária logo deixarão o simples amassar e terão interesse de entrar na brincadeira dos maiores, que lhes parecerá mais divertida.

O brincar infantil se transforma e a criança por volta dos seis anos dá indícios de que as forças para o aprendizado já estão à disposição: a memória surge ao recontar uma história ou se lembrar do caminho para a casa da avó. O crescimento longitudinal dos membros e o alongamento lhe trazem maior agilidade. A troca dos dentes é o ápice da prontidão escolar, abandonando o que herdou para conquistar agora sua própria trajetória terrena.

Todo esse processo ocorre pelas forças de imitação que a criança possui. A aquisição da linguagem também ocorre ao longo desses primeiros sete anos quando, ao aprender a falar a língua materna, absorve o mundo externo. A todo momento a criança pequena está absorvendo o mundo, se apropriando dele e de seu próprio corpo. Ter à sua disposição espaço ao ar livre, junto à natureza, para que ela possa explorar o ambiente subindo em árvores, rolando na grama, brincando livremente, trazem para o seu desenvolvimento as capacidades essenciais para o seu amadurecimento saudável.

Ao ingressar no ensino fundamental a criança está aberta de tal forma para conhecer o mundo que podemos observar pequenos saltinhos ao andar, tão feliz que fica ao ingressar para o primeiro ano escolar. O encontro com o educador, que será o responsável por lhe mostrar esse mundo, a preenche de

expectativa pelo mundo que irá agora conhecer. A palavra falada ocupa um lugar de destaque, como se as palavras pintassem as imagens conceituais.

Se no primeiro setênio a criança movimenta-se para aprender, agora, vinculada ao sentimento, as matérias precisam ser apresentadas de forma artística, belas e bem estruturadas. (LIEVEGOED, 1986 p.61) Nessa nova fase, a criança faz a passagem de imitar para o ato de acreditar e é conduzida pelo professor ou pela professora a conhecer o mundo. Acompanha o seu desenvolvimento pelos oito anos subsequentes.

[...]A criança é um grande artista plástico voltado inconscientemente para o íntimo. Isto ela traz consigo da época anterior à segunda denteição, e depois a atuação musical se entetece com a atuação plástica voltada para o interior, e nós próprios, como professores e educadores, precisamos ir vivamente ao encontro desse íntimo processo formador artístico-plástico, artístico-musical[...] (STEINER, 1923, p.169).

O ritmo presente anteriormente continua imprescindível para a vida escolar do estudante. As matérias são ministradas em épocas de quatro a seis semanas, ao que Steiner chama de épocas apresentadas às crianças de maneira anímico-econômica, de modo que ela não seja sobrecarregada e, em nenhum momento, sinta dificuldade no processo de aprendizagem.

As aulas distribuídas nas épocas têm duração de duas horas e, ao invés de distribuir um assunto ao longo do ano em aulas de cinquenta minutos, o professor/a faz uma imersão, abordando o tema em três dias, permitindo que seja possível tratar sem exagero, em três ou quatro aulas o que normalmente seria tratado e meio ano. (STEINER, 1921, p.134). Podemos considerar três blocos principais: dos 7 aos 9 anos, onde as forças de imitação ainda espelham o desenvolvimento do primeiro setênio e considerar que o movimento ainda é imprescindível para o crescimento saudável. Dos 12 aos 14 anos, há o espelhamento das forças que virão do terceiro setênio e os jovens alunos despertam para a abstração. Nesse momento o professor ou a professora precisará reger a sua orquestra com a mesma disposição que teve para propor atividades com movimento durante os três primeiros anos escolares. A palavra sempre condutora, apenas se apresentando de maneiras distintas. Os dois anos intermediários, quarto e quinto, os alunos e as alunas estão em transformação profunda e vivenciam cada vez mais sua solidão. A importância de ter aos seu

lado, cuidando da condução de seu aprendizado, alguém que a conheça e acompanhe o seu desenvolvimento, torna possível o auxílio no ritmo evolutivo ocorrido até aqui.

As forças predominantes no terceiro setênio dizem respeito à busca de uma nova imagem do mundo e agora torna-se importante deixar para trás o professor generalista do segundo setênio e encontrar vários professores especialistas que lhe mostrarão, mais que tudo, como se relacionam cada qual com a sua matéria. Essa elaboração do pensar coloca-os em contato com as verdades contidas nas leis e proporciona um novo olhar para o mundo que o cerca. (STEINER, 1921-2019)

Assim, o currículo se desenrola e a educação ocorre na interação ensino-aprendizagem de maneira harmoniosa e desafiadora em sua riqueza de matizes, compondo a trajetória escolar.

Ao final de cada ano letivo os alunos e as alunas recebem um boletim descritivo, com uma retrospectiva feita individualmente do professor para o aluno, algo biográfico sobre o ano letivo, que os alunos recebem sempre com grande satisfação, pois os comentários abordam a imagem de cada um sem cair em algum tipo de eufemismo. (STEINER, 1921-2019)

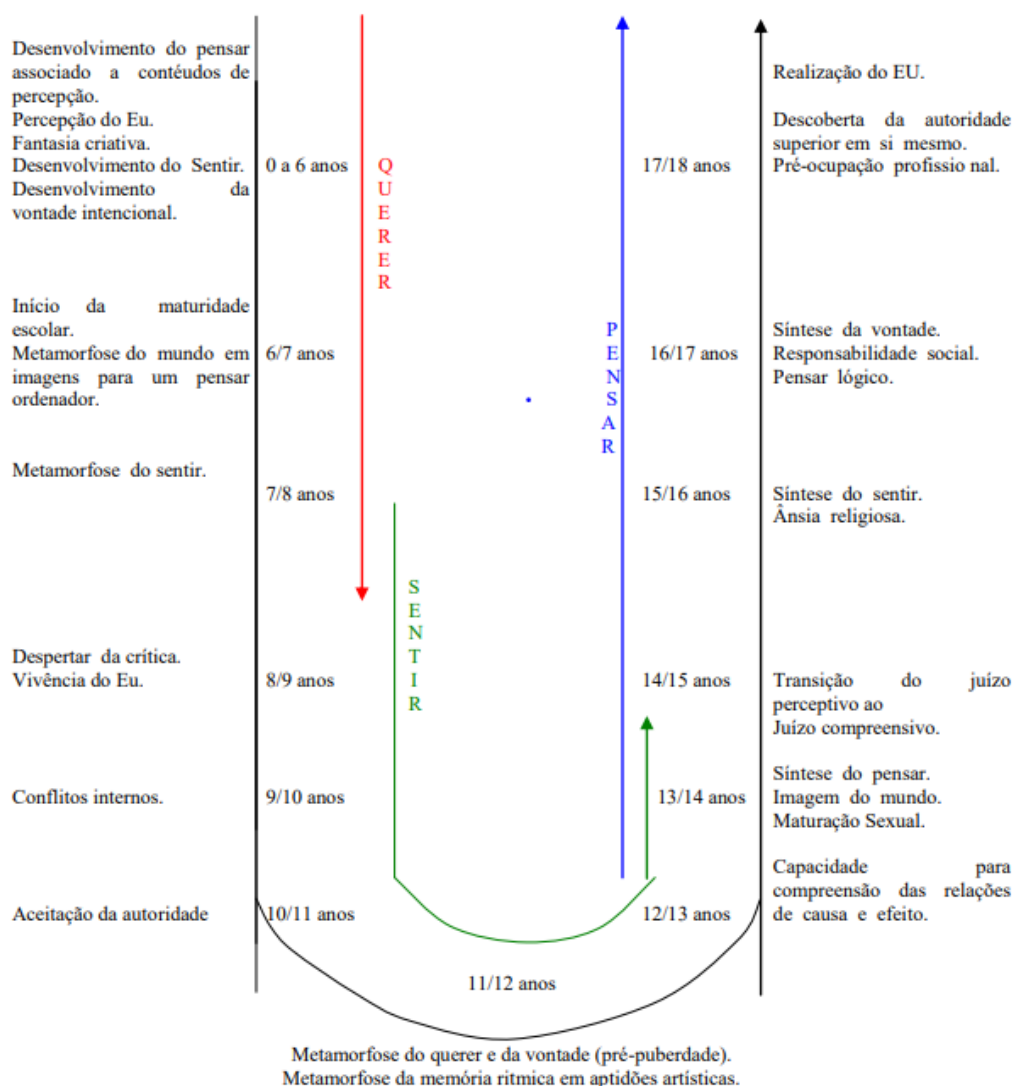
A progressão continuada é cuidada em todos os seus aspectos, de maneira que preserve a unidade do grupo ao longo dos anos e os alunos sigam juntos, recebendo os conteúdos de acordo com a faixa etária. As avaliações são realizadas através da confecção dos cadernos, elaboração de textos e desenhos, participação nas aulas, envolvimento com as propostas e interação com os colegas.

A arte educativa coerente, baseada num verdadeiro conhecimento do ser humano, pode criar o antídoto para fenômenos que surgem na civilização e enfraquecem o ser humano, trazendo em sua essência o ser humano em devir, assim como a semente do vegetal já contém a flor e fruto e, recebendo o cuidado necessário, desenvolve-se de maneira ampla. (STEINER, 1921-2019).

Verificamos no quadro 1, a seguir, o desenvolvimento do ser humano, desde sua vivência grupal, até chegar à sua consciência individual:

IMAGEM 1 : O DESENVOLVIMENTO EM SETÊNIOS

DESENVOLVIMENTO DO PENSAR, SENTIR E QUERER E A APRENDIZAGEM

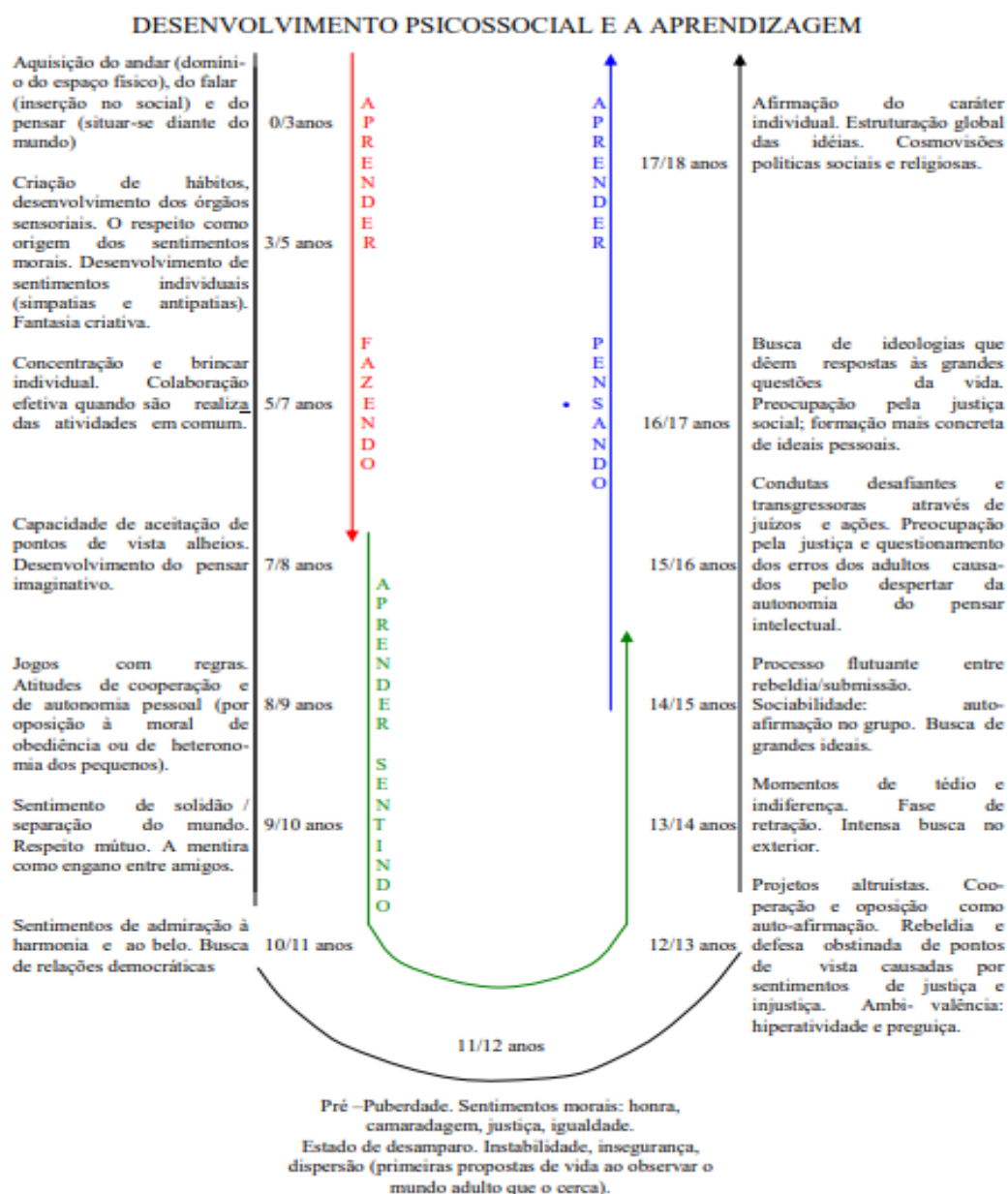


FONTE: PROPOSTA EDUCACIONAL DAS ESCOLAS WALDORF NO BRASIL –
FEDERAÇÃO DAS ESCOLAS WALDORF DO BRASIL

Nessa imagem observamos como o olhar para o desenvolvimento humano pode acompanhar as fases dos setênios e como os campos de pensar, sentir e querer se organizam ao longo dos anos. A descrição evidencia uma mescla entre as fases, como as forças do querer avançam até os 8/9 anos de idade. Nesse momento o tempo surge para a criança com um novo registro. A imersão dela na natureza é rompida e ocorre um distanciamento do tempo como acontecia na primeira infância. Retornaremos a esse momento mais adiante, na abordagem prática-pedagógica.

