



**UNIVERSIDADE FEDERAL  
DE SANTA CATARINA**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JULIA SOARES HARDIMAN**

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PEDAGOGIA WALDORF:  
A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO**

**FLORIANÓPOLIS  
2013**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
CURSO DE PEDAGOGIA**

**JULIA SOARES HARDIMAN**

**EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PEDAGOGIA WALDORF: A FORMAÇÃO  
DOCENTE EM QUESTÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jucirema Quinteiro.

**FLORIANÓPOLIS  
2013**

## **EDUCAÇÃO, INFÂNCIA E PEDAGOGIA WALDORF: A FORMAÇÃO DOCENTE EM QUESTÃO**

Autora: JULIA SOARES HARDIMAN

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. JUCIREMA QUINTEIRO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Florianópolis, 2013.

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Jucirema Quinteiro  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Professora Orientadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Gilka Elvira Ponzi Girardello  
Universidade Federal de Santa Catarina  
Membro da Banca Examinadora

---

Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Sandra Eckschmidt  
Escola Waldorf Casa Amarela  
Membro da Banca Examinadora

"(...) a infância é a invenção mais humanitária da modernidade."

(POSTMAN, 1999, p. 11)

## **AGRADECIMENTOS**

Inicio pelo agradecimento à Orientadora Jucirema Quinteiro, que teve a sensibilidade de perceber minhas inquietações e angústias e me ajudou a formular o problema e as questões que orientaram o presente trabalho, apesar de suas tantas lutas e responsabilidades assumidas com a docência, a pesquisa e a extensão universitária e mesmo que nos tenhamos encontrado na qualidade de professora e estudante apenas na primeira e na penúltima fase do curso.

Em seguida agradeço à Maria Eliza Pimentel, que, no momento mais delicado da Pesquisa, quando estava prestes a desistir por me sentir como se estivesse perdida no labirinto do Minotauro, me ofereceu um fio dourado, com o qual pude, aos poucos e com sua ajuda, retornar ao foco da pesquisa para seguir adiante.

Agradeço acima de tudo à minha família, que sempre me incentivou no estudos, especialmente aos meus pais Marli Soares e Donald Hardiman que abriram mão de muitos luxos, e optaram por presentear, a mim e meus irmãos Halley e Gabriel, com condições concretas tão especiais de vivenciar o direito a infância.

Sinto-me também lisonjeada com a presença tão marcante de Gilka Girardello e Sandra Eckschmidt na banca de defesa deste TCC.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho é analisar a formação de professores para a infância mediante considerações acerca do “novo currículo” de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estabelecendo um diálogo com a Pedagogia Waldorf, com base na humanização das relações sociais e na organização do tempo e dos espaços da atividade pedagógica. Para tanto, o estudo se estrutura em duas partes: a primeira, expõe uma breve contextualização da Pedagogia Waldorf, com ênfase na humanização do tempo e dos espaços. Na segunda parte, apresentam-se os princípios que orientam a formação de professores e um panorama do novo currículo de Pedagogia da UFSC, em que há destaque para a infância como conteúdo formativo, porém, ainda como um projeto em construção, enfatizando a necessidade de diálogo entre as propostas para que haja uma formação humanizante.

**Palavras-chave:** infância – formação docente – pedagogia waldorf– currículo.

## **ABSTRACT**

This dissertation's aim is to analyze the teacher's higher education by considering the "new course outline" in Education at UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina [Federal University of Santa Catarina, Brazil] – and establishing a dialogue with Waldorf Education, which is based on the humanization of the social relations and the organization of the time and spaces of educational activities. Accordingly, the study is divided into two parts: The first part provides a brief contextualization of Waldorf Education, with emphasis on the humanization of time and spaces. In the second part, we present the guiding principles of UFSC's teacher training and a panorama of its new course outline in Education, which highlights childhood as educational content, yet as a still ongoing project, emphasizing the need for dialogue between the two approaches so as to achieve humanizing education.

**Keywords:** childhood; Waldorf Education; course outline.

## LISTA DE SIGLAS

|       |  |
|-------|--|
| ABNT  | Associação Brasileira de Normas Técnicas                     |
| CED   | Centro de Ciências da Educação                               |
| CNE   | Conselho Nacional de Educação                                |
| MEC   | Ministério da Educação                                       |
| PROFA | Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores |
| TCC   | Trabalho de conclusão de curso                               |
| UFSC  | Universidade Federal de Santa Catarina                       |

## LISTA DE QUADROS

|   |    |
|---|----|
| Quadro 1 Distribuição dos componentes curriculares de acordo com as dimensões humanas de acordo com a Antroposofia: pensar, sentir e querer ..... | 22 |
| Quadro 2 Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os eixos .....   | 26 |
| Quadro 3 Distribuição dos componentes curriculares do curso de Pedagogia UFSC em .....  | 33 |

## SUMÁRIO

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 11 |
| Procedimentos Teóricos e Metodológicos .....   | 14 |
| 1 FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA WALDORF: A INFÂNCIA COMO HUMANIZAÇÃO .....                     | 18 |
| 2 A INFÂNCIA COMO EIXO NO NOVO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFSC: UM LONGO CAMINHO A TRILHAR..... | 24 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS .....   | 34 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....   | 38 |

## INTRODUÇÃO

Este trabalho de conclusão de curso (TCC), denominado *Educação, Infância e Pedagogia Waldorf: a formação docente em questão*, tem como objetivo analisar a formação de professores para a infância mediante o novo currículo de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), estabelecendo um diálogo com a Pedagogia Waldorf, com base na humanização das relações sociais e na organização do tempo e nos espaços da atividade pedagógica.

A fim de compreender como cheguei a tal tema de pesquisa, apresentarei brevemente minha trajetória. O interesse pela educação manifestou-se desde quando era ainda muito pequena e brincava de ser professora com as crianças da vizinhança onde morava. Um fato marcante deu-se quando tinha nove anos, pois minha mãe passou a trabalhar como professora alfabetizadora. Nessa época costumava acompanhá-la à escola e aos cursos de formação continuada que eram oferecidos pelo Programa Nacional de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), realizado pelo Ministério da Educação (MEC) em 2001. Essas situações despertaram cedo em mim o interesse pela educação e pela formação de professores.

Mais tarde, aos dezoito anos, participei de intercâmbio cultural na Alemanha por sete meses. Durante esse tempo residi em uma cidade chamada Osthrauderfehn, na casa de uma família de professores, com os quais visitei diversas escolas.

Foi nesse período que tive o primeiro contato com uma escola Waldorf. Logo na chegada, a estrutura física da escola e sua organização chamaram minha atenção, pois se diferenciava das demais escolas que havia visitado. Essa escola em particular contava com salas amplas e limpas, piso de madeira muito bem cuidado e grandes vidraças. Dentre outros aspectos, esses já demonstravam o cuidado e a preocupação com a humanização dos tempos e espaços escolares para o desenvolvimento pleno da criança.