Na segunda imagem, IMAGEM 2, podemos acompanhar como podemos atuar pedagogicamente com os educandos:

IMAGEM 2: A ATUAÇÃO PEDAGÓGICA



FONTE: Proposta educacional das Escolas Waldorf no Brasil – Federação das Escolas Waldorf no Brasil

Essa trimembração possibilita uma visão ampla e a atuação pedagógica assertiva, uma vez que conseguimos respeitar o fluxo entre as fases e inclusive aplica-los na sala de aula, atendendo aos três campos: recordar a matéria (pensar), abordar o assunto novo (sentir) e trabalhar no cadernos (querer). Ao longo dos anos o tempo destinado a cada um desses âmbitos se modifica, para

atender a cada faixa etária dentro de suas aquisições. Por exemplo, para salas dos primeiros anos do ensino fundamental, o tempo destinado ao pensar é bem menor do que aos jovens, a partir dos doze anos, quando as forças do pensar abstrato já se fazem presentes.

2.3. Ritmo como base educacional

A Pedagogia Waldorf preza pelo equilíbrio entre contração e expansão durante a atuação pedagógica, possibilitando que exista desde o planejamento em épocas, até o ritmo diário propriamente dito. O planejamento em épocas significa que o professor/a divide, ao longo do ano letivo, as matérias, que serão ministradas por períodos de 3 a 4 semanas. Assim, haverá um respiro entre as épocas, facilitando o despertar e a imersão nos temas propostos.

Já o ritmo diário é composto da seguinte maneira: durante as primeiras duas horas do período letivo é quando se dará o ensino em épocas. Nessa aula diária, aspectos relatados anteriormente como pensar, sentir e querer são trabalhados e os educandos podem fazer uma imersão no tema, segundo o princípio da transdisciplinaridade. As demais aulas de matéria, distribuídas após a pausa, terão a mesma distribuição, só que em menor tempo. Flexibilidade, conteúdos e articulação confluem harmoniosamente, pois os professores envolvidos com a mesma turma desenvolvem seus conteúdos dentro de um eixo específico, sob perspectiva interdisciplinar e multidisciplinar.

Esse ritmo estabelecido permite que os educandos identifiquem com clareza a área que está sendo trabalhada no momento e aprofundem os temas, com menor fragmentação do conteúdo e do tempo, favorecendo, inclusive, o ritmo individual de cada educando.

Como base de estudo, podemos organizar os setênios abordados em correlação com os 12 sentidos abordados por Rudolf Steiner (2012).

2.4. Os 12 sentidos e os 7 processos vitais

Os sentidos do ser humano despertam ao longo do desenvolvimento e são voltados para nos dar uma informação valiosa do mundo e de nós mesmos. Atuam como tentáculos e têm a capacidade de transformar os diversos estímulos do ambiente em impulsos nervosos, que são transmitidos ao sistema nervoso

central que determina as diferentes reações do nosso organismo. O reconhecimento de cinco sentidos: visão, audição, paladar, olfato e tato vem desde Aristóteles e atualmente a ciência não encontra consenso na quantidade deles, devido à falta de solidez na definição do que constitui sentido.

Rudolf Steiner(2012) identifica, em sua obra intitulada, “Os doze sentidos e os sete processos vitais”, doze sentidos humanos, que se desenvolvem ao longo dos três primeiros setênios da vida.

O primeiro grupo desenvolve-se dos 0 aos 7 anos e ocorre tudo no interior do organismo e a criança passa a interiorizar o mundo, são eles:

- Sentido do tato: é a relação com a forma mais materializada do mundo; percebemos se algo é mole ou duro, macio ou áspero. É a maneira mais rude de contato do ser humano com o mundo exterior. O tatear ocorre no lado interior da pele, quando sentimos o toque em alguma superfície, sentimos internamente, debaixo da pele.
- Sentido vital: dá o sentimento de se sentir bem consigo próprio, sentimento de saúde e vitalidade. Geralmente vamos percebê-lo quando há algo em desequilíbrio.
- Sentido do movimento: promove a sensação de liberdade pelo fato de nos movimentarmos com o nosso corpo.
- Sentido do equilíbrio: experimentamos o em cima, embaixo, frente, trás, direita e esquerda e podemos nos sentir dentro do mundo.

O segundo grupo é desenvolvido dos 7 aos 14 anos e compreende a interiorização das características do mundo exterior:

- Sentido do olfato: nosso próprio nariz, anatomicamente, lança-se para o mundo. Podemos observar isso em grande escala nos animais e em como reconhecem o mundo através do olfato. Saímos um pouco de nós para absorver o mundo.
- Sentido do paladar: o contato com o mundo exterior se intensifica e inicia-se um processo de relacionamento do mundo exterior no mundo interior.
- Sentido da visão: nesse momento interiorizamos mais ainda as características do mundo exterior; um sentido que dá falsa impressão da realidade, por chegarmos somente à superfície com o nosso olhar.

- Sentido do calor: um passo a mais para dentro do objeto percebido, vivenciando o seu interior. Ao segurar um pedaço de gelo, percebo que ele é frio não só por fora, mas por dentro também.

O terceiro grupo é desenvolvido ao longo do terceiro setênio, dos 14 aos 21 anos de idade. São eles:

- Sentido da audição: nossa relação com o mundo externo se intensifica e chegamos ao íntimo do objeto. Ao vermos uma parede de azulejos, vemos a superfície igual. Mas ao batermos com um martelo suavemente, percebemos que algum azulejo possa estar oco e isso é imperceptível pelo sentido da visão. Quando ouvimos, vemos como ele é no seu interior.
- Sentido da palavra: a palavra se distingue do som pelo seu significado; o som se transforma em palavra plena de sentido e podemos penetrar mais intimamente no mundo exterior. *“O ser humano se comunica para escapar à morte e dar um sentido à vida. O diálogo representa uma forma bela de conclusão. Por isso ele pode promover sentido.”* (Han, 2021, p.19)
- Sentido do pensamento: quando temos a verdadeira percepção do pensamento que está por detrás da palavra.
- Sentido do Eu: é a capacidade de reconhecermos outro Eu. Podemos, por exemplo, estar num vagão do metrô com uma infinidade de pessoas. No momento em que cruzamos o olhar com alguém, mesmo por uma fração de segundo, reconhecemos o eu do outro, num relacionamento sensorial com o outro eu. *“O retorno para si não é nenhuma apropriação, mas sim a dívida do outro, que pressupõe a renúncia, a entrega do si.”* (Han, 2021, p.19).

QUADRO 1: OS 12 SENTIDOS

Os 12 sentidos

REINOS	MINERAL	VEGETAL	ANIMAL	HUMANO			
NATURTEZA	TERRA	ÁGUA	AR	FOGO			
Sentidos Espirituais (VERTICAL) Sintonia de si mesmo COMPREENSÃO	AUDIÇÃO Prontidão Silêncio interior Vida interior	PALAVRA Vitalidade do pensar Memória Sono	PENSAMENTO Raciocínio (curso/forma/ conteúdo) Juízos	EU Coerência Cooperação Intencionalidade Ver o outro	PENSAR	SISTEMA NEUROSENSORIAL SNS	3º setênio (espírito) DESENV. CARÁTER
Sentidos Sociais (Horizontal) Sintonia entre o exterior e o interior SIGNIFICADO	OLFATO Empatia Avaliação Moral	PALADAR Humor Gosto pela vida	VISÃO Ponto de vista Perspectiva Animo	TÉRMICO Cordialidade Entusiasmo Capacidade de decisão Afeto-Calor	SENTIR	SISTEMA RÍTMICO SR	2º set. (alma) DESENV. SOCIO CULTURAL
Sentidos Corporais (FRONTAL) Sintonia com o mundo MANEJO	TATO Vontade Senso dos limites físicos e identidade	VITAL Disposição Ritmo Sono Alimentação	MOVIMENTO Atividade psicomotora Sentir-se livre para mover-se no mundo Brincar objetivos-realidade	EQUILÍBRIO Capacidade de realização Núcleo da personalidade	QUERER	SISTEMA METABÓLICO MOTOR SMM	1º setênio (corpo) Desenv. Psicomotor ANDAR FALAR PENSAR

FONTE: Tabela de autoria de MMM e JH

Todos esses âmbitos, dos 12 sentidos, são vivificados pela energia vital, que pulsa por todo o organismo e são os 7 processos vitais que se organizam de maneira a relacionarem-se com os 12 sentidos, nessa intercomunicação mundo interno e mundo externo, são eles:

- Respiração: tudo o que é vivo possui respiração e ela beneficia todos os sentidos.
- Aquecimento: mantemos a vida quando a aquecemos.
- Nutrição: a nossa alimentação. Quando nos alimentamos, em um determinado momento, o alimento se torna parte de nós.

Esses três primeiros fatores dos processos vitais dependem do externo, do ar, do calor do ambiente e do alimento. Os próximos quatro fatores situam-se mais no nosso interior e promovem a transmutação, a metamorfose do que foi assimilado.

- Secreção: tanto para fora do organismo, o que não serve, como para dentro, o que foi aproveitado, as substâncias nutritivas.

- **Manutenção:** conservar o que se ingere, o que é segregado. E além de conservar o que se ingere, precisamos ampliar, e realizamos o próximo passo:
- **Crescimento:** e, após crescer, podemos gerar e assim chegamos ao Logos:
- **Geração:** quando um indivíduo gera a mesma espécie.

Os sete processos vitais vivificam os 12 sentidos, formam a relação do ser humano com o mundo e possibilita o pensar vivo. O estágio do conhecimento da percepção reside no pensar e dessa maneira relaciona-se com o sentido da audição, da palavra, do pensamento e do eu e promove a compreensão. Ligado à audição, os processos vitais promovem vida interior, espaço. À palavra, trabalham com a memória e o sono, em atividade temporal.