A qualidade e a originalidade dos trabalhos expostos nas salas de aulas e nas oficinas de artes e marcenaria evidenciavam que a participação criativa da criança constitui-se como princípio dessa pedagogia. Do mesmo modo, a articulação entre as disciplinas e as diferentes áreas do conhecimento constitui uma prática dessa pedagogia, que busca integrar os conteúdos curriculares de modo a formar o sujeito em suas múltiplas dimensões.

Quando retornei ao Brasil, ingressei no curso de Geografia da UFSC, pensando em me formar como professora do Ensino Fundamental e Médio. No mesmo ano, conheci os princípios básicos da Antroposofia<sup>1</sup> e iniciei a formação em Pedagogia Waldorf, paralelamente à graduação.<sup>2</sup> A perspectiva humanizante assumida pelo curso, em especial no que se refere ao cuidado com a criança, fez crescer em mim o interesse pela Educação Infantil e pela atuação nos anos iniciais. Em decorrência disso realizei, em 2009, a transferência interna para o curso de Pedagogia.

De imediato, fiquei entusiasmada com o currículo do curso de Pedagogia, pois parecia que contemplava minhas preocupações iniciais com a criança e a infância devido ao eixo *Educação e Infância* perpassar todas as fases do Curso e postular a formação de professores para a infância pautada em uma perspectiva humanizadora, de modo a garantir os direitos e as necessidades básicas da criança na escola, quais sejam os de “participar, brincar e aprender” (QUINTEIRO e CARVALHO, 2007).

Nesse discurso evidenciava-se a preocupação com o desenvolvimento integral da criança e com a humanização do tempo e dos espaços, a fim de motivá-la a ir e a permanecer na escola.

Todavia, o ‘clima’ de descaso com a própria formação dos professores em nível universitário, no que tange à organização do tempo e dos espaços para o desenvolvimento destes em suas múltiplas dimensões, mostrou-se evidente durante toda a graduação. Manifestou-se assim desde a precariedade das condições físicas e estruturais, como a ausência de salas adequadas,

---

1 Antroposofia é a perspectiva teórico-filosófica que orienta a Pedagogia Waldorf.

2 A formação na Pedagogia Waldorf tem duração de quatro anos e foi realizada pela formanda paralelamente ao curso de Pedagogia da UFSC a cada três meses, em módulos intensivos, e se efetivou em Florianópolis, na Escola Waldorf Anabá.

belas e bem equipadas para o desenvolvimento das aulas, até os banheiros, que deveriam ser limpos e contar com condições mínimas de higiene, dentre outros aspectos.

Somando essas falhas ao caráter marcadamente intelectual da formação, revelou-se o descompromisso do Curso com a formação do ser humano em suas múltiplas dimensões. Tudo isso me conduziu a um crescente desinteresse pelo curso, mas a um crescente interesse em compreender mais a respeito das diferentes concepções relativas à formação de professores.

Pela perspectiva de Sacristán (1998), aspectos da organização do dia-a-dia, desde os ritos até os cuidados com o espaço, revelam o “currículo oculto” da instituição e expressam concepções de formação humana, de educação, de formação de professores, de ensino etc. que extrapolam os documentos legais reguladores da instituição.

Neste sentido, durante a minha formação nos dois cursos que realizei: um, na Pedagogia da UFSC e o outro, na Pedagogia Waldorf, fui percebendo, aos poucos, os contrastes existentes entre a formação em nível universitário e o Curso de especialização citado, principalmente no que se refere às práticas referentes à humanização das relações sociais e do tempo e dos espaços na formação do professor.

Tais ideias ainda estão em discussão no Curso de Pedagogia da UFSC, porém aparece mais nos discursos do que nas práticas; em contrapartida, na formação em Pedagogia Waldorf parece central este aspecto humanizante do cuidado com o espaço para receber os futuros professores, bem como a preocupação em desenvolver no sujeito suas múltiplas dimensões. Essa constatação me moveu a estudar o currículo dos dois cursos no sentido de refletir acerca da formação de professores para a infância.

Observa-se que, embora a Pedagogia Waldorf apresente contribuições significativas e enriquecedoras para pensar a formação integral do professor e da criança, verificou-se, no decorrer de toda a graduação, a ausência de discussões sobre a Pedagogia Waldorf, bem como de outras tantas pedagogias. Quais as razões de tal distanciamento?

## Procedimentos Teóricos e Metodológicos

O currículo do curso de Pedagogia da UFSC assume a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental como finalidade formativa, com enfoque na formação de professores para a infância. No entanto, pensar a formação de professores nessa perspectiva e, ainda, refletir sobre a humanização e a organização do tempo e dos espaços para uma formação do professor em suas múltiplas dimensões, implica compreender conceitos fundamentais, tais como: educação, ensino, escola, criança, infância, e formação humana.

Com base nos estudos da perspectiva histórico-cultural o “ser humano se apropria das qualidades humanas ao se apropriar dos objetos da cultura histórica e socialmente criados” (MELLO, 2007, p. 86).

Desta forma,

(...) as aquisições do desenvolvimento histórico das aptidões humanas não são simplesmente *dadas* aos homens nos fenômenos objetivos da cultura material e espiritual que os encarnam, mas estão aí apenas *postas*. Para se apropriar destes resultados, para fazer deles as suas aptidões, “os órgãos da sua individualidade”, a criança, o ser humano, deve entrar em relação com os fenômenos do mundo circundante através dos outros homens, isto é, num processo de comunicação com eles. Assim, a criança aprende a atividade adequada. Pela sua função, este processo é, portanto, um processo de *educação*. (LEONTIEV apud MELLO, 2007, p. 87-8).

Assim, a apropriação das qualidades e das aptidões humanas não é simplesmente dada, pois o sujeito necessita da mediação de outros homens para torná-las parte integrante de sua individualidade. Esse processo de aquisição das aptidões humanas desenvolvidas historicamente, por meio da comunicação com outros homens, é denominado educação. Portanto, pensar a educação e, também, a formação de professores é pensar essencialmente as relações humanas estabelecidas no ato de educar.

No presente trabalho cabe refletir acerca das relações humanas estabelecidas no curso de Pedagogia da UFSC e no curso da Pedagogia Waldorf, em especial, no que se refere à organização do tempo e dos espaços nos quais essas relações educativas ocorrem.

Compreende-se, dessa maneira, a escola e a universidade como organizações sociais complexas (Tragtenberg, 1982) que tornam efetiva a educação sistematizada dentro de um contexto social mais amplo, em que se desenvolvem diversas iniciativas educativas, as quais variam com relação às finalidades formativas, às concepções de criança e de infância e ao público alvo.

O curso de Pedagogia da UFSC afirma – ao menos no papel – o compromisso com a escola pública, gratuita e de qualidade. As discussões no curso sobre como a escola vem se constituindo historicamente em nosso país evidenciam seu caráter assistencialista, na qual a criança não é vista como sujeito de direitos. Esta discussão perpassa a formação de professores na UFSC no sentido de superar essa concepção e criar a de escola pública, gratuita e de qualidade como direito das crianças enquanto sujeitos sociais.

No sentido de assegurar os direitos das crianças na escola, diversos estudos foram feitos para se pensar a maneira de constituir um ambiente agradável, acolhedor e instigante na escola, na qual a criança poderá desenvolver suas máximas potencialidades humanas. Preocupação esta também presente no curso de Pedagogia Waldorf.

Outro aspecto importante a ser levado em conta ao se pensar a formação no curso de Pedagogia da UFSC refere-se às concepções de criança e de infância que encontram destaque nessa formação de professores. As condições socialmente definidas e garantidas para ser criança se transformam ao longo da história e tomam novas significações em diferentes contextos socioculturais.

Assim sendo, ‘ser criança’ não é necessariamente sinônimo de ‘ter infância’. Segundo Miranda (1985, p. 126) “a ideia de infância, tal qual a concebemos hoje, surge simultaneamente ao sentimento de família e ao desenvolvimento da educação escolar”.

Uma nova organização social, a partir do século XVII, influenciou diretamente a vida da criança e as relações que esta estabelece com a família, pois, neste contexto histórico:

(...) a aprendizagem social vai deixando de se realizar através do convívio direto com os adultos, sendo substituída pela educação escolar, a partir do século XVII. [...]. Os pais passaram a enviar seus filhos à escola, onde recebiam a sólida formação proclamada pelo pensamento moralista da época (MIRANDA, 1985, p. 126).

Nesse movimento, a criança é afastada do convívio direto com os adultos, deixando de participar do trabalho e das decisões que lhe dizem respeito para assumir “a condição de mera consumidora de bens e ideias produzidos exclusivamente pelos adultos” (MIRANDA, 1985, p. 127).

Importa ressaltar que tais ideias surgiram com o desenvolvimento da sociedade capitalista e se tornaram predominantes na medida em que a forma de organização capitalista se expandiu.

Contudo, a ideia de infância que se desenvolveu e chegou até nossos tempos não exprime seu fundamento histórico. Ao contrário, suprime-o ao se apresentar como se fosse um conceito eterno, universal e natural. Em consequência, é dissimulada a dimensão social da relação da criança com o adulto e a sociedade (MIRANDA, 1985, p. 127).

Deste modo, as relações sociais da criança com o adulto e a sociedade são determinadas em contexto social específico. O meio no qual a criança está inserida determina as condições concretas que definem suas possibilidades de participar, de brincar e de aprender (QUINTEIRO e CARVALHO, 2007).

Os estudos da perspectiva histórico-cultural entendem que a criança é um *ser humano de pouca idade*, que se constitui no interior de uma cultura. Essa criança é também sujeito de direitos assegurados recentemente pela lei. De acordo com Pinto (2007, p. 94):

No Brasil, até final da década de 80, nenhuma constituição havia se referido a direitos específicos da criança. Geralmente, esses direitos estavam abarcados no Direito da Família e da Assistência e quando se referiam à infância, utilizavam termos como “cuidar”, “assistir” ou “amparar”. Foi somente a partir da Constituição de 1988 que, pela primeira vez, apareceram os direitos específicos da criança. Logo depois, o Governo brasileiro sanciona a Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990, que dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e, através do Decreto Legislativo n. 28 de 14 de setembro de 1990, aprova o texto da Convenção sobre os Direitos da Criança, adotada pela Assembléia Geral das Nações Unidas em novembro de 1989.

Embora garantidos por lei, tais direitos não vêm sendo respeitados e a luta por sua garantia é tarefa para muitas gerações (QUINTEIRO, 2000).

A organização do tempo e dos espaços no interior da escola exprime o que se compreende por criança e por infância e os direitos que se pretende garantir a elas. É gritante a maneira como os espaços ainda são frios e estéreis, assim como é limitado o tempo destinado à brincadeira em grande parte das escolas, o que evidencia descaso e, talvez mais, a falta de consciência da importância de garantir o direito a infância na escola.

No sentido de construir uma formação docente para a infância, um grupo de professores da UFSC defende os direitos da criança a infância na escola. Essa luta é tema emergente, mas deveria ser um tema urgente.

Considerando que "a infância é a invenção mais humanitária da modernidade." (POSTMAN, 1999, p. 11), urge pensar a humanização da organização do tempo e dos espaços dentro da escola. No entanto surge a questão: será possível formar professores para a infância, que sejam sensíveis a esses aspectos, mesmo que se desenvolvam em contexto de descaso e de descuido com a organização do tempo e dos espaços de ensino?

Com base nessa inquietação, este trabalho se estrutura em duas partes: a primeira expõe uma breve contextualização da Pedagogia Waldorf, com ênfase na humanização do tempo e dos espaços. Na segunda parte, apresentam-se os princípios básicos que orientam a formação de professores e um panorama do novo currículo de Pedagogia da UFSC, em que há destaque para a infância como conteúdo formativo, ressaltando a necessidade de um diálogo voltado para a formação humanizante dos professores. Para terminar, as considerações finais

## **1 FORMAÇÃO DOCENTE NA PEDAGOGIA WALDORF: A INFÂNCIA COMO HUMANIZAÇÃO**

Em razão de observar a ausência de discussões sobre a Pedagogia Waldorf na formação de professores do curso de Pedagogia da UFSC e por pensar que um diálogo com esta poderia ser enriquecedor na reflexão a respeito da formação de professores para a infância, faz-se aqui uma breve apresentação do que é a Pedagogia Waldorf e como se estrutura a formação de professores nessa perspectiva.

A Pedagogia Waldorf conforma um ensino pautado nos conhecimentos da Antroposofia, introduzida na primeira metade do século vinte pelo Pedagogo e Filósofo austríaco Rudolf Steiner. Nela, cada criança é vista como ser humano único, “com, talentos, capacidades e objetivos de vida a ser desvendados” (SCHMIDT, 2005, p.123).

O trabalho pedagógico com relação ao ensino visa partir da experiência da criança para a reflexão, respeitando sempre esta ordem, afora também priorizar a brincadeira como elemento essencial da infância. Considera-se que o “brincar para a criança é tão importante e sério como trabalhar é para o adulto. Ou mais até, porque dificilmente encontramos um adulto tão dedicado ao trabalho como a criança o é a sua brincadeira” (IGNÁCIO, 1995, p.25).

Através da brincadeira a criança desenvolve habilidades motoras, sociais, psíquicas e imaginativas, sem esquecer que desenvolve igualmente sua força de vontade:

Se o adulto apoia essa força de vontade, dando espaço para a criança brincar sadiamente, quando a criança se tornar adulta também terá vontade de agir e transformar o mundo. Hoje em dia muitas vezes só se dá valor a inteligência e, quando se pensa educação, só se pensa em educação do pensar lógico. Mas o ser humano não é só feito de cabeça, ele também tem coração e membros. Ele não só pensa, como também sente e age. E principalmente antes dos sete anos, podemos fortalecer a vontade de agir (IGNÁCIO, 1995, p.25).

A preponderância da força de vontade na criança, em especial até os sete anos, pode ser explicada por um princípio básico da Antroposofia: a trimembração do ser humano em *pensar, sentir e querer*. Pensa-se que esses três elementos estão presentes em todas as etapas da vida, mas que, em cada época, um tem predominância.