O QUADRO 2, a seguir revela como os próprios sentidos tem correlação, conforme indicam as cores:

QUADRO 2: OS 12 SENTIDOS VIVIFICADOS PELOS 7 PROCESSOS VITAIS

MUDANÇAS (Estressores) →		FÍSICA ESPAÇO	ATIVIDADES TEMPO	RELAÇÕES MOVIMENTO	EU (2) DECISÃO ESCOLHAS
RESILIÊNCIA		CF / OF	CE / OV	CA / OA	EU / O Eu
COMPREENSÃO PENSAR	Sintonia de si mesmo	AUDIÇÃO Vida interior Atenção	PALAVRA Memória Sono	PENSAMENTO Raciocínio Juízos	EU Coerência Cooperação
SIGNIFICADO SENTIR	Sintonia entre o mundo exterior e interior	OLFATO Empatia Avaliação Moral (covid-19)	PALADAR Humor Gosto pela vida Raciocínio (covid-19)	VISÃO Ponto de Vista Perspectiva Juízo	TÉRMICO Entusiasmo Decisão Afeto / Calor Conceitos
MANEJO QUERER	Sintonia com o mundo	TATO Vontade Limites Físicos Identidade	VITAL Flexibilidade Ritmo Alimentação	MOVIMENTO Livre Brincar	EQUILÍBRIO Realização Núcleo Personalidade

FONTE: Tabela de autoria de MMM e JH

Por exemplo, o sentido do tato, vivido em sua totalidade ao longo do primeiro setênio, tem relação direta com o sentido do Eu, a sintonia de si mesmo

em seu sentido mais profundo. Quanto mais a criança estiver exposta aos estímulos do tato, maior compreensão terá de si mesma na vida adulta.

O tema espaço e tempo, tema do estudo em questão, encontra-se em desenvolvimento no âmbito do movimento, que tem relação com o sentido da palavra. Observar o movimento de uma criança pequena nos dá indícios de como ela se relaciona com o meio.

A forma mais elaborada e humana de nos expressarmos é através da palavra. Verificamos que o caminho para acessar o espaço será a audição e o tempo, a memória e o sono.

CAPÍTULO III - COMPREENSÃO DOS ASPECTOS TEMPORAL E ESPACIAL



O espaço e a eternidade

FONTE: própria autoria

3.1. Do conhecimento científico ao senso comum: narrativa pessoal e dinâmica profissional

O trabalho em questão teve início com narrativa pessoal e a ela deve retornar, pelo fato do imaginário coletivo e individual ligado às árvores nos remeter a campos distintos. O tema pode estar ligado a uma pesquisa ambiental, a uma pesquisa na área da botânica, ou mesmo a uma relevância ecológica, entre tantos outros significados existentes. Para esta pesquisa, as árvores ocupam um papel de relação íntima, reflexão subjetiva, que foi compartilhada no momento da introdução. Ao longo da pesquisa, recebeu novos contornos para além do campo individual, em uma reflexão sobre o ser professor(a) nos tempos atuais.

A passagem pela pesquisa acadêmica fundamenta os passos seguintes, conforme menciona António Nóvoa (2013), quando cita o discurso de Boaventura de Souza Santos a respeito da dupla ruptura epistemológica, em que o pesquisador da ciência moderna salta do senso comum para o conhecimento científico e depois retorna, na ciência pós-moderna, para o conhecimento do senso comum (NÓVOA, 2013). Neste mesmo fluxo, este trabalho encontra, na passagem pelos capítulos 1 e 2, o embasamento teórico científico que conduz à reflexão para a elaboração da narrativa pessoal.

Valorizando as histórias de vida dos professores, posso incluir nesse momento a reflexão de Rubem Alves sobre professores e educadores, quando relaciona os primeiros aos reprodutores de conteúdo, como os eucaliptos, que são plantados em uniformidade, seguindo a um padrão de crescimento onde a vida parece se ausentar. Diferentemente deles, os educadores, assim descrito pelo autor, são relacionados com os jequitibás, plenos, únicos, em que a pessoa é preservada e não abafada. Encontram a profissão por vocação. Ao serem perguntados sobre quem são, sua resposta vai além da função que exercem e [...] *se definem por suas visões, paixões, esperanças e horizontes utópicos*[...]. (ALVES, 1995, p. 18)

Nesse ir e vir entre público e privado, Nóvoa ainda cita Jennifer Nias: “*O professor é a pessoa; e uma parte importante da pessoa é o professor.*” (NÓVOA, 2013, p.9). As cobranças excessivas da sociedade e a pressão do mercado de trabalho que, numa disputa acirrada, procura colocar os seus

produtos, criam no professor um esvaziamento de seus gostos e de sua identidade, esquecendo-se de que ele é um único ser. A separação entre o eu pessoal e o eu profissional foi imposta, nas últimas décadas, por um sistema em que o professor passou por ser ignorado na década de 60, sendo mais importante a reprodução de conteúdo, sem ter importância quem promovesse a dinâmica educativa; na década de 70, foram responsabilizados pela desigualdade social, num crescente ideal de que a educação era a única maneira de resolver as questões sociais; na década de 80, passou a ser controlado por inúmeras avaliações. (NÓVOA, 2013)

Mesmo com tantas questões que enfraqueceram a figura do professor, ele consegue criar em sala de aula uma relação única com seus alunos. Por mais que o sistema queira interferir com padrões controladores, há sempre um espaço, como um relicário, que diz respeito à relação educando e educador, numa construção única de aprendizado mútuo, com todos os tipos de tropeços que podemos encontrar numa vida pulsante.

No encontro é impossível separar o eu profissional do eu pessoal. (NÓVOA, 2013). O professor está inteiro, carregando consigo todas as suas perfeições, imperfeições e a própria busca por ser cada dia um ser melhor. Assim o estudante o vê, interioriza e se relaciona, construindo sua própria identidade.

3.2. Experiência remota: fortalecimento do eu pessoal e reconhecimento do eu profissional

No momento em que fomos suspensos no ano pandêmico de 2020, fiquei sem o espaço físico onde essa relação ocorre diariamente. Síncrono e assíncrono pareciam dar um looping em minha mente e tive a necessidade de encontrar um retorno imediato para algo tão comum que ocorria em sala de aula: a sincronia da construção do aprendizado. O síncrono, que até então ocorria no encontro com os alunos, agora dizia respeito à tecnologia, que precisava ser vivificada com o meu eu pessoal unido ao meu eu profissional na busca de um novo caminho. E o assíncrono, que anteriormente ocorria no período em que estavam em suas casas, com vivências extra escola, as quais complementavam o ensino e a aprendizagem de maneira ampla, agora estava num espaço maior que os colocava além de minhas percepções. Foi o apelo à memória afetiva que possibilitou a construção do trabalho pedagógico.

Antes da quarentena, o trabalho foi realizado pela observação das árvores. Nessa observação, pudemos verificar como o tempo se manifesta visivelmente. Por exemplo, o caquizeiro dá uma refrescante sombra durante o verão; no outono, folhas e frutos vermelhos nos remetem à colheita; no inverno, somente os galhos secos permanecem na árvore; e, na primavera, os mesmos galhos se enchem de florezinhas amarelas. Desta maneira, ficou fácil de introduzir as quatro estações, [...] “*sendo o decurso temporal concluído das alterações espaciais [...]*”. (STEINER, 2019, p. 61). Nessa reflexão sobre o tempo e o espaço, o autor atribui que, ao nos tornarmos educadores, devemos ter familiarização com o decorrer do tempo, ou seja, a mesma integração com ele como a que temos com o espaço.

FIGURA 4: AS ESTAÇÕES



FONTE: de autoria própria

Na busca pela apropriação do tempo, pudemos ainda relacionar os tipos de árvores com os tipos de crianças: o farfalhar de uma mimosa, a imponência de uma araucária, a sonolência de uma paineira, parecendo ter espinhos para

se proteger e entrar num sono profundo até produzir a paina; o frondoso flamboyant, que estica seus galhos para fornecer um rendilhado de folhinhas que têm depositadas sobre si flores vibrantes de vermelho alaranjado. E todas essas árvores fizeram parte do imaginário das crianças num primeiro momento, quando logo após saímos em passeio para apreciá-las. Nossa última saída escolar foi para vermos uma imponente araucária no jardim de nossa vizinha.

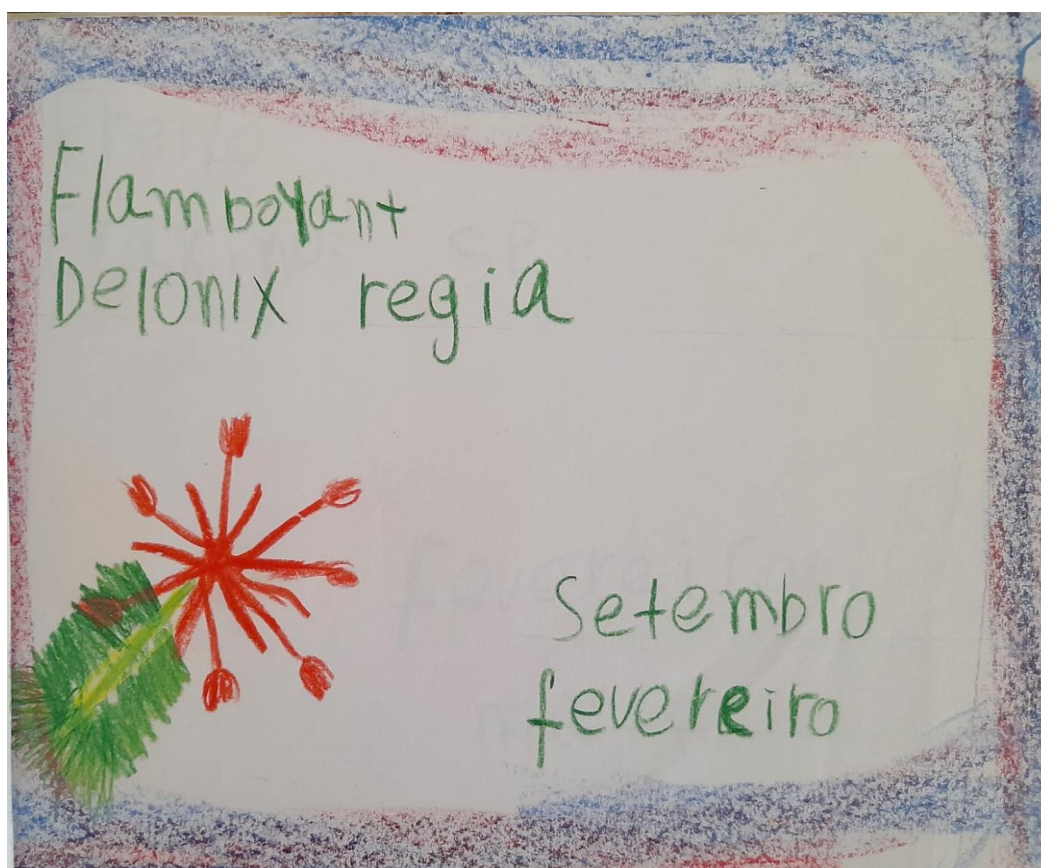
A relação com o meu grupo de alunos e de alunas possibilitou que a pessoa professora se fizesse presente em intensidade, e eu recorri às árvores. Iniciei o trabalho com eles por cartas diárias, pelas quais os estudantes de 7 e 8 anos foram despertados para as atividades que iriam desenvolver.

Os pais e as mães entregavam a eles a minha narrativa, diariamente, para que pudessem trabalhar. Fizemos, pais, mães e professora, reuniões semanais para alinhar o trabalho de condução pedagógica, como também estudo sobre o desenvolvimento infantil e trocas de impressões, o que nos permitiu uma aproximação peculiar. Muitas vezes a necessidade de nos vermos pessoalmente fazia com que alguma família passasse na praça que fica diante do prédio onde moro e ficávamos conversando um pouco. Não era raro eu precisar descer as escadas para receber algum mimo que haviam deixado na portaria. O sentimento de reconhecimento da minha pessoa ultrapassava o profissional e me mantinha firme na condução do grupo, possibilitando que eu conduzisse a tarefa pedagógica com satisfação, num momento tão inseguro para todos.

Pelas árvores que conheciam dentro da escola, a memória afetiva dos alunos foi ativada e, a partir daí, construíram um dicionário das árvores da Escola Waldorf Rudolf Steiner. Os temas curriculares como a letra de imprensa, ordem alfabética e apropriação do tempo estavam devidamente contemplados, este último, pela época de floração que foi destacada para cada árvore.

No exemplo a seguir, podemos observar a conquista da escrita da letra de imprensa, a disposição dos elementos na página mas, o mais significativo, a ligação dos alunos com essa árvore que está presente no pátio e, no momento de floração, recebe a visita de tucanos-do-bico-verde.