Assim, em movimento contínuo, o ser humano, desde o nascimento, vai de um estado em que o querer predomina a um estado em que o pensar predomina. Desta forma, o ser humano caminha da preponderância do querer, passa pela preponderância do sentir e, por fim, chega à preponderância do pensar na fase adulta. Vale ressaltar que esses elementos estão sempre presentes em toda a vida do indivíduo, mas predominam em diferentes etapas.

Julga-se, portanto, que a força que predomina na criança é a vontade, a qual se expressa no movimento e, por isto, a criança precisa de espaço para brincar, para subir, descer, correr, balançar, pular, deitar e levantar, maneiras pelas quais ela fortalece tanto o seu corpo como sua força de vontade.

Na escola Waldorf há um cuidado especial com o ambiente que circunda a criança. É importante que tenha uma sala aconchegante e um ambiente externo, um jardim ou parque amplo, onde possa entrar em contato com a natureza.

Com relação ao ambiente das salas de Jardim (Educação Infantil), cuida-se para que seja limpo, aconchegante, belo e com brinquedos simples, de modo a permitir que a criança crie a partir deles. Também se valoriza o equilíbrio, a fim de que não haja exagero de informações e de brinquedos, para as crianças poderem cuidar de cada um deles, o que possibilita criarem uma ligação afetiva e cuidadosa com tudo o que faz parte desse ambiente.

Eckschmidt (2011), ao narrar seu primeiro contato com um Jardim de Infância Waldorf, chamado “Elmfield Rudolf Steiner School”, na Inglaterra, em 1995, faz uma bela referência de como eles se constituem:

No meu primeiro dia de estágio, senti logo que cheguei um cheiro gostoso na sala de aula, de alguma erva de chá que não conhecia, mas que me deu a sensação de estar entrando em um ambiente aconchegante, caloroso. Esta era uma sensação inédita, uma vez que em outras escolas que visitei o cheiro e o

frio da manhã me lembravam que a escola tinha acabado de ser aberta e que sentiria frio até os aquecedores esquentarem o ambiente. As crianças chegavam e, como eu, sentiam este cheiro, e assim se alegravam em descobrir o nome do chá que estava sendo feito. Uma das crianças logo pegou um regador e começou a molhar as plantinhas da janela, enquanto a professora pediu que me sentasse junto a outros alunos para descascar maçãs. Hesitei em deixá-los usar a faca, mas a professora explicou que as crianças grandes (seis anos) daquela sala já podiam usar facas para ajudar a preparar o lanche! Outras crianças chegaram, e alguns menores começaram a construir cabanas bem escuras e pediam para dormir mais um pouquinho. Rapidamente, porém, as cabanas já se transformavam em brincadeiras de mamãe e filho. As primeiras horas se passaram assim: alguns brincando, alguns desenhando, e outros trabalhando. [...] As mesas se transformavam em navios, as cadeiras enfileiradas eram um trem do qual, toda vez que parava na estação, ouvia-se um apito, enquanto cadeiras e panos viravam cabanas; toquinhos, conchas e sementes eram pizzas, ou comidinha para filhos ou até poções mágicas tão potentes que podiam 'fazer morrer'. (ECKSCHMIDT, 2011, p. 27)

Todas essas características demonstram o cuidado com a organização do tempo e com os espaços, de forma que o ambiente seja calmo, alegre, caloroso, belo, aconchegante, instigante e propício para as brincadeiras das crianças, para o convívio social, para o desenvolvimento das habilidades motoras e a aprendizagem de pequenas tarefas junto aos adultos.

Desse modo, não há separação entre crianças e adultos, mas uma significativa mediação nessa relação de ensino e aprendizagem. As crianças participam mediante a ajuda aos adultos nas atividades do dia-a-dia, como a arrumação cuidadosa da sala e dos brinquedos, a preparação das refeições etc. Assim, elas se familiarizam e participam das coisas que lhes dizem respeito seja no jardim, seja no lugar de cada um dos brinquedos na sala e em quais alimentos irão preparar para sua alimentação.

Na escola de Ensino Fundamental há certo cuidado com a organização e a ocupação do espaço, mas este tradicionalmente, desde a modernidade, se organizou por meio de salas de aula com cadeiras e mesas nem sempre confortáveis e com uma lousa na frente dos alunos etc.

Entretanto, a diferença entre a concepção tradicional e a da Pedagogia em foco não está apenas na forma, mas no conteúdo, no caráter humanizante

das relações que aí se estabelecem, no cuidado com as cores das cortinas, com os quadros selecionados por cada professor, nos vasos de flores espalhados pela sala, pelos desenhos bem elaborados que os professores preparam na lousa para as crianças etc.

Ao longo desse nível do ensino se introduzem os conteúdos curriculares. Por considerar que, nessa etapa da vida, a criança vivencia tudo a partir do sistema rítmico (coração e pulmão) devido à preponderância do sentir, trabalha-se com os conteúdos a partir de imagens, experiências e narrativas, valorizando-se as rimas e os ritmos.

A formação dos professores para atuar nas escolas Waldorf, tanto na Educação Infantil quanto nos Anos Iniciais, é realizada no curso de Pedagogia Waldorf, que costuma ser organizado em módulos concentrados, nos quais são oferecidas palestras sobre os princípios básicos da Antroposofia, além de atividades artísticas e atividades físicas.

O princípio básico da Antroposofia da trimembração do ser humano em pensar, sentir e querer também é tomado em conta ao se organizar os cursos de formação de professores nesta perspectiva pedagógica. O ser humano é tomado em suas múltiplas dimensões e isto se reflete na estruturação do curso. Portanto, como o curso volta-se para adultos, em seus conteúdos predomina o aspecto intelectual, mas de maneira equilibrada aos outros dois outros elementos que constituem o ser humano: o sentir e o querer.

Ao analisar a matriz curricular do curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf Florianópolis (2009-2013) percebe-se que este apresenta aproximadamente 44% de atividades intelectuais, 34% de atividades artísticas e musicais e 22% de atividades corporais e de trabalhos manuais.

Quadro 1 Distribuição dos componentes curriculares de acordo com as dimensões humanas de acordo com a Antroposofia: pensar, sentir e querer

|   |     |
|---|-----|
| atividades intelectuais                     | 44% |
| atividades artísticas e musicais            | 34% |
| atividades corporais e de trabalhos manuais | 22% |

As atividades intelectuais, voltadas para o pensar (44% da carga horária do curso), constituem-se de palestras, leituras e discussões, as quais envolvem diversos temas relativos aos princípios básicos da Antroposofia e da Pedagogia Waldorf, como a trimembração do ser humano, o desenvolvimento da criança, a importância do brincar e o trabalho interior do professor, dentre outros temas.

No que concerne às atividades relativas ao sentir (34% da carga horária do curso), estas envolvem aulas de canto coral, aquarela, desenho, modelagem em argila, musicalização, narração de histórias, dentre outras atividades. Por considerar a importância da narração de histórias para a construção de um ambiente propício à imaginação e à criação das crianças, o curso oferece palestras e exercícios de narração “livre” (GIRARDELLO, 2007) de contos do cotidiano e de contos de fada.