FIGURA 5: DICIONÁRIO DAS ÁRVORES



FONTE: acervo pessoal

No material que retiravam na escola, enviei uma placa de madeira para cada um dos 30 alunos e eles confeccionaram uma placa para determinada árvore. Em breve conseguimos retornar presencialmente. Uma hora por semana, sem lanche nem contato com outras turmas.

Nesse momento, tivemos o trabalho de fincar as placas de madeira nas árvores que foram nossas companheiras em pensamento, como mostram as figuras 6 e 7, a seguir.

FIGURA 6: PLACA DA ÁRVORE PAU-FERRO



FONTE: autoria própria

Colocar uma pequena placa para identificar uma árvore que, na observação dos estudantes, o pau-ferro é majestoso, pois quando voltam o olhar para cima veem com que elegância ele alinha seu tronco mesclado, tornou a atividade relevante. Verificar que durante uma festa junina ele compõe a cena com destaque e que centenas de pessoas param para ler a placa dignificou o trabalho realizado.

FIGURA 7: O MAJESTOSO PAU-FERRO



FONTE: autoria própria

Fizemos o plantio de uma mimosa, destacada nas FIGURAS 8 e 9, a seguir, pois há algum tempo uma forte tempestade havia arrancado a que alegrava o pátio do segundo ano. Hoje, dois anos depois, passamos por ali e sempre algum aluno relata como ela cresceu ou se está em flor.

FIGURA 8: PLACA DA ÁRVORE MIMOSA



FONTE: autoria própria

FIGURA 9: A GRACIOSA MIMOSA



FONTE: autoria própria

O preparo para o plantio foi feito remotamente. Enviei uma carta, apresentada na figura 10, em que Chico e Nina, personagens fictícios que acompanharam a alfabetização, plantavam mudas na fazenda onde moravam:

FIGURA 10: CARTA AOS ESTUDANTES

TEMPO DE TRABALHO

Helena Würker

Chico, Nina e Martin continuavam animados com as sementes que pegaram na sacola. Saíram a cavar os buracos, com profundidade suficiente para que elas pudessem fincar suas “perninhas” no solo, mas também terem força para sair à luz do sol. Descobriram que algumas precisavam ficar numa sementeira, depois serem transplantadas num vaso pequeno e somente depois irem para a terra em seu lugar definitivo. Outras, como já tinham ouvido do pai de Martin, eles tiveram que arranhar um pouquinho.

Como demora! – dizia Chico em um resmungo que revelava a ansiedade para que acontecesse logo o germinar.

Martin, conhecedor um pouco mais das questões de plantação por já haver acompanhado tantas vezes seu pai cuidando das plantas, observava em silêncio o amigo. Incomodado, Chico perguntou direto ao amigo:

- Você não se impacienta? Olha só, achei que seria tão divertido e há dias estamos aqui e nada acontece.

- Nada acontece?!? – retorquiu Nina. Olhe só, imagine se não fosse o nosso cuidado em regar, ver se tem bichinho que não foi convidado, se não tem muito sol...talvez elas nem conseguissem estar no mundo. O que são alguns dias perto de toda uma árvore? Estamos fazendo algo grandioso, pois uma árvore é como um pedaço de chão que resolveu subir até o céu. E com ela, além das folhas, flores e frutos, teremos caracóis, formigas, taturanas, passarinho com seus ninhos e tantos outros seres. Ah, só de imaginar, já sinto alegria em que chegar o dia que vou poder dar um abraço bem apertado nas nossas árvores!

Nesse momento, Martin falou:

- Vejam vocês dois, tão diferentes. Um está impaciente, querendo apressar as coisas, outra está sonhando com o futuro. Vamos, vamos, camaradas, mais uma cova deve ser aberta.

E lá foram os três, sem demora, ao trabalho.

As crianças vibravam ao ouvir histórias sobre esses personagens, abrindo espaço para desenvolver o processo ensino aprendizagem

Ao estudarem sobre os dias da semana, busquei árvores brasileiras, do nosso entorno, na zona sul da cidade de São Paulo, que representassem as características dos planetas regentes. Nessa carta pode-se verificar que a noção de tempo sempre era mencionada nas cartas. Para fazerem a tarefa, providenciaram anteriormente os sete cereais, como perceberão na leitura da figura 11, apresentada adiante.

FIGURA 11: A RELAÇÃO DOS CEREAIS E OS DIAS DA SEMANA

Bom dia, queridos alunos e queridas alunas do 2ºano A!

*Nessa terça-feira, dia de marte, idos de setembro, 22, **primavera** de 2020, lua nova, vocês celebrarão a entrada da primavera enfeitando a casa com flores, fazendo um desenho de campo florido, cantando lindas canções da primavera, tocando flauta, fazendo um belo piquenique ou outras tantas ideias que passem pela sua cabeça. Esse momento, em que dia e noite têm o mesmo tempo como os dois pratos de uma balança se equilibrando, é também conhecido como Equinócio de Primavera.*

- *Pular corda cantando os múltiplos de 4 até o 12, ida e volta.*
- *Falar a tabuada do 4 com a bola*
- *Falar os dias da semana, um passo para cada dia.*
- *Desenho de formas: andar, fazer no ar com o braço esticado; no papel, primeiro com o dedo e depois com o bastão da cor vermelha.*

Agora vou pedir para que vocês coloquem todos os grãos ou farinhas dos 7 cereais à sua frente e mexam neles. Se o grão estiver num pote, lave as mãos e coloque ela dentro do pote, para mexer um pouco lá dentro. Sinta um e outro. Agora, façam a leitura ou ouçam a seguinte história:

CARTA DOS CEREAIS ÀS CRIANÇAS

Como seres que já fomos da floresta virgem, quando só os passarinhos nos bicavam para se alimentar, vimos o ser humano se aproximar. Aos poucos ele foi nos entendendo e nos extraiu do local onde vivíamos nos primórdios,

para nos deixar bem perto de suas casas. Passou a nos plantar juntos, cada um em seu tipo, e, em sua sabedoria, extraíram o alimento que para ficassem fortes e pudessem viver na terra.

O grão gordinho, o trigo, de haste dourada como o sol, foi plantado em forma de caracol, permitindo que o camponês andasse pelo plantio e cuidasse da plantação.

No charco, terreno cheio de água, plantou o cereal mais esticadinho, o arroz. Apesar de ser plantado em terreno com muita água, é no momento em que a água seca até que o terreno fique somente úmido, que seu talinho brota, espiando o sol. E a água permite que ele não siga endurecendo, endurecendo, até virar uma pedrinha.

A aveia, ainda na haste, parece a mais delicada de todas, mas contém em si algo que os atletas adoram porque fortalece os seus ossos. Uma força disfarçada de beleza. Por isso, podemos encontrá-la tanto como representante da sexta-feira, da beleza venusiana, como da terça-feira, com a força marciana.

Nos lugares quente e seco, o ser humano plantou o painço, que é amarelo e redondinho, o menor de todos, parece um portador de luz, o menos ligado à terra e por isso a esperteza e agilidade para pensar combina tanto quando olhamos para ele.

O centeio é de todos o que tem maior enraizamento, suas raízes se esticam lá para as profundezas da terra, o que combina com o ciclo de amadurecimento que é o mais demorado de todos, lhe conferindo uma relação com a sabedoria, aquela que advém de uma capacidade de conhecer o todo, pois para isso leva-se tempo.

A cevada é rica em um manto protetor que, em seu estado natural, pode ser encontrado em diversas formas diferentes, entre elas as rochas de quartzo, topázio e ametista. É também a principal matéria prima para o feitio do vidro. Como alimento, esse elemento é capaz de formar um manto em nossa pele, podendo ser atribuído à beleza venusiana e relacionado à sexta-feira. Ou ao dia de marte, pela força que confere esse manto lá dentro do nosso corpo.

O milho é o maior e mais pesado de todos. Nos traz essa relação com toda a história da humanidade contida em Saturno.

E assim, estávamos nós, os cereais, a observar esse novo mundo e nossa relação como as pessoas, como nos consumiam. Várias pessoas começaram a desenvolver receitas saborosas e a utilizar nossa força em farinhas, aproveitando a força da roda d'água para nos moer. Mesmo nessa moagem, ainda conseguimos levar a luz e o calor que guardamos dentro de nós. Alguns grãos ficam fininhos e leves, como o fubá e o centeio. A farinha de trigo, quando está ainda um pouco dourada, é bem melhor do que aquela que já ficou toda branquinha. Avisamos o ser humano com um comportamento estranho dentro dele, deixando-o até mais gordinho e preguiçoso. Os atentos entendem a nossa mensagem e conseguem nos consumir na forma de farinha integral, quando ela não é tão branquinha.

Temos uma grande tarefa: levar a luz do sol para dentro das profundezas da terra e transformar em grão. Esse grão é o alimento que faz ser humano se erguer, deixando os pés apoiados no chão e a cabeça apontando para o céu. Viemos ajudá-lo nessa tarefa.

Desde que começamos a conviver mais e mais com a humanidade, nos relacionamos como grandes amigos. Assim como a luz do sol está contida em nós, quando vocês nos comem ganham a luz do sol dentro de vocês.

Fazemos parte da família das gramíneas, que cobrem a terra com milhares de espécies, equilibrando as forças do sol e da terra para que todos possam pisar em tapetes macios, se alimentar de deliciosos cereais, apreciar os campos verdinhos ou dourados ou ainda, altos como o rei das gramíneas, o bambu.

A todo instante estamos falando: sirvam-se, ó grandes seres de inteligência e luz!

Bom trabalho!

As crianças precisavam ter lugar de fala, refletirem sobre o tema e começarem a elaborar uma pequena narrativa. Foi feita a pergunta do que os cereais expressam e aqui na figura 12, temos a resposta deles:

FIGURA 12: RESPOSTAS DOS ESTUDANTES SOBRE O TRABALHO COM OS CEREAIS

O pãozinho traz a luz do sol à Terra. A aveia traz força ao homem.

Os cereais pegam um pouco do sol, que dão um pouco para a terra que dão para eles força que dão para a gente.

Quero retribuir ao homem, ao céu e à terra, diz o cereal.

Os cereais dizem obrigado ao sol, à terra e ao ser humano.

Obrigado sol por me aquecer; obrigado terra por me acolher; obrigado ser humano por me comer.

Ao sol os cereais dizem obrigado por iluminá-los; à terra dizem obrigado por aconchegá-los tão bem; ao ser humano dizem obrigado por cuidar deles.

O grão fala ao ser humano: Sempre seja bondoso e não desperdice os nossos grãos.

O cereal diz ao sol, à terra e ao ser humano: “Somos amigos.”

Ó Pai Sol, você aquece a nossa alma; Ó Terra, criadora mãe; Ó ser humano, nos ajuda a crescer.

Os cereais dizem: “Nos ajudem a crescer, lá para o alto! E nos ajude a amadurecer, germinar e colher!”

Se não existisse o sol, não teria luz. Se não existisse terra, não teria planta.

Se não existissem cereais, não teria comida boa.

Dizem os cereais: Sol, nos ilumine e nos dê força de crescimento! Terra, nos aqueça lá dentro! Ser humano, nos plante, nos cultive e nos colha!

Obrigado, ó grãos e elementos!

O grão falou às pessoas: “Obrigado por ter me colhido, podem me cozinhar.”

O grão falou para a terra: Obrigado por ter me ajudado e me deixado criar raiz.”

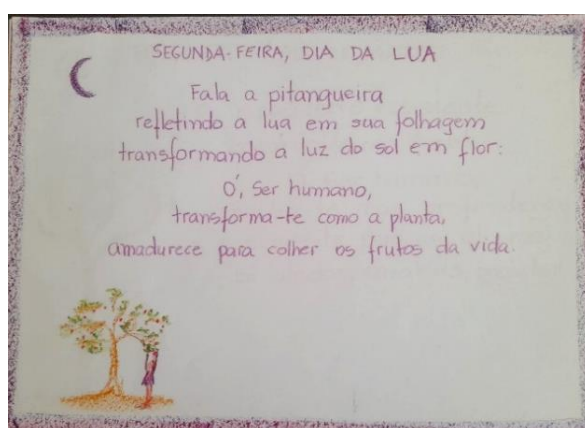
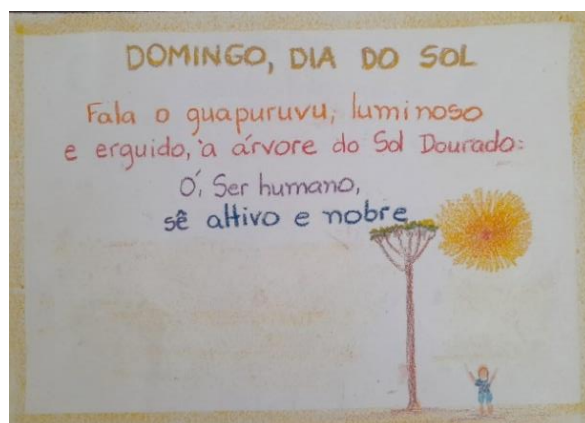
Falou ao sol: “Obrigado pelo seu calor!”

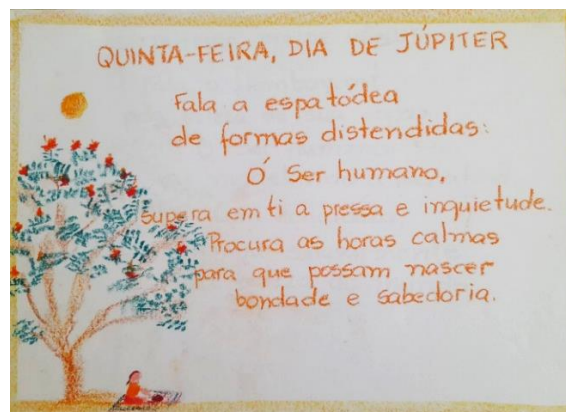
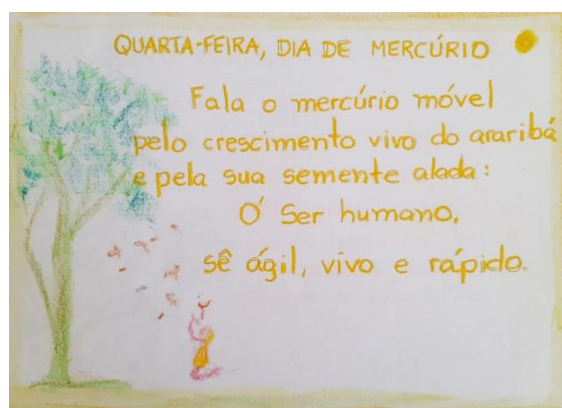
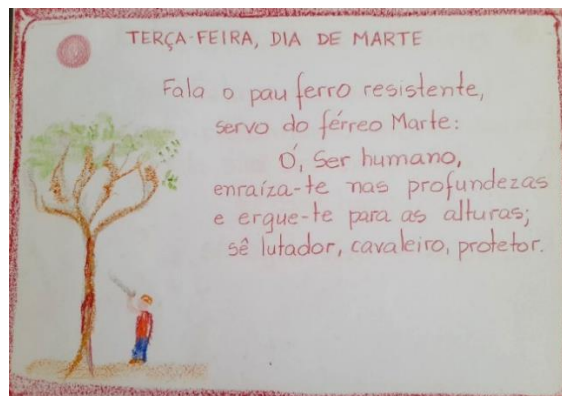
Ó Sol, transmita-me sua luz dourada que eu transmito para as pessoas me plantarem na terra.

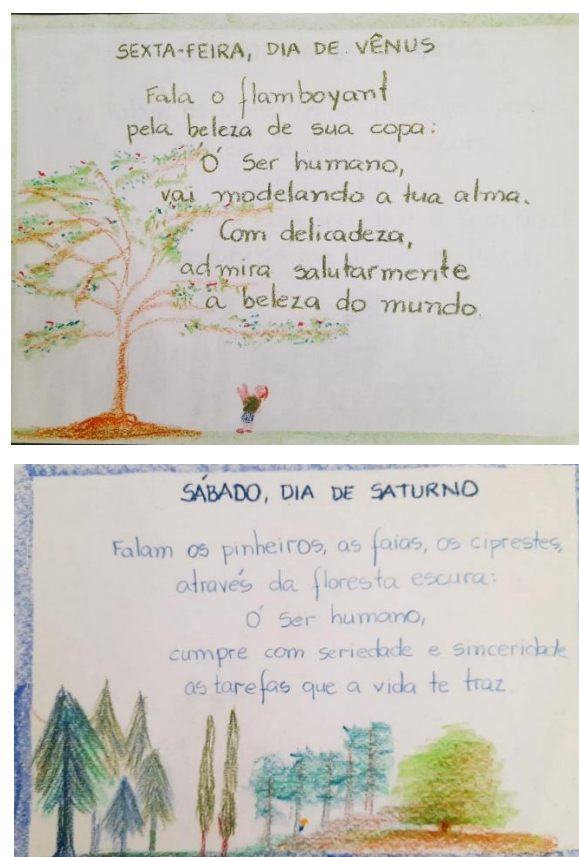
Os cereais dizem para o sol dar luz para eles porque quando as pessoas comerem ficarão com a luz. Dizem para a terra dar força para eles crescerem. Que com a ajuda do sol e da terra servirão de alimento. Recebe e acolhe a luz do sol.

Cada resposta individual era compartilhada com o grupo, fazendo com que soubessem o que cada um estava expressando. Na sequência, construímos um caderno sobre os dias da semana:

FIGURAS 13: OS DIAS DA SEMANA E AS INFLUÊNCIAS
PLANETÁRIAS OBSERVADAS NAS ÁRVORES, INSPIRANDO OS SERES
HUMANOS NA AÇÃO CORRETA







FONTE: autoria própria

A cada um dos dias da semana está relacionado um planeta, que traz características aos seres terrenos. O elemento trabalhado junto aos estudantes foi através das árvores, encontradas em nosso bairro e que continham as características planetárias que inspiram os seres humanos qualidades específicas, como as identificadas nas figuras acima. O gesto da árvore em sua copa, tronco ou raízes revelam como são completamente diferentes entre si e podem nos auxiliar nossa observação interior.

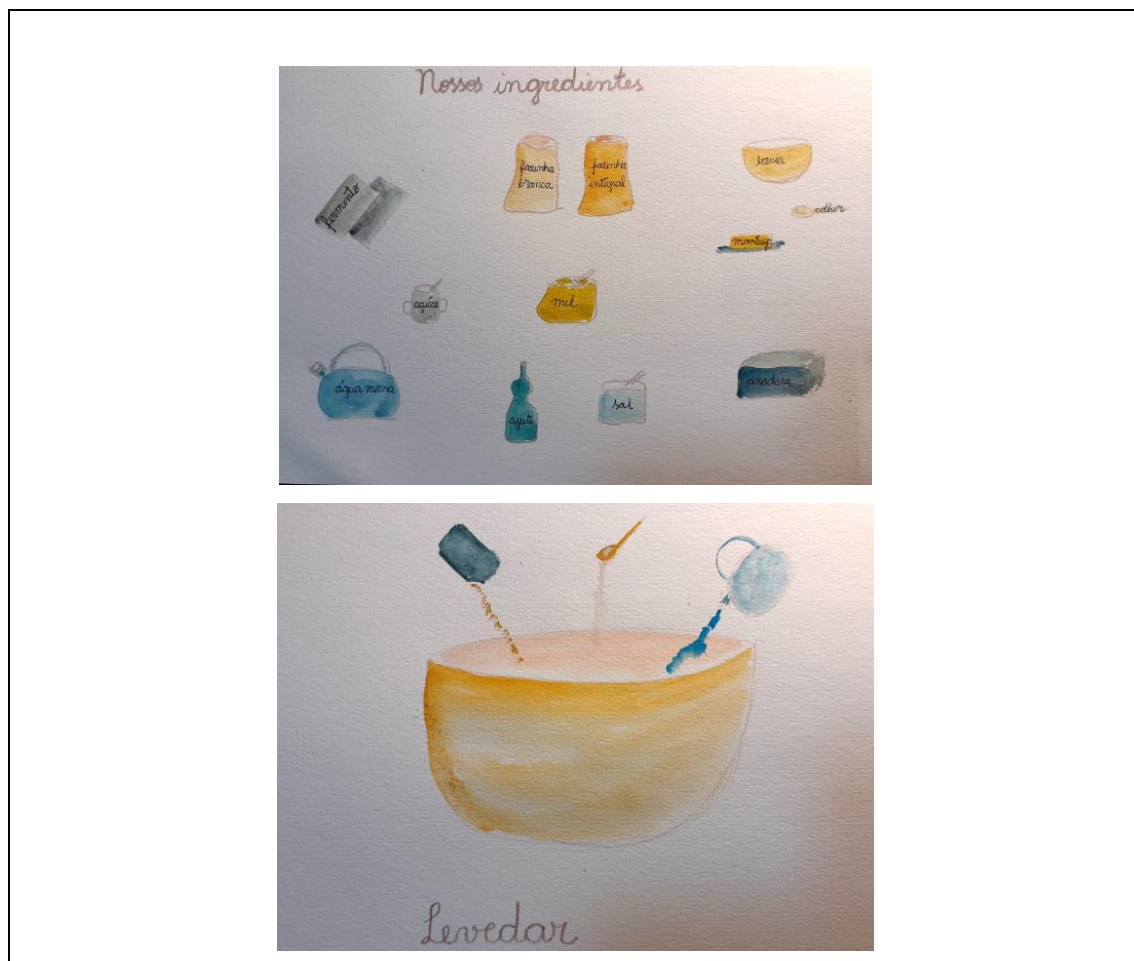
3.3. As relações humanas e a renovação da prática educacional

Esse modo como vivi as situações concretas do meu próprio percurso educativo me trouxeram, em tempos de pandemia, reflexões instigantes num desafio intelectual estimulante sobre as relações humanas. Conforme aborda Nóvoa, a compreensão adequada sobre os professores como pessoas e

profissionais, possibilitam novas práticas educacionais. (NÓVOA, 2013) A partir desse momento, as práticas pedagógicas passaram a ter um caráter diferente do que tiveram até então. O encontro presencial passou a ser valorizado acima de tudo. O espaço escola foi ressignificado para professora e estudantes. O conhecimento adquiriu um novo patamar em nossas consciências e no nosso relicário construímos saberes que foram saboreados com interesse e disposição.

Muitos momentos vividos até agora estiveram permeados de criatividade, remota ou presencial. As incertezas continuaram e as mudanças também. Quarentenas de alguns alunos, quarentena da turma toda, minha própria ausência e, para cada um desses momentos, uma nova ginástica interna foi exigida. Por exemplo, para realizar aulas on-line no terceiro ano, em 2021, ilustrei os passos do feitiço do pão, para que eles pudessem ver ilustrações enquanto eu conduzia o trabalho remotamente, conforme mostra a figura 20, a seguir.

FIGURA 14: ORIENTAÇÕES PARA FEITIO DE PÃO EM AULA REMOTA





FONTE: autoria própria

A receita resultava em dois pães, um para a própria família e outro para doação à Escola de Resiliência Horizonte Azul.

Durante a época das profissões, ilustrações de profissões antigas como curtumeiro e livreiro foram projetadas e os alunos puderam trabalhar em pequenos grupos para, através da observação conduzida por perguntas como “quem o quê”, “faz o quê” e “como ele é”, tentavam descobrir a profissão que estava na ilustração. Na figura 15 a seguir, a profissão de curtumeiro, pouco conhecida atualmente, fez com que observassem o ambiente, os elementos presentes, ficando a pergunta “quem ou o quê” para um momento final.