Por sua vez, as atividades voltadas para o querer no Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf Florianópolis (22% da carga horária do curso) envolvem trabalhos manuais e atividades corporais e expressivas, como Ginástica Boethmer, Eurytmia e Teatro.

Os trabalhos manuais são dedicados à construção de brinquedos. Como um dos princípios básicos dessa pedagogia é a importância do brincar, pretende-se ensinar o professor a fazer brinquedos únicos e criativos para as crianças. Por isto, os trabalhos manuais focam-se na criação cuidadosa de brinquedos para cada idade, como carrinhos, lunetas e animais esculpidos em madeira; bonecas de pano e bonecos de seda para teatro etc.

Estes elementos intelectuais, artísticos e corporais, combinados e equilibrados a partir do princípio da trimembração do ser humano, evidenciam a preocupação do curso de Pedagogia Waldorf com o desenvolvimento do professor em suas múltiplas dimensões. Também apontam para novas maneiras de formar sujeitos sensíveis às especificidades da criança e da infância.

Além da estrutura curricular do curso se organizar a partir da combinação intencional de múltiplas linguagens humanas, é essencial pensar como o curso busca manter um cuidado com a preparação de ambientes agradáveis e instigantes para receber os professores em formação. Desta maneira busca-se garantir a experiência de ensino em ambientes humanizados, a fim de inspirar o professor a formar-se um criador de ambientes propícios e férteis, nos quais a criança possa se desenvolver em toda sua potencialidade humana.

No Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf Florianópolis (2009-2013), a organização dos espaços é atividade assumida pelos professores/coordenadores do curso e sua manutenção é feita, em parte, pelos estudantes por meio de comissões organizadas a cada módulo.

A participação dos estudantes mostra-se bastante importante e propicia recepções calorosas, com poesia, música, mesas fartas, chás e sucos. A organização das comissões também oferece a cada módulo uma noite cultural, na qual professores/coordenadores e estudantes têm espaço para fazer apresentações artísticas. Esses momentos propiciam trocas culturais e ampliação de repertório, criação de vínculos sociais no grupo, além de constituir um momento de descontração, de respiração e de humor, aspectos essenciais às relações humanas.

Na Pedagogia Waldorf, a partir do cuidado com o ser humano, que considere sua formação em múltiplas dimensões através da organização do curso em atividades voltadas para o pensar, o sentir e o querer de maneira equilibrada, bem como na humanização da organização do tempo e dos espaços, busca-se formar professores capazes de refletir, além de não

perderem a capacidade de sentir e a vontade de agir no mundo, para transformá-lo.

## **2 A INFÂNCIA COMO EIXO NO NOVO CURRÍCULO DE PEDAGOGIA DA UFSC: UM LONGO CAMINHO A TRILHAR**

O curso de Pedagogia da Universidade Federal de Santa Catarina foi criado em 1960 e, no decorrer dos anos, passou por diferentes reformas curriculares em busca do compromisso com a escola pública e com a qualificação da formação de professores.

Em meados da década de 1990, realizou-se uma importante reforma curricular no curso de Pedagogia em nível nacional e também no da UFSC, pela qual ficou definida como finalidade formativa “a docência nas séries iniciais como a base da identidade de todos os profissionais graduados neste curso” (THOMASSEM, 2003, p. 70).

Assim, estabeleceu-se a formação voltada para a fundamentação teórica geral com duração de dois anos, mas, depois desse período, o estudante optaria pela área de interesse para aprofundamento nas chamadas habilitações durante mais dois anos. Ao término de quatro anos, os graduandos sairiam aptos a atuar nas séries iniciais do Ensino Fundamental, contando mais uma segunda habilitação de sua escolha: Educação Infantil, Coordenação e Supervisão ou Educação Especial.

Embora a finalidade formativa do curso estivesse voltada à formação de professores de crianças, a docência e o estudo da criança e da infância pareciam relegados. Ao investigar o *lugar da infância na formação dos professores*, Thomassem (2003) identificou que “a infância pode ser caracterizada como um espectro que assombra, rodeia, emerge e desaparece nas disciplinas do curso de Pedagogia da UFSC”.

Somado a essas indefinições e aos problemas identificados na estrutura curricular do curso, em meados dos anos 2000, foram redigidas e homologadas novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (BRASIL, CNE/CP nº 1, 2006).

Iniciou-se novamente um longo processo de reforma curricular marcado por disputas teóricas, acordos e conflitos que deram origem à matriz curricular implantada e implementada no curso de Pedagogia da UFSC a partir do primeiro semestre de 2009.

Com o ‘novo currículo’ implantado a partir de 2009, suprimiram-se as habilitações, pelo que a formação em Pedagogia na UFSC não mais se restringe a uma área específica escolhida pelo estudante, pois, ao concluir a Graduação, está legalmente certificado para atuar nos dois primeiros níveis da Educação Básica –Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental – e na Coordenação de atividades educacionais.

Convém ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia apontam para múltiplas áreas de atuação profissional e para diversos focos formativos no curso, o que poderia facilmente levar à fragmentação da formação. Entretanto, o Projeto Político Pedagógico do curso de Pedagogia da UFSC (CED, 2008) afirma posição contrária ao ‘alargamento’ e à fragmentação proposta pelas Diretrizes Nacionais, optando por uma formação densa, centrada naquela para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, com foco especial na “**educação para a infância**” (CED, 2008, p. 20), assim como reafirma o compromisso com a formação de professores para a escola pública, gratuita e de qualidade.

Interessante observar que a fragmentação do currículo parece ser apenas um dos problemas que permeiam a formação dos professores. Ao realizar um balanço sobre os “velhos problemas e as demandas contemporâneas” na formação dos professores, Gatti (2003, p. 474-5) afirma que:

(...) há um discurso sobre a importância do professor, mas muito pouco fazemos para mudar a condição de sua formação, ou seja, oferecer aos jovens que desejam ser professores um currículo digno para o desenvolvimento dessa profissionalidade e de seu profissionalismo, um lugar de formação para onde ele pudesse se dirigir, como uma escolha profissional clara.

Na tentativa de superar estes e outros problemas identificados na formação dos professores e buscando garantir uma formação voltada à

“educação para a infância”, o chamado ‘novo currículo’ passou a ser estruturado a partir de três eixos: *Pesquisa, Educação e Infância e Organização dos processos Educativos*. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Pedagogia:

(...) a distribuição dos componentes curriculares, considerando-se sua carga horária, procurou observar a relação entre os eixos estruturantes da matriz curricular e os princípios orientadores do Curso: o eixo Educação e Infância totaliza maior densidade de carga horária, seguido da Pesquisa e da Organização dos Processos Educativos. Destes eixos, dois aglutinam disciplinas cujos conteúdos relacionam-se diretamente a formação para a docência, compreendida no seu sentido estrito e como atividade relacionada ao trabalho pedagógico da escola são estes: Educação e Infância e Organização dos Processos Educativos (CED, 2008, p. 22).