FIGURA 15: O CURTUMEIRO



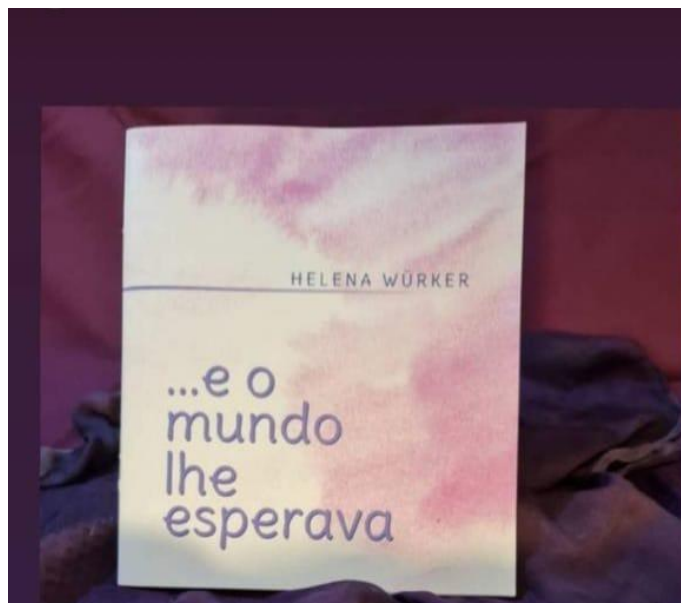
FONTE: arquivo próprio

Essas perguntas, posteriormente, deram condição para a introdução do substantivo, verbo e adjetivo. No caso da figura anterior, foi necessário dar uma dica: a profissão tinha relação com o tambor que o menino segurava.

Estimulada que estava para a escrita e a relação com os alunos, publiquei um livro *...e o mundo lhe esperava*, abordando como o mundo se organiza para a chegada de um novo ser.

O primeiro momento tem cada reino da natureza e cada elemento ordenados, na sequência um espaço para os pais escreverem algumas palavras sobre a chegada de seu filho ou filha, seguido de uma mensagem futura, de como o mundo aguarda pelo desenrolar da biografia humana. Novamente os pais estiveram presentes, apoiando a publicação do livro, entregue em momento solene, conduzidos remotamente, o que não impediu a grande emoção de todos.

FIGURA 16: A CHEGADA DE UM NOVO SER



FONTE: Autoria própria

Ao retornarem, cada um trouxe o seu próprio livro e fizemos a leitura conjunta. Na página onde continha a biografia contada pelos seus pais e suas mães, fizeram questão de ler em voz alta para o grupo, que ouviu com silêncio respeitoso. Cada um estava se apropriando de sua própria biografia. Todos, sem exceção.

3.4. Movimento e ritmo durante o isolamento: o cuidado para uma nova relação com o tempo e o espaço

Ao findarmos o ano de 2020, a escrita do boletim descritivo era aguardada e, num ano tão atípico, percebi que os valores ligados à educação foram revistos em múltiplos aspectos. A tomada de decisões diárias que uma professora ou um professor deve fazer frente ao (...) *ritmo rápido de transformações sociais, econômicas, políticas e culturais das sociedades contemporâneas*(...) (FONTOURA, 2013, p.174) e agora exigia que a lente fosse ampliada novamente através dos familiares adultos, responsáveis pela condução educacional direta. Além das reuniões semanais com o grupo de pais mencionadas anteriormente, o olhar crítico sobre o estudante em seu desenvolvimento precisava existir.

Elaborei um questionário para ser respondido pelos pais e mães.

FIGURA 17: QUESTIONÁRIO ENDEREÇADO AOS PAIS E ÀS MÃES
DOS ESTUDANTES DE 2020

QUESTÕES:

Ritmo:

- Como está o ritmo diário? Descreva como se desenrola o dia-a-dia
- Quais atividades domésticas que participa?
- Quanto tempo participa das atividades domésticas?

Sono:

- Dorme com facilidade?
- Dorme a noite inteira?
- Desperta com facilidade pela manhã?
- Demais observações com relação ao sono.

Alimentação:

- Anda com bom apetite?
- Experimenta coisas novas?
- Saboreou os cereais da semana?

Lazer:

- Passeia ao ar livre?
- Faz atividades esportivas?
- Tem acesso ao vídeo game ou eletrônicos?

Convivência:

- Interage com familiares?
- Tem encontrado algum colega?
- Como se relaciona?

Atividades escolares:

- Estabeleceu vínculos com as atividades escolares?
- Quando recebe as tarefas?
- Tem demonstrado interesse pelas atividades?

Comentários finais.

FONTE: autoria própria

As perguntas foram idealizadas a partir do olhar para o ser humano integral, respeitando a faixa etária em que se encontravam, onde o movimento ainda se faz presente para a aquisição do conhecimento.

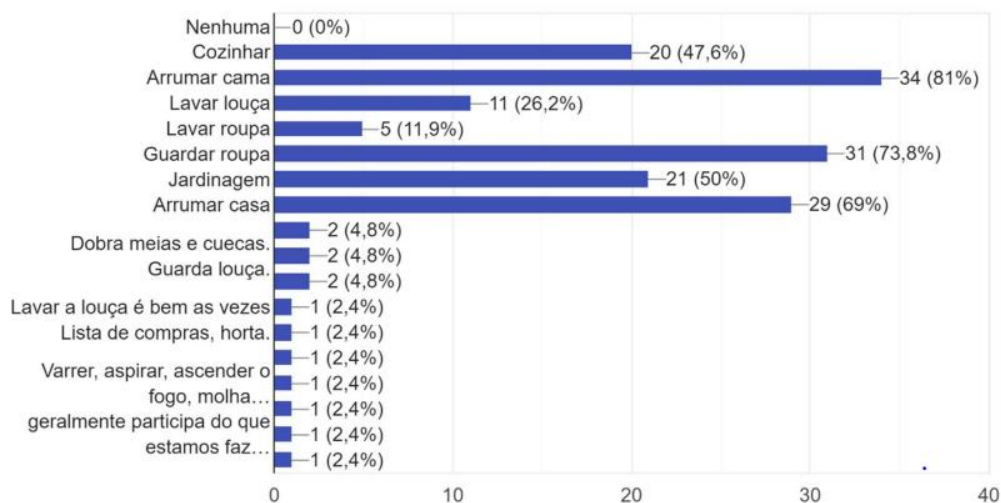
Até os 9 anos a criança ainda tem uma unidade com o mundo, com as coisas e pessoas à sua volta que ultrapassam o simplesmente cognitivo. Aprendem com o corpo inteiro. Exigir silêncio de uma turma dos primeiros anos escolares acontece de maneira muito mais orgânica se cantamos ou recitamos algum poema rítmico com gestos plenos de significado, de maneira que em poucos segundos todas estarão envolvidas na mesma atividade.

No caso em questão, como estava essa criança no movimento? As brincadeiras dentro de casa preenchiam a sua imaginação? Ainda ligado ao movimento, mas agora num aspecto mais amplo: saía de casa todos os dias para caminhar? Em relação a autonomia: tinha tarefas que contribuíam para o funcionamento da comunidade familiar, cultivando autonomia com responsabilidade? Como estava o sono, uma vez que o ritmo dormir e acordar se faz presente no nosso dia a dia e crianças que têm esse espaço entre ócio e atividade apresentam mais tranquilidade frente aos desafios, além de contar com a liberação do hormônio do crescimento quando dormem profundamente. Quanto a sua alimentação: a criança estava com apetite, experimentava novos alimentos? No campo social, como interagia com os membros da família?

GRÁFICO 1: ATIVIDADES DOMÉSTICAS

Quais atividades domésticas que participa?

42 respostas



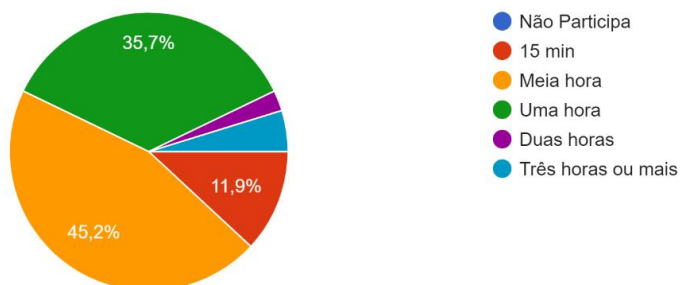
FONTE: Pesquisa direta

O gráfico 1 indica que, após um ano de trabalho durante a pandemia, todas as crianças estavam envolvidas com atividades domésticas diárias, realizadas com autonomia. No gráfico 2 podemos verificar o tempo dispendido, a seguir:

GRAFICO 2: TEMPO DE DURAÇÃO

Quanto tempo participa das tarefas domésticas

42 respostas



FONTE: Pesquisa direta

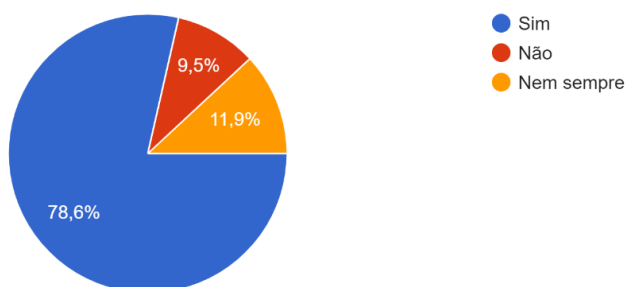
Observando as informações apresentadas no gráfico, pode-se inferir que o tempo dedicado às tarefas oscilou entre meia hora e uma hora, o que pode ser considerado pouco para crianças que estavam somente dentro de casa. Porém, o fato de o número de crianças que trabalhavam três horas ou mais ser maior do que as que se dedicavam por duas horas foi um ponto positivo. Mesmo assim, uma faixa grande, de 11,9%, realizou as tarefas por apenas meia hora.

Em reunião de classe on-line, apresentei o gráfico às mães e aos pais para terem dimensão de como estavam as crianças de um modo geral e poderem refletir sobre seus próprios filhos e filhas.

Sobre o sono, parte importante, pois enquanto as crianças dormem, ocorre o desenvolvimento intelectual e cognitivo, além da liberação do hormônio do crescimento, sendo essencial para o desenvolvimento físico e emocional das crianças. A pesquisa de campo apontou que a maioria das crianças dormia com facilidade, a noite inteira e despertava sem maiores problemas pela manhã, conforme mostram os gráficos 3, 4 e 5, a seguir.

GRÁFICO 3: A ENTREGA PARA O SONO

Dorme com facilidade?
42 respostas

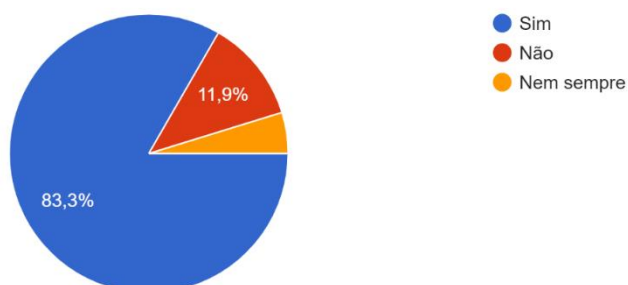


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 4: COMO TRANSCORRE O SONO

Dorme a noite inteira?

42 respostas

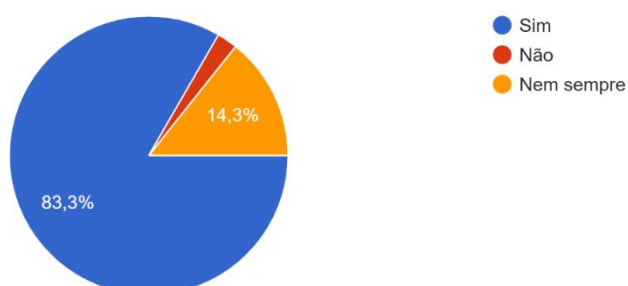


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 5: O DESPERTAR

Desperta com facilidade pela manhã?

42 respostas



FONTE: Pesquisa direta

Analisando o conjunto de dados apresentados pelos gráficos 3, 4 e 5, pode-se dizer que as crianças, em sua maioria, demonstravam ter um bom ritmo diário. Entregar-se para dormir, dormir tranquilamente e acordar disposto são três dados que indicam equilíbrio emocional e restabelecimento físico diário. Apesar de tanta instabilidade externa em tempos de pandemia, as crianças encontravam-se preservadas e ocupadas diariamente com atividades em casa (gráfico 1), que lhe permitiam a entrega segura para o sono. Fisicamente, pesquisas sobre as 4 fases do sono revelam que o hormônio do crescimento é liberado na segunda fase e ocupa a maior parte do ato de dormir (45%). Nesse

sentido, observar que quase 80% das crianças dormiam com facilidade, indica que o grupo, em sua maioria, estava em crescimento saudável.