Deste modo, considerando as disciplinas e a carga horária, obtém-se a seguinte estruturação:

Quadro 2 Distribuição dos componentes curriculares de acordo com os eixos

| <b>Eixos/CH h</b>  | <b>Componentes Curriculares</b>   | <b>Natureza</b>                                    |
|--|---|--|
| Educação e Infância<br>38 Créditos (684h)                  | Educação e Infância I, II e III (relacionados às concepções, campos disciplinares e aspectos históricos da infância e das instituições escolares da educação da criança.) | Comum  |
|  | Educação e Infância IV, V, VI, VII (específicos à Educação Infantil; Estágio em Educação Infantil.)   | Específico à Educação Infantil                     |
|  | Educação e Infância VIII – Estágio em anos iniciais do EF   | Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental |
| Organização dos Processos Educativos<br>26 Créditos (468h) | Organização dos Processos Educativos I e II   | Comum  |
|  | Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I e II  | Específico à Educação Infantil                     |

| Eixos/CH h                     | Componentes Curriculares                                      | Natureza   |
|--------------------------------|---|--|
|                                | Didática I e II   | Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental |
|                                | Organização dos Processos Coletivos do Trabalho Escolar       | Específico aos anos iniciais do Ensino Fundamental |
| Pesquisa<br>29 créditos (522h) | Iniciação à Pesquisa  | Comum  |
|                                | Pesquisa em educação I, II e III                              | Comum  |
|                                | Núcleos de Aprofundamento e Diversificação de Estudos – NADEs | Comum/específicos                                  |
|                                | Trabalho de Conclusão de Curso – TCC                          | Comum  |

Fonte: CED, 2008.

O eixo *Pesquisa* constitui-se de quatro disciplinas: *Introdução à Pesquisa* e *Pesquisa I, II e III*. Estas disciplinas têm por objetivo desenvolver com os estudantes da graduação os conteúdos referentes à fundamentação relativa a métodos e a linhas de pesquisa; à relevância da pesquisa para a área da educação; aos impasses encontrados nas pesquisas nacionais do campo; e “culminam na elaboração e desenvolvimento de um projeto de pesquisa sistematizado na forma de um Trabalho de Conclusão de Curso -TCC” (CED, 2008, p. 25).

O Projeto Político Pedagógico do Curso (CED, 2008) também afirma que o futuro professor precisa compreender a imbricação entre teoria e prática, em relação direta ou não com sua inserção profissional, para produzir outros e novos saberes. Desta forma, amplia-se a concepção de pesquisa para o

cotidiano escolar, no qual o professor é um sujeito ativo e construtor de saberes:

Considera-se que a formação de professores deve romper com as concepções veiculadas pela chamada “epistemologia da prática”, fundamentalmente centrada em uma concepção pragmática de educação. A formação proposta, consubstanciada em um leque de disciplinas e de atividades teórico-práticas, afirma a necessidade da articulação teoria-prática desde o início do curso, da apropriação, pelos estudantes graduandos, dos conhecimentos referentes à educação, possibilitando-lhes serem produtores de saberes em relação, direta ou não, com sua futura inserção profissional, compreendendo a relação teoria-prática em sua dimensão dialética, não circunscrita, portanto, a uma perspectiva pragmática. (CED, 2008, p.20)

É importante destacar que disciplinas vinculadas a outros eixos, como “Organização dos Processos Educativos na Educação Infantil I” e a disciplina “Educação e Infância VIII: Exercício da docência nos anos iniciais”, oportunizaram igualmente o debate sobre questões referentes à pesquisa, no que diz respeito à “relação teoria-prática em sua dimensão dialética” no contexto da futura atuação profissional, como, por exemplo, o conteúdo sobre a importância do registro para a construção da “documentação pedagógica” (DAHLBERG, 2003).

A documentação pedagógica constituída através dos registros permite a posterior organização e reflexão sobre o vivido. Quando isto é feito de maneira sistematizada, gera saberes pedagógicos provindos da experiência do professor. A construção do saber, nesta perspectiva, refere-se ao saber pedagógico elaborado pelo professor a partir da prática docente na articulação entre teoria e prática que somente é possível pela “observação, registro e reflexão” (Freire, 2003), articulados ao ato de planejar.

O segundo eixo, denominado *Organização dos Processos Educativos*, centra-se no estudo da organização do sistema educacional em nível municipal, estadual e nacional, assim como na organização dos processos educativos da creche, pré-escola e escola. Desse modo, este eixo e suas disciplinas são estruturadas de modo a contemplar as especificidades inerentes à Educação Infantil e aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No que diz respeito à Educação Infantil, as disciplinas deste eixo abordam aspectos metodológicos específicos da organização das creches e pré-escolas, como o registro e o planejamento, a organização do tempo e do espaço e a inserção das crianças nesses espaços educativos.

Com relação ao Ensino Fundamental, os estudos focam-se no projeto político pedagógico, nas formas de gestão da escola e na organização do trabalho escolar, com destaque para as

(...) linguagens, grupos, espaços e tempos, apontando para a importância da ética e da **gestão do cuidado na educação escolar**. Estas disciplinas voltadas de modo específico à docência e ao trabalho pedagógico nas escolas correlacionam-se, verticalmente, com outras disciplinas que dão sustentação ao ato de ensinar, considerando as particularidades dos sujeitos envolvidos na relação ensino-aprendizagem e a escola considerada nas determinações sociais que a constituem. (CED, 2008, p. 24) (sem grifos no original)

O PPP do Curso com relação a ambos os níveis de ensino e docência afirma a importância da organização cuidadosa do tempo e dos espaços escolares, de modo a garantir a humanização destes para receber a criança e desenvolvê-la plenamente.

Finalmente, o terceiro eixo denominado *Educação e Infância*, totaliza a maior carga horária do currículo e tem por objetivo promover a formação voltada para uma visão ampliada de infância a partir do estudo de conceitos fundamentais, tais como criança, infância, escola, educação e cultura. De acordo com o PPP do curso:

(...) este eixo tem como objetivo constituir-se na dimensão integradora da formação para a docência em instituições de Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Embora a docência nos anos iniciais não se reduza ao universo infantil, mas também abranja jovens e adultos, este eixo articulador tem como foco a **educação das crianças em instituições educativas**, sejam estas creches, pré-escolas ou escolas de Ensino Fundamental. (CED, 2008, p. 22) (sem grifos no original)

Nesse eixo, os estudantes realizam leituras, estudos e debates sobre a compreensão histórica da infância e das instituições socialmente destinadas para a educação da criança (creches, pré-escolas e escolas). Além disto, é

nesse eixo que se concentram os estágios curriculares obrigatórios, de modo que:

A criança e suas múltiplas necessidades, em suas diferentes idades, orientam disciplinas que tratam de evidenciar as bases da construção do conhecimento na infância: **o jogo lúdico, as interações sociais e as linguagens; a organização de espaços coletivos de educação; as formas de organização do tempo e do espaço** foram objeto tanto de disciplinas específicas da docência na Educação Infantil como nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (CED, 2008, p. 23) (sem grifos no original).