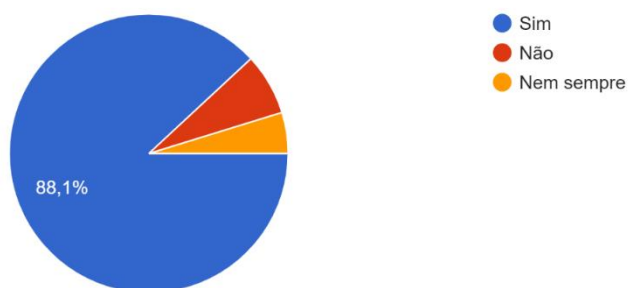
Outro ponto significativo é a alimentação. Nesse sentido, a presente pesquisa buscou informações sobre os hábitos alimentares das crianças durante o período, questionando as famílias sobre:

- Apetite;
- Disposição para experimentar novos sabores;
- Consumo de cereais.

As respostas foram compiladas no conjunto de gráficos apresentados a seguir, como gráfico 6, 7 e 8.

GRÁFICO 6: APETITE

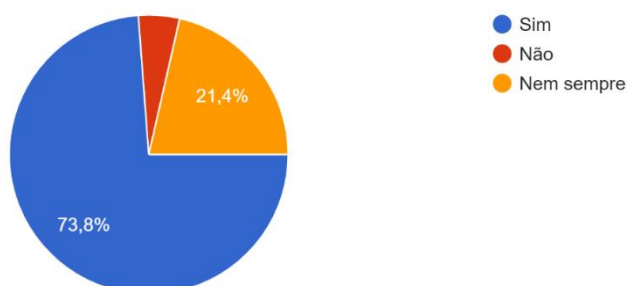
Anda com bom apetite?
42 respostas



FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 7: NOVIDADES

Experimenta coisas novas?
42 respostas

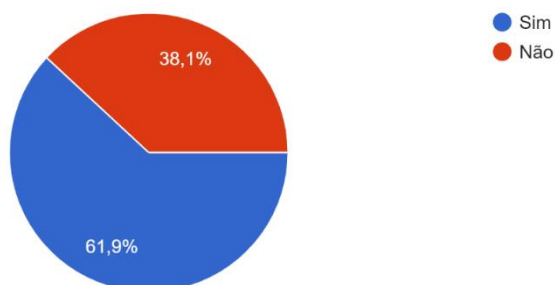


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 8: DESAFIO PEDAGÓGICO

Saboreou os cereais da semana?

42 respostas



FONTE: Pesquisa direta

De acordo com as respostas, verificou-se que a maioria das crianças se alimentava muito bem e experimentava coisas novas.

O fato de experimentarem coisas novas indica que a relação com o mundo exterior era possível. Ingerir algo desconhecido requer coragem, pois trazemos para dentro de nós uma substância que passará pelos sentidos, será absorvida e transformada internamente. Os sentidos sociais dos 7 processos vitais descritos no quadro 4, exposto no Capítulo II, revelam a sintonia entre o exterior e o interior, possibilitando uma avaliação de si próprio conforme utilizamos os 4 sentidos intermediários: olfato, paladar, visão e térmico.

O gráfico da proposta do trabalho pedagógico a respeito da apresentação com os cereais da semana relacionando os dias com os planetas e suas características indicou algumas famílias só conseguiram se organizar posteriormente e conduzir a experiência às crianças. Podemos imaginar a dificuldade para organizarem um cereal para cada dia na condução das atividades e provavelmente precisaram de mais tempo.

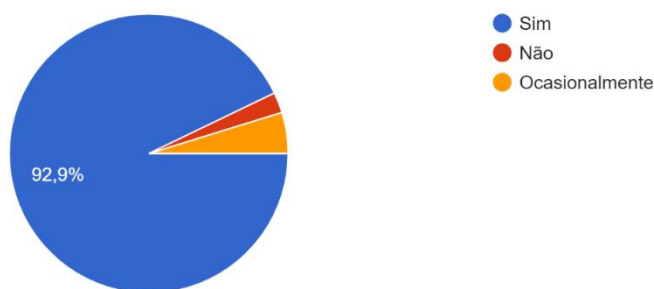
Outro dado relevante que mereceu ser investigado em campo, foi a frequência de passeios ao ar livre. Essa importância se dá devido ao fato do movimento fazer parte essencial para o desenvolvimento saudável da criança. Crianças que se movimentam ao ar livre podem absorver internamente leis da natureza que servirão no futuro para ocuparem com segurança seu lugar no mundo e seguirem para sua missão terrena. As leis da física e química contidas

num simples brincar infantil despertam não só no seu corpo físico como no intelectual a compreensão para se relacionarem com o entorno.

Em tempos de pandemia, a suspensão da vida comum de um dia para o outro precisava ser vencida e para isso foi necessário encorajamento para que fosse resgatada. Caminhar ao ar livre possibilita ampliar o horizonte, permite que o ar entre com o frescor, renovando nossos pensamentos e sentimentos. As crianças precisavam dessa disposição interior. Nos gráficos 9 e 10 podemos ver essa condição:

GRÁFICO 9 : PASSEIOS

Passeia ao ar livre?
42 respostas



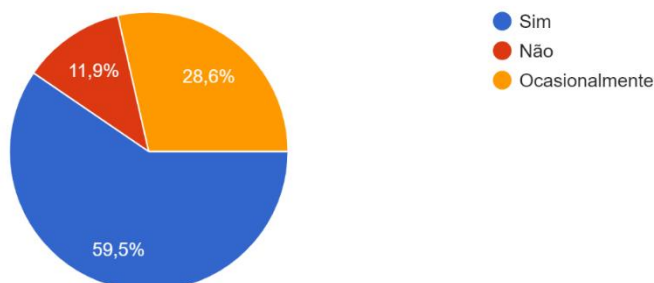
FONTE: Pesquisa direta

Sobre os passeios ao ar livre, a maioria (92,9%) praticaram esta atividade e o pequeno percentual pôde ser incentivado, após a explanação ao grupo, como valorizar caminhadas diárias, mesmo com distanciamento social, encoraja-nos, tanto famílias quanto a mim mesma para o retorno presencial, que funcionaram como pequenas gotas de um remédio nada amargo. Outro incentivo foi à prática de esportes, indicado no gráfico 10.

GRÁFICO 10: ESPORTES

Faz atividades esportivas?

42 respostas



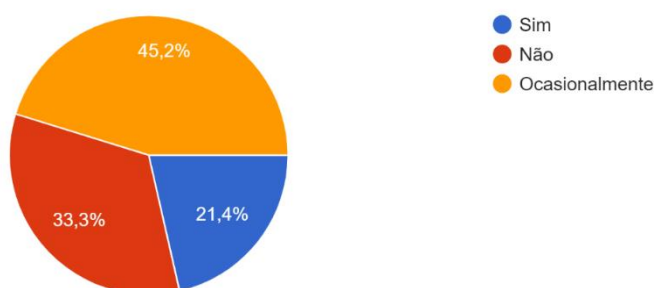
FONTE: Pesquisa direta

Sugestões da prática esportiva foram trocadas entre as famílias e o incentivo a diminuição do uso de eletrônicos pôde ser debatida. O gráfico 11 indica que houve um esforço na preservação das crianças à exposição de tela e no gráfico 12 podemos observar que a interação com os familiares ocorreu com intensidade.

GRÁFICO 11: USO DE ELETRÔNICOS

Tem acesso ao vídeo game ou eletrônicos, de forma geral?

42 respostas

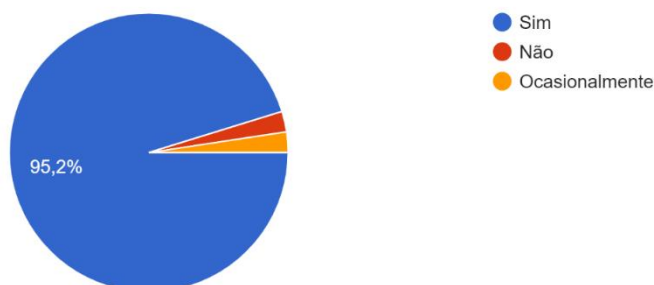


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 12: INTERAÇÃO COM FAMILIARES

Interage com os familiares?

42 respostas



FONTE: Pesquisa direta

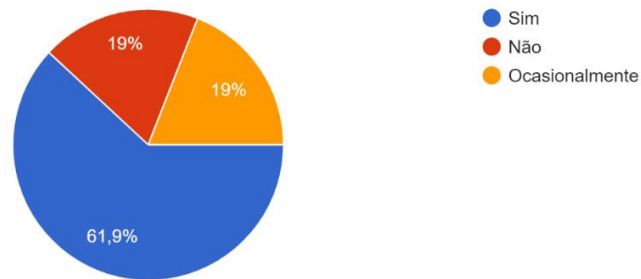
Crianças que ficam envolvidas com eletrônicos acabam se afastando do convívio familiar, isolando-se no mundo virtual, distanciando-se do mundo real. A porcentagem de 95,2% revelar interação, indica que as crianças estavam preservadas do uso dos eletrônicos e que o ritmo diário estava harmonioso, promovendo bom sono e boa alimentação, fechando o ciclo com as perguntas anteriores.

No gráfico 13, verifica-se que as crianças já começavam a se reencontrar. Nesse mesmo período promovemos pequenos retornos escolares e a convivência foi aumentando. Na sequência, no gráfico 14, o vínculo com as atividades escolares existiu de maneira significativa, fruto do empenho dos adultos, nas reuniões de classe semanais, no preparo das aulas enviadas por cartas, na dedicação e parceria dos familiares, permitindo que os estudantes conquistassem autonomia para a realização das tarefas, conforme indicam os gráficos 15 e 16.

GRÁFICO 13: SOCIAL

Tem encontrado algum colega?

42 respostas

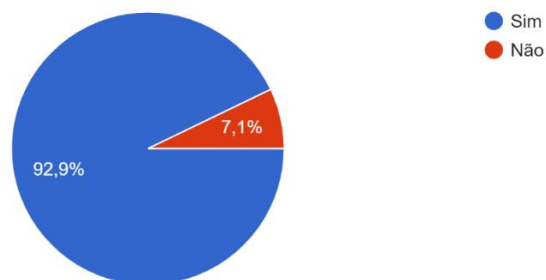


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 14: ATIVIDADES ESCOLARES

Estabeleceu vínculos com as atividades escolares?

42 respostas

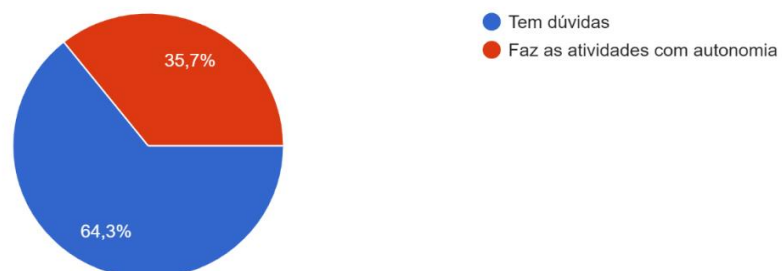


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 15: AUTONOMIA

Quando recebe as tarefas?

42 respostas

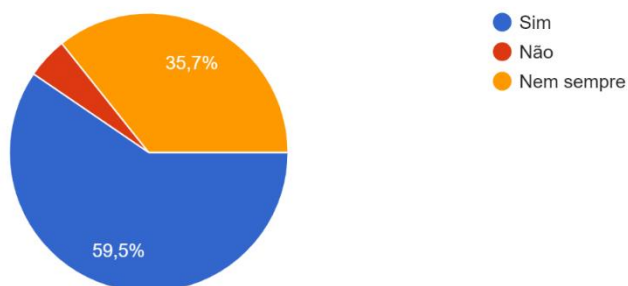


FONTE: Pesquisa direta

GRÁFICO 16: Interesse pelas atividades pedagógicas

Tem demonstrado interesse pelas atividades?

42 respostas



FONTE: Pesquisa direta

Observando a pesquisa realizada como um todo, verifica-se que o quadro geral dos alunos e das alunas indicava que a travessia tinha ocorrido de maneira harmoniosa, apesar da situação pandêmica do momento.

Nosso retorno presencial teve início logo no segundo semestre, com distanciamento, por uma hora e meia por semana e sem lanche. Nesse momento fincamos as plaquinhas de madeira com o nome das árvores que eles haviam feito em casa com base em nosso trabalho descrito anteriormente. Era só o que dava para fazer, e era tanto! A partir de então, nova fase se descortinava e o olhar para as crianças seria outro, diferente de tudo o que já havíamos visto até então. O espaço escolar era o mesmo, com outro significado, saboreando o tempo de uma maneira que ainda não tínhamos experimentado. A alegria por estarmos ali novamente fazia com que aceitássemos cada orientação rigorosa dos protocolos médicos.

Conclusão

A narrativa do tempo

Diálogo de um adulto com uma criança de 8 anos:

- Que lindas mangueiras, disse ele, apreciando a paisagem.

Ao que ela responde:

- Sim, na minha casa tem uma dessas.

E ele pergunta:

- Está carregada assim?

- Não sei, não estou lá!

Como essa criança ainda está tão intimamente ligada ao tempo vivido (Aión) que a dualidade de Chronos e Kayrós ainda lhe são distantes. Esse momento de aprendizagem possibilita compreender cada vez mais de que maneira a criança, que é entregue ao tempo, passa a perceber a sinalização da passagem do tempo para poder contá-lo. A natureza é a expressão mais evidente e próxima da criança. Essa menina, conduzida a perceber que a mangueira dá frutos em dezembro/janeiro, pode aprender também que em agosto as amoreiras estão carregadas e que em maio as pitangueiras atijam as crianças para subir em seus pés para comer suas doces frutas, e terá condições de organizar os meses dentro das estações do ano. Terá diante de si a primeira experiência de tempo contado, contado pelas próprias árvores com seus frutos. Para dar esse passo, ela precisa ter essa vivência de unidade com a natureza, sabendo o que está vivendo, nada mais.

Crianças que sobem em árvores, contemplam o nada, conseguem momentos de silêncio, são remetidas à memória afetiva como das madelaines mergulhadas na obra de Proust, que sente o prazer delicioso, isolado, sem noção da sua causa, que o invade de alegria. Em sua reflexão, Proust revela: “(...)a bebida (que exalou um aroma do passado ao ter a madeleine mergulhada nela), despertou (a verdade)...Deponho a taça e volto-me para o meu espírito. É a ele que compete achar a verdade.” (PROUST, 2017)

Também nessa busca incessante em compreender o tempo, o filósofo germano-coreano Byung-Chul Han, propõe um retorno ao modelo da vida contemplativa em detrimento de uma relativização da vida activa que pressupõe a perda do mundo e do tempo. Com-templar, estar no templo significa alcançar a breve eternidade, o espaço privilegiado dos deuses, concedendo tempo e amplidão ao Ser. A vida ganha tempo e espaço, duração e amplidão.

Tempo. Relaciona-se com o sol, com as nossas memórias, recebemos de presente, usamos como queremos e o perdemos sem perceber. Também conseguimos nos tornar escravizados dele num piscar de olhos. Mas também conseguimos contemplá-lo e deixar que nos liberte, dá amplidão e duração na vida. Como aqueles momentos em que nos parece que um minuto é uma eternidade e duas horas passam voando. (HAN, 2021, p. 15) O autor atribuiu sentido ao tempo o vínculo que temos com os rituais e os momentos de conclusão que eles promovem. Assim como as narrativas, que trazem sentido em si.

A importância do ritmo e compasso que os rituais e cerimônias possuem, quando se furtam à aceleração. *A narrativa é uma conclusão. Por causa de sua conclusão, ela produz um sentido. Rituais e cerimônias também são formas de conclusão.* (Han, 2021, p.8). Na sua reflexão sobre o tempo, menciona que o inquietante na experiência do tempo atual não é a aceleração como tal, mas sim a conclusão faltante, ou seja, a falta do ritmo e do compasso faltante. E que *...acelerar sem fim, em contrapartida, é o que um processador faz, pois ele não trabalha narrativamente, mas apenas aditivamente.* (Han, 2021, p.9) Nessa proposta de narrativa que nos situa entre passado e futuro, trazendo a conclusão em si do aspecto vivido, nos livramos da “falta de tempo”, sintoma de nossa época.

A falta de profundidade encontrada na dinâmica de passar por telas nos impede de fechar os olhos e criar o ambiente interno para elaborar conclusões. Infâncias sem ritmo e sem compasso, com crianças diante de telas diante de um mundo distante da realidade a qual ela deve se apropriar, provocam o acelerar sem fim, aditivo.

Nessa distância contemplativa, provocada pelo reconhecimento do objeto pelo sujeito, surge o espaço que o tempo narrativo traz a conclusão em si. E a informação não é uma conclusão, faz parte desse acesso ágil e superficial ao

qual estamos imersos muitas vezes. Mas o instante de algum acontecimento significativo em nossas vidas também é uma conclusão. Aquele momento cheio de significado, como o nascimento de um filho ou a perda de um ente querido. *“Não apenas o tempo narrativo é uma conclusão. Também o instante que contenta e satisfaz é uma conclusão, pois ele é fechado em si próprio. E ele não tem passado nem futuro e não vivemos nele. Nos recordamos dele como um momento único.”* (HAN, 2019, p.12)

A própria árvore é uma narrativa. Ocupa todos os campos, segue da terra até o céu e abriga uma infinidade de vidas, de seres vivos que constroem sua morada, se nutrem e vivem nela.

Geralmente é com facilidade que despertamos lembranças da nossa relação com as árvores. Conduzir um grupo de crianças para uma interação com elas pode ser gratificante, se conseguirmos observar como cada uma tem uma maneira para se relacionar com as árvores. Algumas preferirão sentar-se à sua sombra, outras logo quererão subir nos galhos mais altos, ou se balançar, ou procurar frutos, enfim, uma quantidade enorme de formas poderá ocorrer.

Quando Goethe menciona que *“O ser humano não pode, não deve descartar nem negar suas peculiaridades; mas pode formá-las e dar-lhes uma direção.”* (GOETHE, 2012, p.67), percebemos que nós, educadores, como observadores da natureza humana, podemos nos ater a cada detalhe e construir o caminho que possibilitará o nosso/a educando/a trilhar.

Ao andar, se locomover, se movimentar sobre a Terra, a criança constata a relação entre peso e leveza. Ficar ereto e caminhar, essa ação estritamente humana, possibilita que o espaço seja conquistado, interiorizado. Ao brincar a criança se relaciona com o outro, numa troca, percebendo a si mesma, ao outro e o mundo ao seu redor (LAMEIRÃO, 2022).

Uma árvore pode servir para muitas correlações humanas. A solidão sentida ao andar numa floresta de faias; a alegria de ver mimosas em flor, farfalhando seus galhos cheios de minisoisinhos - pois suas florezinhas são pequenas bolinhas de agulhas amarelas - ao vento; em contrapartida, as reentrâncias de uma árvore do cerrado, que luta bravamente contra a falta de água, procurando lençóis freáticos com suas raízes profundas e um tronco retorcido, sujeito a sol e vento. Seu fruto é como elas, forte, espinhoso, agressivo, que suportam as intempéries.

Já a imponência de um baobá desde o que se ergue com o tronco a grande altura e, só lá no alto, exhibe sua copa, dando-lhe um aspecto excêntrico, ou mesmo aquele que tem o tronco inchado parecendo uma grande moringa, emanando um forte simbolismo a determinados povos. E que sentimentos podemos ter diante das milenares sequoias, consideradas árvores-gigante ou árvores-mamute, com o maior peso presente existente na superfície da Terra, estando entre os maiores seres vivos do mundo, chegando a ultrapassar 80 metros de altura. Essas árvores já estavam aqui quando Salomão se tornou rei de Israel, quando a Grécia viveu seu esplendor ou quando os primeiros hieróglifos foram registrados.

Esse ser árvore, que cresce, se desenvolve, vive entre terra e céu, promove vida no entremeio e tem utilidade até mesmo depois de tombadas, faz parte da vida humana desde seu surgimento. Por exemplo, alguns parques colocam troncos grandes de árvores que já feneceram na horizontal, servindo de banco, mesa, trampolim, trilha de equilíbrio, para brincadeiras de esconde-esconde e tudo o mais que a imaginação permitir.

FIGURA 18: CAMPO DE POSSIBILIDADES



FONTE: autoria própria

E foi nessa imaginação, nesse imaginário, utilizando a memória afetiva que os alunos tinham das árvores dos pátios da escola, que conseguimos nos ligar ao espaço-escola e atravessar os dias mais incertos que muitos haviam tido até então.

Sem obstar de deixar de mencionar a capacidade de recuperação, reorganização e reequilíbrio que as árvores têm à menor ameaça, podemos encontrar na criança essa mesma maleabilidade que, em confiança, vive o momento sempre da melhor forma que acredita. Acreditar é a palavra-chave para o desenrolar da educação que, mesmo na disputa acirrada do mercado que avança com seus produtos, querendo que atendamos expectativas mercantilistas, não nos impeça de perceber a força de crescimento e resiliência que cada criança traz em si e que cada uma possa servir de inspiração para a nossa atuação, mesmo diante das maiores adversidades.

Referências bibliográficas

ARROYO, Miguel. *Currículo, Território em Disputa*. Editora Vozes, São Paulo. 2020.

CAMPOS, Haroldo. Heráclito revisitado. *Trans/Form/Ação*, Marília, v. 1, p. 217-225, 1974.

CHIZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Editora Vozes, Rio de Janeiro. 2006.

D'AMBROSIO, Oscar. *Prefácio: O Buriti*. Matuck, Rubens. Editora Peirópolis, São Paulo, 2013.

FEWB. *Proposta educacional das Escolas Waldorf no Brasil*. FEWB, São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. (1968) *A Pedagogia do Oprimido*. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro. 1987.

_. *À sombra desta mangueira*. Editora Paz e Terra, São Paulo, 2021.

GIOLO, Jaime. *Educação tempo integral – resgatando elementos históricos e conceituais para o debate*. Capítulo 5 In: MOLL, Jaqueline. *Caminhos da educação integral no Brasil*. Grupo A Educação, Rio Grande do Sul, 2012.

GOETHE, Johann Wolfgang von. (1790) *A Metamorfose das Plantas*. São Paulo: Edipro, 2019.

_. *Ensaio científico – uma metodologia para o estudo da natureza*. Coletânea. Ad Verbum Editorial, São Paulo, 2012.

HAN, BYUNG-CHUI. *Favor fechar os olhos: em busca de um outro tempo*. Editora Vozes, Rio de Janeiro, 2021.

LAMEIRÃO, Luiza Helena Tannuri. *Observar é preciso, praticar é indispensável*. Editora João de Barro, São Paulo, 2022.

MAATHAI, Wangari. *Inabalável*. Editora Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2007.

MATUK, Rubens. *Buriti*. Editora Peirópolis, São Paulo, 2013.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Editora Cortez, São Paulo. 2001.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. *Obras incompletas: Os pensadores*. Abril Cultural, São Paulo, 1978.

PONCE, Branca Jurema. *O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular*. Currículo sem fronteiras. V.18, n.3, p.785-800, set/dez. 2018.

PROUST, Marcel. *Em busca do tempo perdido*. Nova Fronteira, Rio de Janeiro, 2017.

REALE, Miguel. "Variações sobre o Tempo". In: REALE, Miguel. *Variações*. São Paulo, 2000.

REDIN, Euclides; STREECK, R.Danili; ZIRTKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Autêntica Editora, 2016.

RUBINO, Silvana. *Mario de Andrade – parques infantis e o sonho antigo de uma infância livre*. Portal aprendiz, A cidade é uma escola. 2015.

STEINER, Rudolf. *O Desenvolvimento Saudável do Ser Humano*. São Paulo: Antroposófica/FEWB, 1922-2019.

_. *A arte da educação I*. Editora Antroposófica, São Paulo, 1988.

_. *Minha Vida*. Editora Antroposófica, São Paulo, 2006.

_. *Os doze sentidos e os sete processos vitais*. Editora Antroposófica, São Paulo, 2012.

WOHLLEBEN, Peter. *A Vida Secreta das Árvores*. Rio de Janeiro: Sextante, 2017.

WULF, Andrea. *A invenção da natureza: a vida e as descobertas de Alexander von Humboldt*. Editora Planeta do Brasil, 2016.