Enquanto isso, no eixo Educação e infância, aparece novamente o discurso e o estudo de textos relativos ao cuidado e à organização do tempo e do espaço no sentido de uma humanização. Contudo, durante a implantação progressiva desse novo modelo curricular foi possível verificar que ainda há muitas questões a serem debatidas e superadas no interior do curso de Pedagogia da UFSC.

A preocupação com a organização do tempo e dos espaços de maneira humanizada aparece de maneira recorrente nas disciplinas no eixo *Educação e Infância*, que totaliza a maior densidade de carga horária do curso, assim como nas disciplinas do eixo *Organização dos Processos Educativos*, o terceiro no tocante à maior densidade de carga horária. Essa preocupação tomada como compromisso aparece como um dos temas centrais a serem pensados para a garantia dos direitos das crianças na escola.

Nas disciplinas desses dois eixos evidencia-se a inadequação dos espaços das creches, pré-escolas e escolas para as especificidades da criança e da infância em sua acepção humanizadora. Critica-se o caráter estéril, frio, homogeneizante e sem a “cara das crianças” concretas que constituem a escola, atribuindo-lhe um aspecto fabril e desumanizado.

Também se verificou a utilização sem intencionalidade pedagógica de imagens prontas e estereotipadas, como os personagens de desenho animado, em especial no que se refere às creches e pré-escolas, evidenciando-se que o uso dessas imagens enfraquece a criação imaginativa das crianças e toma o lugar de suas produções culturais.

Neste sentido, parece que as crianças ficam relegadas ao papel de meras consumidoras das produções culturais e perdem o direito a criar e imaginar. Em uma pedagogia que busque propiciar a criatividade das crianças opta-se por materiais simples e maleáveis no sentido de permitir maior plasticidade no ato de criação das brincadeiras, como é o caso, por exemplo, da Pedagogia Waldorf anteriormente referida.

Visando superar as concepções de organização do tempo e dos espaços presentes em creches, pré-escolas e escolas, que tornam frios, estéreis e homogeneizantes esses ambientes, foram desenvolvidos estudos diversos no curso de Pedagogia da UFSC, a fim de demonstrar a importância de propiciar um ambiente acolhedor, organizado, belo, vivo e instigante, que motive a criança a desejar ir e permanecer na escola.

Do mesmo modo, foram feitos estudos no sentido de elencar e estudar as possibilidades de organização do tempo e dos espaços de forma a reestruturar 'rotinas' e cotidianos escolares, para permitir uma vivência mais humanizada na escola.

No curso de Pedagogia da UFSC, a preocupação com a organização do tempo e dos espaços escolares no sentido de sua humanização parece já se constituir como consenso, em especial no que se refere às disciplinas dos eixos *Educação e Infância* e *Organização dos processos Educativos*. Todavia, este discurso parece ainda não se tornar efetivo enquanto conteúdo formativo e prática organizativa nos espaços da formação dos professores no curso.

Percebe-se a contradição entre aquilo que se defende para a formação da criança na escola e aquilo que se oferece para a formação do professor no Curso de Pedagogia da UFSC. Isto se evidencia pela organização do tempo e dos espaços no curso e suas precárias condições estruturais e organizativas, que vão desde a ausência de salas de aula bem equipadas para o ensino e pensadas em seu aspecto estético, até os banheiros sem condições mínimas de higiene, etc.

Os discursos sobre a importância de formar o ser humano em suas múltiplas dimensões parecem não avançar no sentido da articulação entre

teoria e prática no interior do Curso. Isso porque o desenvolvimento integral do ser humano envolve a construção de um ambiente humanizado, acolhedor e instigante, no qual ocorrerá o processo ensino-aprendizagem. Além disto este desenvolvimento gera a necessidade da formação contemplar outras manifestações da cultura humana, que não sejam somente a leitura, a análise de textos, a exposições dos professores e o diálogo.

A análise da matriz curricular do curso de Pedagogia da UFSC revela que há uma gritante preponderância dos conteúdos voltados para o aspecto intelectual do ser humano em detrimento de elementos artísticos, musicais e corporais. Os dados analisados revelam que aproximadamente 93% das atividades do curso são voltadas para estudos intelectuais e conceituais, 5% das atividades envolvem atividades artísticas e musicais e 2% relacionam-se a atividades corporais e reflexões sobre corpo nos espaços educativos.

Quadro 3 Distribuição dos componentes curriculares do curso de Pedagogia UFSC em estudos intelectuais, artísticos e corporais

|   |     |
|---|-----|
| estudos intelectuais e conceituais                                  | 93% |
| atividades artísticas e musicais                                    | 5%  |
| atividades corporais e reflexões sobre corpo nos espaços educativos | 2%  |

Os estudos intelectuais e conceituais que constituem 93% do curso caracterizam-se pela leitura, discussão de textos, aulas expositivas e apresentações de trabalhos, práticas que compreendem a metodologia e didática predominante no curso.

As atividades artísticas e musicais que somam 5% das atividades do curso contemplam duas disciplinas: *Arte, Educação e Imaginação* e *Comunicação e Educação*.

As atividades corporais e reflexões sobre o corpo nos espaços educativos são abordadas em apenas uma disciplina: *Infância e Educação do Corpo*.

Considerando que o desenvolvimento pleno e integral do ser humano não se constitui apenas pelo aspecto intelectual parece que a formação dos professores no curso de Pedagogia da UFSC deveria estar comprometida com a efetivação dos discursos sobre gestão do cuidado, a organização humanizada do tempo e dos espaços e a contemplação de elementos artísticos e corporais no interior do curso.

Tais ações contribuiriam para formar integralmente o professor, ampliando, entre outros aspectos suas possibilidades criativas e oferecendo elementos para que o professor exercite uma prática pedagógica consciente e sensível às especificidades das crianças.

Afinal, como realizar a articulação entre os discursos sobre humanização dos tempos e espaços e as práticas organizativas no Curso de Pedagogia da UFSC? Como propiciar a ampliação do repertório cultural das estudantes de maneira organizada e articulada as concepções de criança infância e escola no contexto social brasileiro? Como abrir a formação para o conhecimento de outras teorias e práticas pedagógicas sem levar a uma fragmentação da formação?

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o tema/problema deste TCC intitulado *Educação, Infância e Pedagogia Waldorf: a formação docente em questão*, em especial no que se refere à formação docente oferecida através do 'novo currículo' de Pedagogia, vale ressaltar que no olhar lançado ao curso foi possível devido a minha formação Pedagógica nos dois curso mencionados.

Reconheço o caráter inovador do curso de Pedagogia da UFSC ao assumir a "Educação para a Infância" como conteúdo formativo, dentro do contexto social brasileiro, uma vez que a preocupação com a infância ainda é um tema emergente no país.

A luta pelos direitos da criança ainda é bastante recente no Brasil, como pode ser verificado pelo fato de sua primeira garantia legal constar apenas da Constituição de 1988. Em virtude das condições concretas de miséria, de fome e de exploração sexual em que se encontra um considerável número das crianças brasileiras, torna-se um tema a ser tratado com urgência.

Em contexto de formação em Pedagogia da UFSC, o foco na infância vai se definindo em um processo de longas discussões e disputas teóricas, sendo assumido na década de 1990, a formação de professores para a docência como a finalidade formativa do curso (THOMASSEM, 2003).

Quanto à reformulação que deu origem ao currículo implantado a partir de 2009, somou-se a finalidade formativa para a docência o foco nos Anos Iniciais e na Educação Infantil, com ênfase na educação para a Infância. Essa definição representou um avanço excepcional para a formação humanizada de professores, se for considerado que "a infância é a invenção mais humanitária da modernidade." (POSTMAN, 1999, p. 11).

No 'novo currículo' da Pedagogia da UFSC, em particular no que se refere à Infância, evidenciou-se forte preocupação com a organização do tempo e dos espaços de maneira humanizada. No entanto, percebe-se a

ausência desse cuidado no que concerne à preparação dos ambientes de ensino no interior do curso para a formação de professores.

O que no início da pesquisa percebia como falta e incoerência entre discurso e práticas no interior do curso, hoje, após a pesquisa, percebo como processo de construção de uma formação voltada para a “educação para a infância” um passo bastante significativo, mas que parece ainda necessitar de ajustar de conteúdos formativos e práticas organizativas do tempo e dos espaços para a formação do professor.

Dessa constatação emergem algumas questões, como: de que maneira se pode suscitar no futuro professor a preocupação com a humanização da organização do tempo e dos espaços para o ensino da criança? Como contemplar na formação do futuro professor a dimensão artística, estética e cultural para sua formação integral?

Diante dessas inquietações parece necessário pensar as possibilidades de contemplar, na formação dos professores, experiências que não sejam apenas cognitivas, mas que valorizem as dimensões éticas e estéticas e desenvolvam suas capacidades artísticas e imaginativas, uma vez que o professor é responsável por oportunizar e ampliar o repertório cultural das crianças.

De acordo com Vygotsky (2009, p. 22):

A atividade criadora da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da experiência anterior da pessoa, porque essa experiência constitui o material com que se criam as construções da fantasia. Quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.

O autor afirma a importância da experiência anterior da pessoa na constituição do material para as construções da fantasia e imaginação. O professor ao planejar as aulas e ao organizar o tempo e os espaços na docência na escola se utilizará deste material disponível a partir de sua experiência anterior, que permitirão o enriquecimento e qualidade da educação oferecida as crianças. Por ser responsável pela ampliação do repertório cultural da criança o professor necessita ter uma experiência cultural ampla e rica. Apesar deste discurso se fazer fortemente presente no curso de formação em

Pedagogia UFSC, parece ainda não se constituir como conteúdo formativo, o que evidencia-se pelos dados da distribuição dos componentes curriculares em estudos intelectuais e conceituais, artísticos e musicais e atividades corporais.

Na formação na Pedagogia Waldorf, estas discussões igualmente são postas em pauta. Não somente são discutidas, como constituem o conteúdo formativo. Por considerar que o ambiente no qual se dá o ensino também forma, há um cuidado especial na organização do tempo e dos espaços para a formação de professores no que se refere à preparação de ambientes acolhedores, organizados, belos, vivos e instigantes para as aulas.

Ainda, no sentido da humanização, devido à importância dada a arte e a estética na construção de ambientes humanizados, são feitos exercícios artísticos, como a pintura e o desenho, e trabalhos manuais, como a confecção de brinquedos cuidadosamente pensados para cada idade e que respeitem a atividade imaginativa e criadora da criança ao brincar.

Viabilizar experiências artísticas e culturais, de maneira organizada e equilibrada, na formação de professores, como o faz, por exemplo, o Curso de Fundamentação em Pedagogia Waldorf, propicia que o professor tenha material disponível para sua imaginação. Por sua vez, a partir de um rico repertório cultural e artístico, o professor poderá tornar proveitosos esses elementos para as crianças de maneira criativa e inovadora.

No sentido de constituir uma prática pedagógica humanizadora e voltada para a “educação para a infância”, conhecer como se estrutura a formação de professores na Pedagogia Waldorf pode contribuir para pensar uma formação de professores constituída de elementos artísticos, musicais, corporais e lúdicos aliados e integrados ao intelectual, a fim de se atingir uma formação de professores para a infância que priorize o desenvolvimento das máximas potencialidades humanas, primeiro com relação ao professor e, a partir dele, às crianças.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 1**, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf)>.

CED – Centro de Ciências da Educação. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia**. Florianópolis: UFSC, 2008.

DALHERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. **Qualidade na educação da Primeira Infância: Perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ECKSCHMIDT, Sandra. **A arte de lembrar e esquecer: narrativas autobiográficas de professores(as) sobre sua infância**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, SC, 2011.

FREIRE, Madalena. **Observação, registro, reflexão: instrumentos metodológicos**. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003.

GATTI, Bernardete A. Formar professores: velhos problemas e as demandas contemporâneas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 12, n. 20, p. 473-7, jul./dez., 2003.

GIRARDELLO, Gilka. Voz, presença e imaginação: a narração de histórias e as crianças pequenas. In: FRITZEN, Celdon; CABRAL, Gladir. **Infância: imaginação e educação em debate**. Campinas: Papyrus, 2007.

IGNÁCIO, Renate Keller. **Criança querida: o dia-a-dia das creches e jardim-de-infância**. São Paulo: Antroposófica: Associação comunitária Monte Azul, 1995.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e humanização: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural**. Florianópolis: Perspectiva, 2007.

MIRANDA, Marília Gouvêa. O processo de socialização na escola: a evolução da condição social da criança. In: LAN, Silvia T.M. & CODO, Wanderley. (org.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo, SP: Editora Brasiliense, 1985.

PINTO, Maria Raquel Barreto. Tempos e Espaços escolares: o (des)confimaneto da infância. In: QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org). **Participar, brincar e aprender: exercitando os direitos da criança na escola**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. **Infância e escola:** uma relação marcada por preconceitos. 2000. Tese (doutorado) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

QUINTEIRO, Jucirema; CARVALHO, Diana Carvalho de (org.). **Participar, brincar e aprender:** exercitando os direitos da criança na escola. Araraquara, SP: Junqueira & Marin; Brasília, DF: CAPES, 2007.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo** – Uma Reflexão Sobre a Prática. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHMIDT, Pedro. **Do ideal ao real** – um caminho de vida. São Paulo: Amigo da Leitura, 2005

THOMASSEM, Nelzi Flor. **O lugar da infância na formação de professores das séries iniciais do ensino fundamental:** um estudo de caso no curso de pedagogia da UFSC (1995-2002). Dissertação. Florianópolis: UFSC, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. A Escola como organização complexa. In: TRAGTENBERG, Maurício. **Sobre educação, Política e Sindicalismo.** São Paulo: Cortez, 1982.

VYGOTSKY, Lev. **Imaginação e Criação na Infância.** Apresentação e Comentários: Ana Luiza Smolka. Trad. Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009.